



**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE BITENCOURT BRAGA

**A GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ NOS ANOS DE 2017 – 2022**

**BELÉM-PA
2023**

SIMONE BITENCOURT BRAGA

**A GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ NOS ANOS DE 2017 – 2022**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, do Instituto de Educação - ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas Educacionais.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

BELÉM-PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B813g Braga, Simone Bitencourt.
A gestão da Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará nos anos de 2017 - 2022 / Simone Bitencourt Braga. — 2023.
294 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2023.

1. Assistência Estudantil. 2. Ensino Superior. 3. Participação. 4. Gestão Democrática. 5. PINAE. I. Título.

CDD 379

SIMONE BITENCOURT BRAGA

**A GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ NOS ANOS DE 2017 – 2022**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos - Orientadora
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Fabíola Bouth Grello Kato – Membro Interno
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Jacob Chaves - Membro Interno
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Antonio Souza Alves – Membro externo
Universidade do Estado do Maranhão – UEMA

Prof. Dr. Francisco Willams Campos Lima – Membro externo
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Dedico este trabalho aos meus pais Claudio e Socorro, por terem me criado e educado com tanto amor. Por me apoiarem e incentivarem a lutar e conquistar meus objetivos.

Ao meu marido, que nesses 14 anos em que estamos juntos, embarcou comigo em todos os projetos que eu planejei e foi meu suporte, meu porto seguro quando mais precisei.

E às minhas filhas, que me ensinaram com suas ternuras, inocências e carinhos o verdadeiro significado da palavra amor.

AGRADECIMENTOS

Mais um ciclo se encerra no meu percurso acadêmico e com ele quantas aprendizagens foram adquiridas ao longo desse processo. Quando iniciei o doutorado, no segundo semestre de 2019, nunca imaginei que nesse percurso enfrentaria uma pandemia. O medo, as incertezas e, principalmente, a perda de pessoas próximas e queridas me fez pensar se conseguiria chegar até aqui.

Por isso, mais do que nunca preciso agradecer a Deus por ter me concedido forças, coragem e, acima de tudo, saúde e ter me permitido chegar até a conclusão desse curso de doutorado.

Aos meus pais, meus grandes apoiadores e incentivadores. Obrigada por fazerem parte da minha vida, por me amarem e cuidarem de mim com tanto amor e carinho e por me ajudarem a crescer em cada passo que dei na vida. Minha jornada até aqui não teria sido possível sem o amor e apoio de vocês. Não existe palavras suficientes que possam expressar a minha gratidão e o orgulho que tenho de ser filha de vocês.

Ao meu marido, que escolheu viver a vida ao meu lado e que me apoia em absolutamente tudo o que eu faço. Obrigada, pelo companheirismo, pela paciência ao lidar comigo e, principalmente, pelo amor e respeito com que conduz a nossa relação. Certamente, sem o seu apoio a construção desta tese não seria possível.

Às minhas filhas, Ana Luiza e Ana Carolina, que durante metade de suas vidas tiveram que muitas vezes lidar com a minha ausência por causa dos estudos e do trabalho. Perdão filhas, mas tudo que fiz foi buscando o melhor para vocês. São vocês a maior motivação de tudo isso.

Às minhas irmãs Silvany e Silvia e ao meu irmão Tiago que sempre torceram pelo meu sucesso e vibraram com as minhas conquistas. Obrigada por todo o amor que demonstram por mim. Nas minhas melhores lembranças da vida vocês estão presentes.

À minha querida cunhada Jamily, por ser uma pessoa tão generosa, amiga e sempre disposta a ajudar. Obrigada pelo carinho e por torcer pela minha felicidade.

À minha querida amiga Angela, por ser a melhor amiga que eu poderia ter, por estar presente na minha vida nos melhores e piores momentos. Eu sempre costumo dizer que: algumas pessoas a gente conhece, outras, Deus nos apresenta. Certamente a tua amizade foi uma benção de Deus para mim. Obrigada por fazer parte da minha vida.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Terezinha Monteiro por esses 18 anos de parceria em que gentilmente compartilhou comigo seus conhecimentos e sua sabedoria. Me tratou sempre como filha, me ensinando e me corrigindo quando necessário. Posso dizer que

nossa relação, que inicialmente era de orientadora/orientanda, hoje se transformou em um linda amizade cheia de afeto, carinho, respeito e admiração. Obrigada por ter me acompanhado desde a graduação, passando pelo mestrado até o doutorado. Serei eternamente grata por tudo o que a senhora fez por mim ao longo de todo esse tempo e por me incentivar sempre a alcançar os meus objetivos por meio da educação.

A toda a equipe do Observatório de Gestão Escolar Democrática - Observe e aqui eu preciso registrar nominalmente cada um por compartilharem comigo os seus conhecimentos e contribuírem na construção deste trabalho e por sempre terem uma palavra de apoio, de incentivo e de carinho ao longo desses 4 anos. Por isso, meu muito obrigada Marcia, Nely, Nonato, Fabricio, Raquel, André e Josafá vocês certamente ficarão guardados para sempre no meu coração.

Aos 12 sujeitos entrevistados (servidores e estudantes da UFPA) que gentilmente contribuíram para que esta pesquisa fosse possível.

Aos professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação que fizeram parte da minha trajetória no doutorado: Prof^ª. Dr^ª. Fabíola Bouth Grello Kato, Prof.^ª. Dr^ª. Rosana Gemaque, Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Jacob Chaves, Prof. Dr. Gilmar Pereira, Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu e Prof^ª. Dr^ª. Alda Castro.

Aos Professores Francisco Willams Campos Lima e Antonio Souza Alves e às professoras Fabíola Kato e Vera Jacob por terem aceito fazer parte da minha banca avaliadora e por terem contribuindo significativamente, no momento da qualificação, para que eu pudesse corrigir, redirecionar e melhorar ainda mais o meu trabalho.

Por fim, quero agradecer à Universidade Federal do Pará por ter me concedido licença por dois anos e meio para que eu pudesse realizar o meu curso de doutorado.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram e colaboraram para a realização desse trabalho. Minha sincera gratidão e o meu muito obrigada!

Lutar por uma universidade pública e gratuita, pela sua ampliação, pela sua melhoria e pelo acesso cada vez mais amplo da população a ela é lutar pelos interesses daqueles que realmente produzem a riqueza (os trabalhadores), mas não têm acesso a ela, é lutar por uma vida efetivamente digna para a imensa maioria da população brasileira (TONET, 2012, p. 93).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a gestão da Política de Assistência Estudantil (PAE) na Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 2017 a 2022. A hipótese levantada na pesquisa é de que a gestão da PAE ainda não é norteada por uma perspectiva democrática, o que pressupõe a participação de professores, estudantes, técnicos administrativos e educacionais da Universidade, no planejamento, na definição da aplicação dos recursos, na elaboração dos programas e ações, no acompanhamento e avaliação da PAE. A questão problema que a orienta é “Como é executada a gestão da política de Assistência Estudantil, na Universidade Federal do Pará, no período de 2017-2022?”. Dessa forma, definiu-se como objetivo analisar como é executada a gestão da PAE na Universidade Federal do Pará, nos anos de 2017 a 2022. O referencial teórico-metodológico baseia-se numa abordagem ancorada no materialismo histórico-dialético. Os dados apresentados ao final da pesquisa foram provenientes da revisão de literatura, da pesquisa-documental e da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a uma amostra de doze sujeitos da UFPA. Os dados obtidos foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo. A pesquisa revelou que apesar da existência de um Fórum de Assistência Estudantil e Acessibilidade (FAES) na Universidade, ele ainda não funciona de modo a se configurar como um espaço democrático. Pois, além da pouca participação dos membros, as propostas que chegam ao Fórum já vêm prontas com pouca margem para mudanças. Essa falta de participação se manifesta também na elaboração de programas e ações da AE que são feitos pelas coordenações da SAEST não havendo também participação dos estudantes e das Divisões de Assistência Estudantil – DAESTs no planejamento, na definição da aplicação dos recursos e nem na avaliação da AE na Universidade. Em relação à autonomia, constatou-se que a mesma está restrita aos que estão nas coordenadorias e direção que juntamente com o superintendente definem os rumos da AE na UFPA. Não há, portanto, descentralização do poder decisório tanto em relação aos recursos quanto à definição dos programas. Assim, pelo fato de as decisões tomadas, nesse contexto, não serem fruto de um processo coletivo e participativo se evidenciou que, para os estudantes e para as DAESTs entrevistadas, a gestão da AE na Universidade é centralizadora. Em contrapartida, para quem está nos cargos de coordenação ela é democrática. Conclui-se, desse modo, que a gestão da AE na UFPA ainda não se desenvolve em uma perspectiva democrática, pois não há a participação coletiva, ativa e efetiva de toda a comunidade acadêmica no processo de planejamento, implementação e avaliação da PAE, a fim de contribuir para o seu fortalecimento e ampliação e na luta pela efetivação do direito à educação no ensino superior.

Palavras-chave: Assistência Estudantil; Ensino Superior, PNAES, PINAE; FAES, Participação; Gestão Democrática.

ABSTRACT

This research investigates the management of the Student Assistance Policy (PAE) at the Federal University of Pará (UFPA), from 2017 to 2022. The hypothesis raised in the research is that the management of the PAE is still not guided by a democratic perspective, which presupposes the participation of professors, students, administrative and educational technicians of the University, in the planning, in the definition of the application of the resources, in the elaboration of the programs and actions, in the accompaniment and evaluation of the PAE. The problem question that guides it is “How is the management of the Student Assistance policy carried out at the Federal University of Pará, in the period 2017-2022?”. Thus, the objective was to analyze how the management of the Student Assistance Policy is carried out at the Federal University of Pará, from 2017 to 2022. The theoretical-methodological framework is based on an approach anchored in historical-dialectical materialism. The data presented at the end of the research came from the literature review, documentary research and the application of questionnaires and semi-structured interviews to a sample of twelve subjects from UFPA. The data obtained were analyzed using the Content Analysis technique. The research revealed that despite the existence of a Student Assistance and Accessibility Forum (FAES) at the University, it still does not function in order to configure itself as a democratic space. Because, in addition to the limited participation of members, the proposals that arrive at the Forum are already ready with little room for changes. This lack of participation is also manifested in the elaboration of the programs and actions of the AE that are carried out by the SAEST coordinations, and there is also no participation of the students and the Student Assistance Divisions - DAESTs in the planning, in the definition of the application of the resources nor in the evaluation of the EA at the University. Regarding autonomy, it was found that it is restricted to those who are in the coordinators and directors who, together with the superintendent, define the directions of AE at UFPA. There is, therefore, no decentralization of decision-making power either in relation to resources or the definition of Programs. Thus, due to the fact that the decisions taken, in this context, are not the result of a collective and participatory process, it became clear that, for the students and for the DAESTs interviewed, the management of AE at the University is centralizing. On the other hand, for those in coordination positions, it is democratic. It is concluded, therefore, that the management of the AE at UFPA has not yet developed from a democratic perspective, since there is no collective, active and effective participation of the entire academic community in the process of planning, implementation and evaluation of the AEP, the in order to contribute to its strengthening and expansion and in the fight for the realization of the right to education in higher education.

Keywords: Student Assistance; Higher Education, PNAES, PINAE; FAES, Participation; Democratic management.

RESUMEN

Esta investigación investiga la gestión de la Política de Asistencia Estudiantil (PAE) en la Universidad Federal de Pará (UFPA), de 2017 a 2022. La hipótesis planteada en la investigación es que la gestión del PAE aún no está guiada por una perspectiva democrática, lo que presupone la participación de profesores, estudiantes, administrativos y técnicos educativos de la Universidad, en la planificación, en la definición de la aplicación de los recursos, en la elaboración de los programas y acciones, en el acompañamiento y evaluación del PAE. La pregunta problema que lo guía es “¿Cómo se lleva a cabo la gestión de la política de Atención al Estudiante en la Universidad Federal de Pará, en el período 2017-2022?”. Así, el objetivo fue analizar cómo se lleva a cabo la gestión de la Política de Atención al Estudiante en la Universidad Federal de Pará, de 2017 a 2022. El marco teórico-metodológico se basa en un enfoque anclado en el materialismo histórico-dialéctico. Los datos presentados al final de la investigación provinieron de la revisión bibliográfica, investigación documental y aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a una muestra de doce sujetos de la UFPA. Los datos obtenidos fueron analizados mediante la técnica de Análisis de Contenido. La investigación reveló que a pesar de la existencia de un Foro de Atención y Accesibilidad Estudiantil (FAES) en la Universidad, aún no funciona para configurarse como un espacio democrático. Porque, además de la participación limitada de los miembros, las propuestas que llegan al Foro ya están listas con poco margen de cambios. Esta falta de participación también se manifiesta en la elaboración de los programas y acciones de las AE que son realizadas por las coordinaciones de la SAEST, así como tampoco hay participación de los estudiantes y de las Divisiones de Atención al Estudiante - DAEST en la planificación, en la definición de la aplicación de los recursos ni en la evaluación de la EA en la Universidad. En cuanto a la autonomía, se constató que está restringida a quienes están en los coordinadores y directores que, junto al superintendente, definen las direcciones de la AE en la UFPA. No existe, por tanto, descentralización del poder de decisión ni en relación a los recursos ni a la definición de Programas. Así, debido a que las decisiones tomadas, en este contexto, no son el resultado de un proceso colectivo y participativo, quedó claro que, para los estudiantes y para los DAEST entrevistados, la gestión de la EA en la Universidad es centralizadora. En cambio, para quienes ocupan cargos de coordinación, es democrático. Se concluye, por tanto, que la gestión de la AE en la UFPA aún no se desarrolla desde una perspectiva democrática, ya que no existe una participación colectiva, activa y efectiva de toda la comunidad académica en el proceso de planificación, implementación y evaluación de la AEP, con el fin de contribuir a su fortalecimiento y ampliación y en la lucha por la realización del derecho a la educación en la educación superior.

Palabras clave: Asistencia Estudiantil; Educación Superior, PNAES, PINAE; FAES, Participación; Gestión democrática.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais documentos utilizados na pesquisa.....	38
Quadro 2 - Áreas estratégicas do PNAES	103
Quadro 3 - Programas e Modalidades vinculados ao eixo Assistência Estudantil.....	146
Quadro 4 - Programas e Modalidades vinculados ao eixo Integração Estudantil.....	147
Quadro 5 - Legislações que asseguram o direito da Pessoa com Deficiência à educação.....	151
Quadro 6 - Programas vinculados ao PROACCESS.....	153
Quadro 7 - Serviços de Acessibilidade ofertados pela CoAcess-UFPA.....	154
Quadro 8 - Auxílios diretos ofertados pela SAEST/UFPA.....	157
Quadro 09 - Auxílios diretos ofertados em 2021.....	159
Quadro 10 - Auxílios indiretos ofertados em 2021.....	160
Quadro 11 - Alunos atendidos com auxílios diretos e indiretos em 2022.....	161
Quadro 12 - Caracterização dos superintendentes da SAEST.....	166
Quadro 13 - Caracterização das coordenadoras da SAEST.....	167
Quadro 14 - Caracterização das representantes das DAESTs.....	168
Quadro 15 - Caracterização dos representantes discentes entrevistados.....	170
Quadro 16 - Concepção de Assistência Estudantil.....	174
Quadro 17 - Participação na criação da PINAE.....	177
Quadro 18 - Avaliação dos entrevistados acerca da PINAE.....	178
Quadro 19 - Avaliação sobre o PNAES enquanto Política que inclui ou exclui.....	180
Quadro 20 - Os indicadores, pesos, valor de pontuação e procedimentos de classificação para seleção de candidato ao programa permanência.....	187
Quadro 21 - Pontuação Referente à Renda Familiar Per Capita (RFPC) para seleção dos (as) candidatos (as).....	187
Quadro 22 - Composição do FAES/UFPA.....	195
Quadro 23 - Concepção a respeito do FAES/UFPA.....	197
Quadro 24 - Sobre a definição e aplicação de recursos da AE.....	202
Quadro 25 - Construção dos programas e editais da Assistência Estudantil.....	207
Quadro 26 - Participação das DAESTs na criação dos Programas da AE.....	209
Quadro 27 - Participação no planejamento da AE.....	211
Quadro 28 - Autonomia na visão das DAESTs.....	215
Quadro 29 - Descentralização da Assistência Estudantil na UFPA.....	219

Quadro 30 - Sobre a participação na avaliação da AE na UFPA.....	224
Quadro 31 - A gestão da AE na visão das coordenadoras da SAEST.....	231
Quadro 32 - A gestão na visão dos Representantes Discentes e das DAESTs.....	232

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 - Evolução do N° de aprovados em vagas reservadas para pessoas com deficiência da UFPA.....	150
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil básico dos (as) graduandos (as) por região geográfica dos campi das IFES – 2018	91
Tabela 2 - Orçamento de 2017 - 2021.....	113
Tabela 3 - Quantitativo de alunos assistidos pelos Programas da SAEST de 2016 à 2020.....	158
Tabela 4 - Discentes deferidos, indeferidos na Modalidade I do Auxílio de Inclusão Digital.....	162
Tabela 05 - Discentes deferidos, indeferidos e os que ficaram no cadastro de reserva na modalidade II do Auxílio de Inclusão Digital.....	163
Tabela 6 - Recursos do PNAES para a SAEST/UFPA (2010-2021)	183
Tabela 7 – Dotação orçamentária para a efetivação da PAE da UFPA.....	183
Tabela 8 - Alunos Deferidos, Indeferidos e que ficaram no Cadastro de Reserva no Auxílio Permanência nos anos de 2017 a 2021.....	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Presença da UFPA no estado do Pará.....	135
Figura 2 - Organograma da SAEST 2021.....	140
Figura 3 - Eixos estruturantes da Assistência Estudantil na UFPA.....	145
Figura 4 - Alunos PcD Matriculados por Tipo de Deficiência e Campus em 2022.....	153

LISTA DE SIGLAS

AAP - Assessoria de Administração e Planejamento
ADQ/UFPA - Associação dos Discentes Quilombolas da UFPA
AE - Assistência Estudantil
AEE - Associação dos Estudantes Estrangeiros da UFPA
ADD - Associação dos Discentes com Deficiência da UFPA
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAE - Coordenadoria de Assistência Estudantil
CAESUN - Casa da Estudante Universitária
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF - Constituição Federal
CGU – Controladoria Geral da União
CIE - Coordenadoria de Integração Estudantil
CoAcess - Coordenadoria de Acessibilidade
CONSUN - Conselho Universitário
CRPL - Coeficiente de Rendimento por Período Letivo
DAE - Departamento de Assistência ao Estudante
DAEST - Divisão de Assistência Estudantil
DAIE - Diretoria de Assistência e Integração Estudantil
DCE - Diretório Central dos Estudantes da UFPA
DEM - Partido Democratas
DISAE - Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil
FAES - Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil
FADESP - Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAES - Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituições de Ensino Superior
IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFRACESSÌVEL - Programa de Apoio a Infraestrutura Acessível

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOA - Lei Orçamentária Anual

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PAE - Política de Assistência Estudantil

PAI - Programa de Atendimento Individualizado

PBP/MEC - Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação

P.E.B.E. (sic) - Programa Especial de Bolsas de Estudo

PcD - Pessoa com Deficiência

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PDU - Plano de Desenvolvimento da Unidade

PES - Programa Estudante Saudável

PINAE - Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade

PL - Projetos de Lei

PNAE - Política Nacional de Assistência Estudantil

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA

PPEB - Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

PPS - Partido Popular Socialista

PPGSS - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPA

PROAD - Pró-Reitoria de Administração

PROAIS - Programa Institucional de Assistência e Integração Estudantil

PROACCESS - Programa de Acessibilidade

PROAP - Programa de Apoio Pedagógico

PROBAC - Programa Bolsa Acadêmica Acessibilidade

PROBOLSA - Programa Bolsa Acadêmica

PROCEUS - Programa Casa do Estudante Universitário

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

PROFAEIS - Programa de Formação Continuada e Apoio à Inclusão de Pessoas Público Alvo da Educação no Ensino Superior

PROMISAES - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROREDE - Programa Rede de Apoio Psicossocial
PROS - Partido Republicano da Ordem Social
PROUNI - Programa Universidade para Todos
QSEC - Questionário Socioeconômico e Cultural
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU - Restaurante Universitário
SAEST - Superintendência de Assistência Estudantil
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Belém
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TCU – Tribunal de Contas da União
UNE - União Nacional dos Estudantes
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia
UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	22
2 – A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	42
2.1 – A origem da Assistência Estudantil no Brasil	42
2.2 - O contexto histórico, político e socioeconômico brasileiro, a partir dos anos de 1990, e seus reflexos na Política de Assistência Estudantil no ensino superior	50
2.2.1– A origem do neoliberalismo no cenário mundial.....	51
2.2.2 O neoliberalismo no contexto brasileiro.....	60
2.3 – A reforma do Estado brasileiro e suas implicações para as políticas sociais	63
2.4. - A gestão da educação na agenda da reforma do ensino superior brasileiro	71
3 - ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PAPEL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	86
3.1 – O ordenamento jurídico legal da Política de Assistência Estudantil no Brasil: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024)	97
3.2 – O Programa Nacional de Assistência Estudantil: configuração, limites e possibilidades	101
3.3 - Projetos de Lei para a Assistência Estudantil em tramitação no Congresso brasileiro	115
4 - A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	134
4.1 – A Universidade Federal do Pará: missão e inserção no ensino superior do Pará	134
4.2 – A Assistência Estudantil na UFPA: breve histórico	138
4.3 – A Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA: Programas e Projetos	140
4.3.1 Os eixos Assistência e Integração Estudantil	146
4.3.2 – Eixo Acessibilidade – Programa de Acessibilidade (PROACCESS).....	150
4.3.3 - Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil (DISAE).....	155
4.4 - Auxílios da Assistência Estudantil: oferta e critérios de seleção	157
5 A GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	165
5.1 – O perfil dos participantes da pesquisa	165
5.2 A Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA	171
5.3 O Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da UFPA	195
5.4 A participação no planejamento e na construção dos programas e ações da Assistência Estudantil na UFPA	206
5.5– A autonomia e descentralização no contexto da Assistência Estudantil na UFPA ...	213
5.6 – Avaliação da Política de Assistência Estudantil na UFPA	222
5.7 - A gestão da Assistência Estudantil a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa	229
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	235

REFERÊNCIAS.....	242
ANEXOS.....	260
APÊNDICE A – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS REPRESENTANTES DISCENTES DA UFPA	280
APÊNDICE B – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O SUPERINTENDENTE DA SAEST.....	281
APÊNDICE C – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS DA SAEST.....	283
APÊNDICE D – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS REPRESENTANTES DA DAEST.....	285
APÊNDICE E – PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PRIMEIRO SUPERINTENDENTE DA SAEST.....	287
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS REPRESENTANTES DISCENTES.....	288
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA O SUPERINTENDENTE E COORDENADORAS DA SAEST.....	289
APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO PARA AS REPRESENTATES DAS DAESTs.....	292
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	295

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de investigação a gestão da “Política de Assistência Estudantil” na Universidade Federal do Pará (UFPA), em especial, investiga as práticas de gestão adotadas pela Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), que é o órgão responsável pela definição de políticas e elaboração de metas para a Assistência Estudantil (AE) e pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades referentes às políticas de assistência, integração e inclusão dos estudantes de graduação.

Meu interesse em estudar a Gestão Educacional começou na graduação, mais especificamente no ano de 2005, quando participei da seleção para bolsista de iniciação científica no antigo Laboratório de Gestão Democrática (LAGE), atual Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe), na qual fui aprovada e comecei minha trajetória no campo da pesquisa em gestão educacional.

As pesquisas desenvolvidas, no período de 2005 a 2009, como bolsista de iniciação científica resultaram no meu trabalho de conclusão de curso intitulado “A Gestão Educacional no Contexto da Parceria Público-Privada Via Instituto Ayrton Senna”, que teve como objetivo analisar a concepção de gestão adotada e implementada pelo Programa Escola Campeã do Instituto Ayrton Senna e o seu reatamento na gestão escolar.

No mestrado (2011-2012), dei prosseguimento aos meus estudos sobre a gestão educacional, no contexto das parcerias público-privadas, investigando as implicações do Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social, na gestão da escola pública brasileira em termos de orientações teórico-metodológicas contidas em documentos balizadores da parceria firmada entre a Fundação e os estados parceiros.

No doutorado, investigo a gestão da Política de Assistência Estudantil na UFPA. A opção por este estudo decorre de minha experiência profissional como pedagoga concursada da Divisão de Assistência Estudantil (DAEST)¹ do Campus Universitário de Bragança-UFPA. Desde 2016, venho executando e desenvolvendo ações de assistência estudantil, como acompanhamento pedagógico aos discentes com baixo desempenho acadêmico, além de atuar no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Nessa trajetória, tenho acompanhado os desafios enfrentados pelos estudantes, especialmente, os vulneráveis socioeconomicamente, em seu processo de permanência na

¹ As DAEST se constituem em uma subunidade administrativa subordinada às Unidades Regionais da UFPA (campi), com a finalidade de contribuir para a implementação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA.

Universidade. Nesse contexto, foi possível observar como a permanência dos estudantes no ensino superior é marcada por questões sociais, que afetam profundamente o seu percurso acadêmico, evidenciando, assim, a importância do acesso à Assistência Estudantil para a conclusão de sua graduação.

Em vista disso, a pesquisa apresenta relevância social porque se propôs investigar a gestão da Política de Assistência Estudantil na maior Universidade da Região Norte do Brasil, onde cerca de 85%² dos seus alunos necessitam de assistência estudantil para a permanência e conclusão de seu curso de graduação.

Apresenta também relevância acadêmica, por ser a primeira pesquisa, em nível de pós-graduação *strictu sensu*, que investigou a gestão da Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará. Tal afirmação é feita, a partir do levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a fim de identificar o que já foi produzido sobre o tema em questão.

Inicialmente, foi utilizado o descritor “assistência estudantil” e como resultado obtive um total de 34.951 trabalhos (6.794 teses e 22.399 dissertações), diante do grande número de obras, optei pelo refinamento de dados. Assim, foi utilizado como área de concentração somente a opção “Educação” e como período os últimos 06 anos (2017-2022) e os descritores “assistência estudantil”, “gestão” e “universidades federais”, resultando em um total 2.667 registros sobre o tema.

E, ao investigar, especificamente, na Universidade Federal do Pará, encontrei apenas 8 (oito) trabalhos sobre a temática Assistência Estudantil, sendo todos dissertações de mestrado, e desses apenas cinco analisam a Assistência Estudantil na UFPA, porém nenhum trata sobre a gestão dessa Política na Universidade, conforme veremos a seguir.

A primeira pesquisa desenvolvida sobre a Assistência Estudantil na UFPA, encontrada no banco de teses e dissertações da CAPES, foi uma dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA (PPGED), em 2014, de autoria de Salomão Nunes Santiago e teve como título: “A Política de Assistência Estudantil no governo Lula: 2003 a 2010”. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a Política de Assistência Estudantil desenvolvida

² De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis – FONAPRACE, 85% dos alunos da UFPA estão dentro do perfil de vulnerabilidade socioeconômica. A pesquisa revelou também que, em âmbito nacional, 70,2% dos estudantes das IFES estão inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita de até um e meio salários mínimos. Essa foi a última pesquisa realizada sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES, tendo em vista que já se passaram mais de 4 anos, provavelmente, o perfil dos estudantes deve ter sido alterado, ainda mais se levarmos em conta que nesse período houve a pandemia da Covid-19. Porém, devido a inexistência de outras pesquisas sobre o perfil dos estudantes, tomamos como parâmetro os dados referentes a 2018.

durante o governo Lula (2003-2010) para o atendimento dos estudantes de graduação das Universidades Federais, especialmente, no âmbito da UFPA, identificando sua repercussão na permanência dos referidos estudantes. Os resultados revelaram que a Assistência Estudantil, como instaurada e institucionalizada no governo Lula (2003- 2010), por meio do PNAES, apresenta uma concepção limitada, fragmentada e focalizada nos segmentos sociais mais empobrecidos da população, pelo fato de adotar a lógica do menor recurso orçamentário para o maior quantitativo de atendimento . E isso repercutiu, de forma negativa, na permanência dos estudantes na UFPA e, conseqüentemente, no insucesso referente à conclusão dos cursos, o que tira da Assistência Estudantil seu caráter de direito social universal (SANTIAGO, 2014).

A segunda dissertação, intitulada “A Assistência Estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes do curso de Pedagogia: da permanência à conclusão’ de autoria de Antonia Vanessa Freitas Silveira, foi defendida em maio de 2017, também no PPGED-UFPA, e teve como objetivo geral analisar a relação entre a Assistência Estudantil, desenvolvida pela UFPA, e a permanência até a finalização da graduação dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA, Campus Belém.

A pesquisa concluiu que, apesar de os documentos oficiais da Universidade apresentarem a assistência ao estudante como prioridade, quando se analisa a abrangência das ações desenvolvidas se nota que ainda há um longo caminho para que a Assistência Estudantil seja realidade para a maioria dos Estudantes da UFPA. Pois, tais ações não suprem a real necessidade dos estudantes de graduação da UFPA, assim como não possuem relação direta com a conclusão do curso dos alunos participantes da pesquisa. O que evidencia a necessidade de ampliação das ações de assistência ao estudante na Universidade. Além disso, a pesquisa apontou a falta de conhecimento em relação às ações da Assistência Estudantil, pois menos de 1% dos sujeitos participantes conheciam os programas e auxílios ofertados, sendo apontada pelos estudantes como a principal dificuldade para a participação a falta de conhecimento sobre o período dos editais, a forma de acesso e onde solucionar dúvidas sobre as ações da Assistência Estudantil (SILVEIRA, 2017).

Já a terceira pesquisa de mestrado, tendo como lócus a UFPA, foi desenvolvida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará (PPGSS) por Ellana Barros Pinheiro e teve como título: “A Política de Assistência Estudantil na UFPA: um estudo do Programa de Assistência Estudantil Permanência” e analisou as relações presentes na Política de Assistência Estudantil, a partir da sua trajetória e implementação na UFPA. O estudo teve como foco o Programa Permanência, por possuir maior demanda na instituição. Os resultados revelaram a relevância da Assistência Estudantil como alternativa para a

democratização da permanência do discente oriundo da classe trabalhadora empobrecida no ensino superior. Apesar disso, a Política desenvolvida na Universidade transparece elementos que necessitam de uma ampla discussão participativa e reavaliação no sentido de aperfeiçoamento, tendo em vista que se identificaram os seguintes aspectos: a reprodução da condicionalidade para usufruto dos direitos sociais, a operacionalização das ações de assistência estudantil de forma fragmentada e desarticulada da rede de serviços e das políticas intersetoriais e de forma alarmante ficou evidenciado a ausência de participação dos usuários no desenvolvimento, planejamento e implementação da Política na Universidade (PINHEIRO, 2017).

Em 2022, foram defendidas duas dissertações que tiveram como tema a Assistência Estudantil na UFPA. A primeira, desenvolvida no PPGED-UFPA, é de autoria de Lilian Cristina Santos Araújo e investigou as possíveis determinações da permanência, ou não, de estudantes beneficiados pelos auxílios permanência e/ou moradia (demanda geral) da política de Assistência Estudantil (AE) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 2010 a 2020, no intuito de responder a seguinte questão fundante: o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) garante uma política de AE efetiva aos estudantes da UFPA? A pesquisa concluiu que o PNAES impõe limites às IFES, não contribui de forma concreta e efetiva para o desenvolvimento da política de AE, particularmente na UFPA, pois não supera o caráter desigual, focalista, seletivo e excludente que evidencia e estigmatiza os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A segunda dissertação, desenvolvida no PPGSS-UFPA, é de autoria de Eracele do Carmo Conceição e teve como objetivo geral conhecer o processo de implementação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE na UFPA. A pesquisa revelou dentre outras coisas que existe uma relação inversa entre os números crescentes de discentes que ingressam aos cursos da UFPA bem como aumento da demanda por auxílios e as disponibilidades orçamentárias; A inexistência de equipe mínima de trabalhadores nos campi, aspecto que compromete os atendimentos qualificados e integrados pela equipe multiprofissional. Em relação à implementação da política institucional a autora afirma que a mesma ocorreu de forma democrática e que a maioria dos trabalhadores, discentes, órgãos de deliberação e outros espaços da UFPA foram consultados.

As outras três dissertações encontradas foram desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação da UFPA (PPGED, PPEB, PPGSS), porém, tiveram como locus de pesquisa a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Em 2018, a dissertação intitulada “Políticas de Permanência na Educação Profissional de Nível Médio: Um Estudo do Instituto Federal do Pará” de autoria de Maria Cristina Afonso Ferreira, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), buscou analisar como foram implementadas as políticas de permanência estudantil, ligadas ao PNAES, nos cursos de educação profissional técnica de nível médio no IFPA-Campus Abaetetuba, no período 2012-2017. A pesquisa concluiu que há limitações na implementação dessa Política, uma vez que há um número reduzido de profissionais para acompanhar os alunos que fazem parte da Política de Assistência Estudantil (PAE) no campus de Abaetetuba. Além disso, a redução de recursos inviabiliza a implementação de todas as ações previstas em suas bases legais, atingindo, de forma direta, o processo de escolha das ações. Apesar disso, identificou-se que as ações desenvolvidas possuem relação com a permanência dos alunos nos cursos de educação profissional de nível médio (FERREIRA, 2018).

Em 2019, a dissertação intitulada “O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e os desafios para a inclusão social face à “Política da Dor”” de autoria de Jessica Regina Teixeira Melo, desenvolvida no PPGED-UFGA, analisou o PNAES como instrumento de inclusão social no contexto da “política da dor³”. Como principais resultados, a pesquisa apontou a necessidade de uma reconfiguração da “arquitetura” do PNAES, acentuando a importância da democratização; a fragilidade deste Programa em estratégias que primem pela inclusão social real, a ausência de critérios de monitoramento para o cumprimento dos objetivos e a ausência de controle social e participação dos agentes envolvidos. Em vista disso, a pesquisa concluiu que o PNAES carece de mecanismos que lhe assegurem ser, de fato, um instrumento que contribua para a promoção da inclusão social (MELO, 2019).

Em 2021, a dissertação intitulada “O Trabalho do Assistente Social na Assistência Estudantil: um estudo sobre o fazer profissional na Universidade Federal Rural da Amazônia”, de autoria de Amanda Valeria Sousa Lima, desenvolvida no PPGSS, analisou o trabalho do/da assistente social que atua no Programa de Assistência Estudantil - PAE desenvolvido pela UFRA, apreendendo os limites e possibilidades do exercício profissional neste espaço sócio-ocupacional. A pesquisa evidenciou que o trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais está condicionado às ações que possibilitam ou não o acesso à assistência estudantil e tem ganhado

³ De acordo com Melo (2019, p.12) a expressão “política da dor”, utilizada no trabalho, é inspirada nas contribuições apresentadas por Santos (2018) sobre a “economia da dor”, em referência às pesquisas de Paul Robin Krugman, economista norte-americano, vencedor do Nobel de Economia de 2008, que destaca a “estratégia usada por alguns governos, inclusive no Brasil, de infligir, com o aumento das taxas de juros e cortes de gastos, mais sofrimento a uma economia fragilizada e deprimida, não apresentando resultados relevantes de melhorias e estímulos à economia, pelo contrário, amplia as desigualdades”.

centralidade, no cotidiano profissional, a realização de estudos socioeconômicos, enquanto requisição institucional, em detrimento das demais ações que o/a assistente pode desenvolver na assistência estudantil.

No que tange aos limites, a pesquisa identificou ainda: limitação orçamentária e a centralidade na renda do PNAES, deficiência de infraestrutura física e de materiais adequadas, ausência de gestão, bem como a insuficiência de profissional do Serviço Social e apoio administrativo, o que tem ocasionado a sobrecarga e o adoecimento das profissionais. Quanto aos desafios, observou-se a compreensão sobre a real finalidade da assistência estudantil na própria instituição e superação de limites impostos pela gestão: a dificuldade para que as assistentes sociais possam participar de capacitações; ausência de espaços democráticos de diálogo com a equipe multiprofissional, comprometendo a realização de planejamento e avaliação das ações do PAE/UFRA (LIMA, 2021).

Tendo em vista os poucos estudos sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE) na UFPA e, principalmente, a inexistência de pesquisas, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sobre a gestão dessa Política na Universidade, acredito que a presente pesquisa traz dados que podem contribuir de forma significativa para a UFPA, pois analisa como está sendo desenvolvida a gestão da Assistência Estudantil, em outras palavras, como se dá o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação dos programas e projetos, bem como o papel dos usuários da PAE, nesse contexto.

A pesquisa apresenta, ainda, relevância pessoal e profissional, pois tem como lócus o setor em que trabalho como servidora concursada há 7 anos. Assim, os dados e os resultados revelados poderão contribuir, significativamente, para aprimorar o meu trabalho como pedagoga da Divisão de Assistência Estudantil do Campus, onde atuo.

As ações de assistência estudantil na UFPA são norteadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi criado por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 que, posteriormente, em 2010, foi convertida no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Tal Programa, tem como fundamento legal a Constituição Federal de 1988 (CF); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96); a Lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (2004) e o Decreto que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007).

De acordo com o PNAES, a Assistência Estudantil é uma política nacional de apoio aos discentes de graduação presencial, em vulnerabilidade socioeconômica, e tem como objetivos:

Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior

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

Para tanto, as ações de Assistência Estudantil deverão ser desenvolvidas nas áreas de moradia-estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. As ações são executadas pelas próprias Instituições de Ensino Superior (IES), que devem acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa, ou seja, as IES são responsáveis por executar a gestão dessa Política.

Em vista disso, o título da pesquisa que deu origem a tese de doutorado é: **A gestão da Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará (UFPA) nos anos de 2017 a 2022**. A escolha por esse recorte temporal se deve ao ano de criação da SAEST que foi em 2017 e, desde então, essa Superintendência teve dois gestores ou superintendentes: o primeiro que ficou no cargo nos anos de 2017 e 2018 e o segundo iniciou sua gestão, em 2019, a qual ainda está em andamento sem prazo definido para a sua conclusão. A pesquisa se encerra em 2022, ano em que foi finalizada a coleta de dados.

Desde 2016, a SAEST tem elaborado um relatório anual de gestão, por meio do qual expõe os programas e ações desenvolvidos ao longo do ano e o quantitativo de alunos atendidos. Nas análises iniciais desses relatório, foi possível constatar que, embora sejam apresentados todas as ações desenvolvidas, anualmente, pela SAEST, não ficam claros quais os critérios utilizados para definir tais ações e, tampouco, como é definida a aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil e, também, não é informado de que forma são realizados o planejamento, o monitoramento e a avaliação dessas ações. Somente no último relatório, o de 2021, foi possível observar algumas informações, ainda que mínimas, a esse respeito.

As análises do Regimento da SAEST e do Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU 2018-2020) também não deixam claro como foi realizado o planejamento das ações da SAEST. Vale ressaltar que, na introdução do seu PDU, a SAEST informa que o mesmo foi desenvolvido pela equipe de colaboradores, servidores e bolsistas que compõe a SAEST por meio do I Seminário de Planejamento, realizado em dezembro de 2017, porém, não houve participação dos servidores das DAEST dos campi do interior. Além disso, o PDU não aponta como é feita a avaliação das políticas desenvolvidas, no âmbito da AE, somente são informadas as metas a serem alcançadas entre 2018 e 2020 não deixando claro como e a partir de que essas metas foram estabelecidas.

Em relação à gestão da SAEST, só há uma única referência, no PDU, sobre este Órgão quando aponta que, entre os princípios da Superintendência está a gestão dialógica definida no documento da seguinte forma: “referindo-se à ação ou efeito de democratizar (-se) e tornar (-se) popular ou acessível” (SAEST, 2018, p. 19).

Já na Resolução nº. 830, de 23 de março de 2021, que aprovou o Regimento do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da UFPA, a gestão democrática aparece como sendo um dos princípios norteadores do FAES. A presente Resolução, em seu Art. 2º, afirma que a gestão da Política de Assistência na UFPA “é fruto de ampla participação da comunidade, da autonomia das suas representações e da forma colegiada de considerar os programas, projetos e ações de assistência estudantil” (UFPA, 2021, p. 2).

Na Resolução nº. 828, de 23 de março de 2021, que aprovou a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA, a “gestão democrática, participativa e colegiada das ações de assistência” aparece como sendo um dos princípios que norteará a PINAE.

O termo gestão vem do latim *gestio-ônis* e em seu sentido dicionarizado significa “ato ou feito de gerir, gerência” (AURÉLIO, 2001, p. 347). Ferreira (2011, p. 306-307) apresenta uma definição do que é gestão e mais, especificamente, do que é gestão da educação:

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (Saviani, 1980: 120) *sic*, que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos.

Nessa mesma perspectiva, Hora (2012, p. 92) destaca que gestão significa o “ato de gerir, gerência, administração. É tomada de decisão, organização, direção”. E está relacionada com a tarefa de “impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir a sua função, desempenhar o seu papel”. E quando a gestão ocorre em contextos educacionais, sua função envolve o “cumprimento de princípios sociais”, visto que a gestão da educação tem como finalidade a promoção humana e, para tanto, deve ser democrática, pois:

A gestão democrática em educação está intimamente articulada com o compromisso sociopolítico, dos interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e da apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcendem os limites da ação

da instituição educativa (HORA, idem, p. 99).

Desse modo, a gestão democrática deve ser reconhecida como sendo o eixo central para a melhoria da qualidade da educação e aperfeiçoamento das políticas educacionais, “enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação/ensino” e compreendida como espaço de deliberação coletiva, onde os sujeitos envolvidos no processo educativo participem de forma efetiva da formulação, implementação e avaliação da política (DOURADO e AMARAL, 2011, p. 303).

Nessa mesma direção, Ferreira (2011) ressalta que uma boa ou má gestão educacional “exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade”. Embora, a autora, em suas análises, fale da gestão mais, especificamente, num contexto escolar, acredito que suas considerações são pertinentes para a gestão de qualquer instituição educacional, seja da educação básica ou do ensino superior. Assim, concordo quando ela afirma que a gestão da educação deve ser uma prática educacional destinada à construção coletiva e organizacional da instituição educativa valorizando a potencialidade e a capacidade participativa dos sujeitos. Nessa perspectiva, a razão de ser da gestão da educação é expressa por um compromisso estabelecido de forma coletiva. Desse modo, a gestão da educação conseguirá superar nas organizações educacionais as “fraquezas institucionais e humanas que resultam em exclusão, desigualdades e injustica” (idem p. 311). A referida autora, destaca o papel da gestão democrática ao dizer que:

É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (FERREIRA, 2000, p. 107).

Portanto, a gestão democrática da educação deve ser baseada em uma proposta que envolva um fazer coletivo, permanentemente em processo e que sinalize na direção da construção de uma “sociedade mais justa, democrática, centrada no conhecimento e na inclusão social”. Nesse contexto, ela trabalha com “sujeitos sociais e sua relações com o ambiente” que constroem sua história “gerando participação, co-responsabilidade e compromisso”. Assim, ela deve ser um “objetivo a ser perseguido e aprimorado, além de configurar-se como uma prática cotidiana nos ambientes educativos”, ou seja, um “processo contínuo de coordenação da prática educacional coletiva, que se desenvolve de forma não fragmentada”, num determinado contexto histórico. Nesse sentido, a gestão da educação possui “carater mediador e transformador da realidade” e ela só será, efetivamente, democrática se forem desenvolvidas a autonomia e a participação de todos (BORDIGNON e GRACINDO, 2011, p. 159-169).

Em vista disso, este estudo partiu da hipótese de que a gestão da Política de Assistência Estudantil na UFPA ainda não é norteada por uma perspectiva democrática, o que pressupõe a participação de toda a comunidade acadêmica (professores, estudantes, técnicos administrativos e educacionais da Universidade). Pois, eles devem estar envolvidos não apenas na execução, mas também na formulação, planejamento e avaliação das ações de assistência estudantil, com vistas a ajustá-las e aprimorá-las.

Considera-se a gestão democrática da Assistência Estudantil, como um elemento de suma importância para a permanência dos alunos no ensino superior e conseqüentemente para a efetivação do direito à educação. Desse modo, envolver os servidores bem como os estudantes na gestão da Assistência Estudantil reconhecendo a relevância de seu papel é uma “forma de potencializar os resultados” das ações desenvolvidas no contexto do PNAES, “uma vez que elas serão essencialmente reinterpretadas e se constituirão na prática por meio de ajustes e adaptações feitas por aqueles que as operacionalizam” (FADAIRO, et. al 2020, p. 374).

Em vista disso, como questão central a presente pesquisa buscou responder: **Como vem sendo executada, por meio da SAEST, a gestão da política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará, no período de 2017-2022?**

Tal questionamento é importante tendo em vista que, conforme nos aponta Almeida (2017, p. 20) a “gestão tem um papel a cumprir com vistas ao alcance dos objetivos de uma determinada política”. E no que concerne à PAE, enquanto instrumento que visa garantir o direito à educação, “há um caráter específico a ser considerado, pois, sua efetivação exige dos gestores empenho e compromisso com a defesa e proteção desse direito, historicamente, negado”. Dessa problematização, emergem algumas questões norteadoras:

- ✓ Que práticas de gestão são implementadas pela SAEST?
- ✓ Como vem ocorrendo a participação dos servidores e dos estudantes na gestão da Assistência Estudantil, por meio do Fórum de Assistência Estudantil (FAES)?
- ✓ Como são definidos os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil?
- ✓ Como são decididas as ações da SAEST?
- ✓ Qual a concepção ou entendimento que coordenadores, representantes das DAEST e dos discentes têm acerca da gestão da Assistência Estudantil na UFPA?

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como é executada a gestão da “Política de Assistência Estudantil”, na Universidade Federal do Pará, nos anos de 2017 a 2022. E, de maneira específica, busca:

- ✓ Analisar as práticas de gestão implementadas pela SAEST;

- ✓ Investigar como vem ocorrendo a participação dos servidores e dos estudantes na gestão da Assistência Estudantil, por meio do Fórum de Assistência Estudantil (FAES);
- ✓ Identificar como são definidos os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil;
- ✓ Verificar como são decididas as ações da SAEST;
- ✓ Analisar a concepção ou entendimento que coordenadores, representantes das DAESTs e dos discentes têm acerca da gestão da Assistência Estudantil na UFPA.

A investigação deste fenômeno foi feita por meio da abordagem do materialismo histórico dialético, pois o objeto de pesquisa pressupõe esse tipo de abordagem, tendo em vista que a mesma me auxiliou na busca da essência do fenômeno, da estrutura e da dinâmica do objeto que foi investigado. Em outras palavras, possibilitou desvelar os aspectos inerentes à PAE de modo a compreender sua essência numa perspectiva histórica, permitindo ir para além da aparência, do superficial:

[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento, mediante a pesquisa viabilizada pelo método o pesquisador reproduz no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

Para Marx, o pesquisador precisa ter clareza da diferença entre aparência e essência, pois para ele “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p. 271), além disso “as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (MARX, 1982, p. 158).

Nesse sentido, para que o pesquisador consiga apreender a essência, a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa é de fundamental importância que ele seja um sujeito ativo, pois “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” e é somente depois de concluir o trabalho de investigação que o pesquisador “pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada” (MARX, 1968, p. 16).

Assim, para se chegar à essência do objeto é preciso ter em mente, que a realidade ou o objeto é composto de “múltiplas determinações”. Desse modo, a abstração é um recurso dessa

abordagem que o pesquisador não pode abrir mão, pois ela:

[...] é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo, é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável... A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído, as suas determinações mais concretas [...] (NETTO, idem; p. 44).

Outro ponto importante que precisa ser levado em consideração é a ideia defendida por Marx e Engels (1998, p. 34) de que a consciência é determinada pela vida concreta e real, pois “a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais”, ou seja, o que o homem é depende das condições materiais a que ele está submetido, ao produzir seus meios de sobrevivência.

Os homens são os produtores de suas representações de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...] A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX E ENGELS, 2007, p. 94).

Portanto, as ideias e as representações dos homens são produzidas por eles próprios, homens reais e atuantes que são condicionados pelas suas forças produtivas e pelas relações daí derivadas. Em vista disso, só é possível compreender os fenômenos sociais se primeiramente tivermos a clara compreensão de como o homem produz sua existência e isso implica entendermos como se desenvolve o processo produtivo, o mundo do trabalho e as relações que aí nascem. Isso fica bem evidente nas palavras de Marx no Prefácio para Crítica da Economia Política:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. (MARX, 2008, p. 47).

Não se pode esquecer também que, na concepção teórico-metodológica de Marx, três categorias da dialética são centrais para se compreender as leis fundamentais de um fenômeno social, são elas: totalidade, contradição e mediação. Para Marx (1982, p. 18), “as categorias exprimem formas de modos de ser, determinações de existência”. Sobre o papel dessas categorias Lukács (1979, p. 18) afirma que:

[...] as categorias não são meramente constructos do sujeito, estruturas lógicas

ou hipóteses intelectivas, mas configuram-se como estruturas que a razão extrai do real, são reproduções mentais que a razão capta do que realmente existe, são elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes.

Nessa mesma perspectiva, Cury (1985) destaca que na concepção marxista as categorias só têm sentido quando vinculadas ao movimento do real, assim isolá-las as tornaria abstratas e seu sentido seria esvaziado, pois tais categorias:

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real (op. cit, p.22).

Acerca dessa categoria, Kosik (1976, p. 44, 50) destaca que considerar o objeto na sua totalidade demanda do pesquisador a compreensão de que o fenômeno investigado existe no movimento do real, e que portanto é vivo e dinâmico. Ele afirma também que “a totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta”. Desse modo, “a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”. A respeito da categoria totalidade, Marx (2008, p. 261) afirma que:

[...] a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos.

Nesse contexto, a categoria contradição está diretamente relacionada à totalidade. Pois, de acordo com Netto (2011, p. 57) sem as contradições, as totalidades seriam inertes, sem vida, pois “a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controle e soluções dependem da estrutura de cada totalidade”.

Nota-se, assim, que a categoria contradição é de fundamental importância para se compreender a realidade. Acerca da relevância dessa categoria Cury (1989, p. 27), afirma que:

[...] Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades (p. 27).

Já em relação à categoria mediação, Cury (op.cit, p. 43-44), expõe que ela “deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento” e, como tal, deve procurar apreender o fenômeno no seu contexto de “relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial”. Assim, há uma intrínseca relação entre as mediações e as teorias, pois “sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas”.

Nesse ínterim, tendo como base essas categorias de análises, compreende-se que a educação não está isolada das relações sociais, ao contrário, ela está diretamente ligada às relações econômicas, políticas e ideológicas. Assim, na sociedade capitalista, ela cumpre um papel importante no que concerne a legitimar os interesses da classe dominante. Contudo, como toda totalidade, a educação traz no seu bojo contradições que, segundo Cury (1985) não derivam apenas de si mesma, mas também da própria sociedade capitalista. Desse modo, não se pode atribuir apenas à educação a função de “tornar o capitalismo um sistema acabado e fechado”. É necessário levar em consideração outras instâncias da sociedade, e não apenas as instituições de ensino, onde o capitalismo busca se firmar. Pois, como bem ressalta Frigotto (1999, p. 31) a educação é uma “atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social”.

Em vista disso, busquei nesse estudo investigar a gestão da Política de Assistência Estudantil na UFPA não de forma isolada das relações sociais, pois a forma como esta gestão é desenvolvida está diretamente relacionada à educação, e como tal, está imbricada em relações econômicas, políticas, sociais e ideológicas. Desse modo, ao realizarmos essa pesquisa não nos concentramos apenas nas características aparentes, que a gestão do PNAES, na UFPA, apresenta, fomos além com o objetivo de compreender a sua essência e sua fundamentação.

Nesse sentido, compreendo que a educação faz parte da sociedade em que vivemos e constitui-se assim uma totalidade complexa dentro de uma totalidade ainda mais complexa que é a sociedade capitalista e com esta mantém forte relação. Como diz Mészáros,

[...] as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (2008, p. 43).

Nessa pesquisa, a categoria da contradição foi de fundamental importância, pois ela me permitiu reconhecer e problematizar as antinomias inerentes ao nosso objeto de pesquisa, tal

categoria também possibilitou, em minhas análises, identificar o caráter contraditório da Política de Assistência Estudantil adotada no Brasil, mais especificamente, sobre o que essa política propõe e como ela se materializa, na prática, principalmente, num contexto de crescente desigualdade econômica e social que vivenciamos em nosso país.

Das análises realizadas em relação ao PNAES, foi possível identificar algumas dessas antinomias tais como: (1) seletividade versus universalidade; (2) oferta versus demanda e (3) inclusão versus exclusão. Tais contradições estão fortemente presentes nessa política e serão explicitadas e analisadas a fundo ao longo deste trabalho.

Para tanto, é preciso compreender, primeiramente as mediações presentes nesse contexto, pois, conforme destacado anteriormente, a mediação nos permite captar um fenômeno e sua relação com outros fenômenos. Tendo em mente que a mediação se dá no movimento do real e de que é uma categoria histórica e de que, por isso, os fenômenos não podem ser compreendidos de forma isolada, analisou-se a gestão do PNAES na UFPA levando em consideração as relações contraditórias, que se interligam mutuamente, existentes na execução da PAE no contexto brasileiro, especialmente, a partir dos anos de 1990, onde se observa o avanço de políticas de cunho neoliberal, em nosso país, o que afetou profundamente os sistemas educacionais em todos os níveis e, no caso específico do ensino superior, rebateu fortemente na questão do acesso e permanência dos alunos na universidade pública, conforme veremos nas próximas seções.

Captar as mediações existentes nessas relações se fez necessário, por perceber que a forma como a PAE, no ensino superior, vem sendo desenvolvida, no Brasil, não é determinada, a partir de uma única direção, mas sim, por meio de várias relações recíprocas existentes neste contexto. E é justamente a categoria mediação que me possibilitou entender as relações recíprocas, que aí se desenvolvem, lembrando sempre que a própria educação “é uma mediação imanente ao modo de produção capitalista” e, como tal, serve para “camuflar as relações sociais” que estão na base desse modo de produção, mas, por possuir um caráter contraditório, ela também pode ir em direção contrária a isso. Assim, embora na sociedade capitalista, em que vivemos, a função social da educação esteja fundamentalmente subordinada aos interesses do capital, não se pode esquecer que ela é objeto da luta de classes, que é a essência da sociedade capitalista (CURY, 1985, p. 63).

As considerações, antes referenciadas, mostram como as categorias totalidade, mediação e contradição foram de suma importância para atingirmos os objetivos dessa pesquisa. Mas, além dessas categorias principais, outras categorias surgiram na dinâmica das análises desenvolvidas e também nos auxiliaram na busca da essência do objeto, entendendo que as

categorias são históricas, pois são produzidas por homens e mulheres, e por isso são transitórias.

Diante de tudo o que foi exposto, nesse processo, de busca da essência do objeto, entendo que é vital que o pesquisador tenha um papel ativo, sendo “capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los”. É preciso também possuir “criatividade e imaginação”. Desse modo, foi possível apreender o movimento real do objeto (NETTO, op. cit, p. 22).

Do ponto de vista da tipologia, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso pelo fato de investigar a gestão da Política de Assistência Estudantil em um contexto real, ou seja, na Universidade Federal do Pará. Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso pode ser usado quando o pesquisador de forma deliberada quer “lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo”. Assim, o estudo de caso é adequado quando se deseja investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos. Esse tipo de pesquisa tem como característica diferenciada o fato de ser capaz de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.

Gil (2009, p. 54) elenca alguns objetivos do estudo de caso: 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos.

Num primeiro momento, foi feita uma revisão de literatura acerca do tema abordado, onde foram levantados artigos em periódicos nacionais e internacionais, trabalhos apresentados em eventos qualificados pela CAPES, teses, dissertações, relatórios de pesquisa, livros e capítulos de livros cujo objeto tenha sido a Assistência Estudantil, no ensino superior.

Nesse sentido, foram selecionados diversos autores que possibilitaram o diálogo com a temática em questão e contribuíram significativamente para as análises e apreensão do objeto estudado. Assim, as produções de Behring e Boschetti (2008, 2011, 2012, 2019), Carvalho (2022), Chauí (2001, 2003), Chaves (2004, 2009, 2018), Crossara et al (2020), Cury (1989, 2002, 2007), Dourado (2001, 2002, 2012) Frigotto (1999, 2003), Kowwalski (2012), Luck (2013, 2015), Mancebo (1998, 2004, 2008), Marx (1982, 1985, 2008, 1998, 2007), Reis (2016), Santos (2009, 2010, 2012), Sguissardi (2014, 2015, 2021), entre outros, serviram de base teórica para o desenvolvimento desta tese.

Dessa maneira, busquei me apropriar do objeto, explorando seu contexto histórico, avaliando, criticando e interpretando os fatos a ele associados. Alves-Mazzotti (2002, p. 26)

ressalta a importância de se fazer uma revisão da literatura com qualidade ao afirmar que, caso contrário, todo o estudo estará comprometido tendo em vista que esta não se constitui em uma seção separada, mas ao contrário, “tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”.

Além disso, foi feita uma pesquisa documental que, de acordo com Chizzotti (1991, p. 18-19), tem como objetivo responder às necessidades objetivas da investigação. Para o referido autor são “os objetivos e fins da pesquisa que determinam quais e que tipos de informações documentais convêm reunir”. Em vista disso, delimitarei previamente os documentos que foram importantes para a condução da pesquisa, os principais estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Principais documentos utilizados na pesquisa

Documentos	Descrição
Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.
Relatórios de gestão de 2016 – 2021.	Apresenta as ações de assistência estudantil desenvolvidas anualmente pela SAEST
Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (2016-2025).	Sintetiza as referências para o planejamento da UFPA para o período de 2016 - 2025.
Resolução n. 763, de 20 de outubro de 2017	Aprova o Regimento da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará.
Plano de Desenvolvimento da SAEST (PDU)	Apresenta as iniciativas estratégicas e metas da SAEST para o período de 2018-2020.
Resolução n. 828, de 23 de março de 2021	Aprova a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal do Pará.
Resolução n. 829, de 23 de março de 2021	Aprova a criação do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da Universidade Federal do Pará (UFPA).
Resolução n. 830, de 23 de março de 2021	Aprova o Regimento do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da Universidade Federal do Pará.
Edital nº 02/2017/SAEST/UFPA Edital nº 02/2018/SAEST/UFPA Edital nº 02/2019/SAEST/UFPA Edital nº 02/2020/SAEST/UFPA Edital nº 03/2021/SAEST/UFPA Edital nº 06/2022/SAEST/UFPA	Edital de seleção pública para concessão de auxílios permanência e moradia.
Edital nº 10/2020 – SAEST/UFPA	Processo seletivo para concessão de Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica.
Edital nº 05/2020/SAEST/UFPA	Processo seletivo para a concessão de auxílio alimentação emergencial/2020.

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2023.

De posse desses documentos, realizei a análise dos mesmos, a análise documental

possibilita a “triangulação metodológica, que se refere ao uso de múltiplos métodos para obter dados tão completos e detalhados quanto possível sobre o fenômeno”. Desse modo, os dados obtidos através de documentos podem ser combinados com os dados conseguidos por meio de entrevistas e observações, “possibilitando compreender melhor os diferentes aspectos da realidade, evitando os vieses provocados pela utilização de um método único” (GIL, 2021, p. 128).

Já no segundo momento, iniciei a pesquisa de campo. De acordo com Minayo (2011, p. 61) esse tipo de pesquisa “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade”. Nesse sentido, apliquei questionários e realizei entrevistas semi-estruturadas que foram feitas com os seguintes sujeitos: superintendente (anterior e atual), com as coordenadoras da SAEST (3 coordenadoras) e com as representantes da Divisão de Assistência Estudantil de 04 campi da UFPA (Abaetetuba, Cameta, Castanhal e Ananindeua)⁴ e com 03 representantes das associações representativas de diversas categorias de alunos UFPA (Diretório Central dos Estudantes da UFPA (DCE), Associação dos Discentes Quilombolas da UFPA (ADQ/UFPA) e Associação dos Discentes com Deficiência da UFPA (ADD).

Segundo Gil (1999, p. 128), podemos conceituar questionário como sendo a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas”, e tem por objetivo conhecer as “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”. Desse modo, por meio da aplicação de questionários pretende-se obter dados que nos permitam traçar o perfil dos sujeitos entrevistados.

A opção pela utilização da técnica de entrevistas semi-estruturada, para coleta de dados se deu pelo fato dela permitir que o pesquisador adeque suas perguntas de acordo com as respostas de seu entrevistado. A entrevista semi-estruturada inicia-se com um conjunto de perguntas básicas que norteiam a investigação. Normalmente ela começa com um dado número de perguntas que não é mais o mesmo no final, pois as respostas dos entrevistados às perguntas previamente elaboradas dão margem a outras perguntas que contribuem para enriquecer ainda mais a investigação. De acordo com Minayo (2010, p. 191):

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se

⁴ O critério utilizado para a escolha desses campi foi o quantitativo de alunos que são atendidos por auxílios diretos (pagamentos de bolsas). De acordo com o Relatório de Gestão da SAEST de 2021, Abaetetuba, Cametá, Bragança e Castanhal são os 4 campi que mais tem alunos recebendo auxílios diretos. Abaetetuba em primeiro lugar com 4613, Cametá em segundo com 3950, Bragança em terceiro com 2564 e Castanhal em quarto lugar com 2262. Tendo em vista que atuo na DAEST do campus de Bragança, optei por entrevistar a DAEST de Castanhal e do campus de Ananindeua, no caso desta última, o critério utilizado foi o fato de nela atuar a representante das DAESTs no Fórum de Assistência Estudantil da UFPA.

apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Lüdke e André (2013, p 39) destacam que a entrevista possui uma grande vantagem em relação as outras técnicas pelo fato de permitir a “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” e permite também o “aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”. Além disso, ela possui uma particularidade bastante útil, pelo fato de poder alcançar “informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável”.

Finalizada a coleta de dados, foram feitas as análises dos mesmos, buscando compreender e responder o problema investigado. Para tanto, os dados foram organizados a fim de termos uma visão clara e real dos resultados obtidos, pois para Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 85):

É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos.

Na análise dos dados obtidos, busquei uma aproximação com a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 37), não se trata de um instrumento, mas de um “leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo muito vasto: as comunicações”. Nesse sentido, ela é entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 41).

Nessa mesma direção, Chizzotti (1991, p. 98) afirma que a análise de conteúdo tem o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Desse modo, é uma técnica que pode ser aplicada em diferentes tipos de discursos e formas de comunicação, independente da natureza do seu suporte.

Tendo em mente que a totalidade é a unidade na diversidade, na 2ª Seção, parti do abstrato que aqui se apresenta como o contexto mais abrangente que envolve a trajetória da Assistência Estudantil no ensino superior brasileiro, que passou por diversas fases até chegar na fase atual marcada pela expansão dessa Política no contexto das contrarreformas neoliberais implementadas nas universidades públicas, para, dessa forma, chegar ao concreto pensado ao real que aqui se materializa no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Ainda dentro dessa mesma perspectiva, a 3ª Seção analisa de que forma o acesso e a permanência tem se materializado no contexto das políticas de expansão do ensino superior desenvolvidas no Brasil, a partir de 1990. Desse modo, tendo como base a ideia de totalidade, as análises sobre a “democratização” do acesso ao ensino superior, sobre o ordenamento jurídico legal da PAE no Brasil, sobre os Projetos de Lei para a Assistência Estudantil em tramitação no Congresso brasileiro e a gestão do PNAES não foram feitas de forma isolada, pois isso resultaria em uma compreensão parcial e fragmentada sobre esses assuntos, antes tais análises se deram a partir da totalidade em que a PAE está inserida, pois não se pode desconsiderar que tal Política é um fato social e que, portanto, está associada ao “todo estruturado” que é a sociedade capitalista dos nossos dias (KOSIK, 2011).

Na quarta Seção, é apresentado o lócus da pesquisa, a Universidade Federal do Pará e a história da Assistência Estudantil nessa Instituição e sua configuração atual (2022) na forma da Superintendência de Assistência Estudantil, órgão responsável por coordenar e executar ações de AE na Universidade, bem como os programas e projetos desenvolvidos com o objetivo de garantir a permanência dos seus estudantes de graduação.

E por fim, na quinta e última Seção, é feita a análise sobre o processo de criação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA e do funcionamento do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da UFPA. Em seguida, é apresentada, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, como a gestão da PAE está sendo desenvolvida na Universidade tendo como base os seguintes elementos: concepção de assistência estudantil, financiamento, participação, autonomia, descentralização, planejamento e avaliação.

2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Nesta seção, abordo a trajetória da Assistência Estudantil, no Brasil, e suas transformações ao longo dos anos, especialmente, a partir da década de 1990, com a Reforma do Estado brasileiro e as mudanças ocorridas no âmbito do ensino superior que impactaram, substancialmente, na Política de Assistência Estudantil.

2.1 A origem da Assistência Estudantil no Brasil.

As ações de auxílio a estudantes no Brasil têm suas origens em meados dos anos de 1928, durante o mandato do Presidente Washington Luis (1926-1930), quando foi criada, por meio do Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928 a Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris, na França. Vale destacar que o público-alvo desse Decreto eram os filhos de aristocratas brasileiros que estudavam na capital francesa. De acordo, com Kowalski (2012, p. 85), a Assistência Estudantil, nesse período, estava direcionada “para o atendimento das necessidades dos filhos da elite brasileira”. Nesse sentido, é importante questionar: será que se pode chamar essa casa do estudante de AE, tendo em vista que atendia a elite aristocrática da época que tinha condições financeiras de arcar com os seus estudos?

Nos anos seguintes, algumas medidas legais surgiram no intuito de criar uma política de assistência estudantil no Brasil. De acordo com Crosara et al. (2020), foi somente no governo do Presidente Getúlio Vargas (1930-1945) que a Assistência Estudantil foi institucionalizada. Isso se deu no contexto de criação das escolas superiores por meio do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras e institucionalizou a Assistência Estudantil. O Decreto descreve a quem e de que forma essa “assistência” seria oferecida:

Art. 100, § 4º As medidas de **providência** e **beneficência** serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nelas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, que se recomendem, pela sua aplicação e inteligência, ao auxílio instituído.

Art. 108. A seção de **providência** e de **beneficência** da sociedade de professores organizará, de acordo com o Centro Universitário de Estudos, o serviço de assistência médica e hospitalar aos membros dos corpos discentes dos institutos de ensino superior (BRASIL, 1931a).

A esse respeito, considero importante ressaltar que, embora Crossara et al. (2020) afirmem que houve a institucionalização da Assistência Estudantil, a partir do Estatuto das Universidades Brasileira, os termos que aparecem nos art. 100 e 108 do Decreto nº 19.851, são **providência** e **beneficência** e não Assistência Estudantil. Assim, cabe se perguntar se nesse

período já havia realmente uma institucionalização da AE. Os referidos termos parecem mostrar que não.

Em relação à questão do financiamento das ações de auxílio aos estudantes, Crosara et al. (2000) afirmam que até 1934 não havia repasse de recursos regulares para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil. Foi somente a partir da Constituição Federal de 1934 que a União, os Estados Federados e o Distrito Federal foram obrigados a criar um fundo com seus próprios recursos a fim de financiar essas ações. O art. 157 da mencionada Constituição estabelecia que o auxílio aos estudantes se daria por meio do fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar e dentária. Entretanto, não foi definida a forma e nem a fonte de financiamento dos referidos auxílios.

A Constituição Federal de 1937 não traz nenhuma referência à questão da assistência ao estudante. É importante ressaltar o contexto em que tal Constituição foi criada, tendo sido outorgada no mesmo dia em que Getúlio Vargas implantou o Estado Novo no Brasil, ou seja, uma ditadura marcada, dentre outras coisas, por uma centralização do poder, autoritarismo censura, anticomunismo e no campo educacional houve uma supressão do financiamento, assim o investimento na educação foi posto de lado e, conseqüentemente, não houve qualquer orçamento destinado às ações de assistência estudantil (CALLEGARI, 2016).

Já a Constituição de 1946, traz o termo “serviço de assistência educacional”. Vale destacar que, na referida Constituição, a educação é considerada um direito de todos e a assistência ao estudante se torna obrigatória em todos os sistemas de ensino, conforme se observa no art. 172: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos estudantes necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

Reforçando o que foi estabelecido na CF de 1946, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 trouxe um título específico denominado “Da Assistência Social Escolar”. De acordo com o art. 90, caberia aos sistemas de ensino prover, orientar, fiscalizar e estimular “os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos”. Além disso, estabeleceu no art. 91 que a “assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade”.

Apesar de reconhecerem que a Constituição de 1934 e a LDB de 1961 tenham trazido avanços, Crosara et al. (idem, p. 21) destacam que em ambas a assistência ao estudante não se configura como “um direito universal ou pleno, mas sim como um direito focalizado e

condicionado”, ou seja, o acesso a ela está condicionado a critérios de vulnerabilidade e desempenho acadêmico.

Em 1966, o governo federal instituiu o Programa Especial de Bolsas de Estudo - P.E.B.E.⁵ (*sic*) – com o objetivo de assegurar ensino médio por meio de bolsas de estudo a estudantes carentes de recursos. Na verdade, as bolsas eram destinadas aos trabalhadores sindicalizados, seus filhos e dependentes. De acordo com o art. 3º, as bolsas de estudo supririam o “custeio das despesas essenciais à educação de nível médio (secundário, industrial, comercial, agrícola e normal) inclusive gastos de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica e odontológica”. Diferentemente dos decretos anteriores, em que não eram estabelecidas as fontes de financiamento, o referido Decreto no art. 4º determinou que o Programa seria custeado, sem prejuízo das subvenções e auxílios admitidos em Lei, pelos seguintes recursos:

a) dotações específicas incluídas no Orçamento da União; b) rendas de tributos federais que para esse fim forem criados; c) contribuições, donativos e legados de entidades públicas e privadas; d) recursos previstos em acordos internacionais; e) rendas eventuais do patrimônio e serviços do Programa (BRASIL, 1966).

A Constituição de 1967 não avançou em relação as anteriores no sentido de assegurar a educação como dever do Estado, apenas estabelece que ela é “direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade”, devendo inspirar-se no “princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” e em relação à assistência ao estudante o art. 169 determina que “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Porém, mais uma vez não é definida a forma e tampouco as fontes de financiamento para os chamados serviços de assistência educacional.

Ao longo de toda essa trajetória, destaca-se o papel desempenhado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), na luta pela Assistência Estudantil. Criada em 1937, a UNE esteve envolvida na luta pelo direito à educação no País e, no que concerne ao ensino superior sempre defendeu a democratização do acesso a essa etapa do ensino e, nesse contexto, a assistência estudantil aparece como uma das suas principais bandeira de luta.

Nesse sentido, a UNE lutou pela redemocratização do País e pela conquista do direito à educação e participou das audiências públicas da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes na Assembleia Constituinte. Segundo Steck (2017 p. 5-6), a UNE:

⁵ Em 1975, por meio do Decreto nº 75.781 passa a denominar-se Serviço Especial de Bolsas de Estudo, permanecendo a sigla PEBE.

Participou ativamente dos debates na elaboração da nova Constituição, com a defesa da autonomia universitária e da gestão democrática nas escolas públicas [assumindo] papel predominante na mobilização dos brasileiros com os jovens de caras pintadas na campanha que pedia a saída do então presidente Fernando Collor.

Ao tratar sobre a reivindicação por democratização do acesso ao ensino superior, por parte dos coletivos estudantis que compunham a UNE, Leite (2015, p. 226) aponta que essa reivindicação:

[...] implicava a ampliação da quantidade de vagas nas universidades públicas, a criação de novas universidades públicas em todo o país e a reestruturação e a ampliação das já existentes, o aumento dos investimentos na educação superior pública e o fim dos programas que alocavam verbas públicas para as IES privadas. Portanto, a democratização do acesso ao ensino superior, através de uma política que priorize a expansão/reestruturação e interiorização das IFES, aparece como uma das reivindicações do movimento estudantil e se contrapõe à democratização do acesso ao ensino superior pela via privatista [...].

Em 1961, no I Seminário Nacional de Reforma Universitária, a UNE já debatia o tema da assistência estudantil denunciando o seu caráter assistencialista e clientelista marcada por ações pontuais e descontínuas. E apontava também o desafio que era permanecer no ensino superior, pois a continuidade dos estudos representava “uma das mais sérias dificuldades para os estudantes cujas famílias não dispõem de recursos para mantê-los, bem como para aqueles que procedem do interior” (FAVERO, 1994, p. 33).

Em vista disso, a UNE destacou a urgência de se intensificar a assistência ao estudante, por meio de:

Bolsas de estudos; restaurantes; habitação; assistência médico-odontológica-farmacêutica, assistência social, aquisição de livros e material técnico e cooperativas de livros organizadas pelos próprios estudantes (FAVERO, idem, p. 35).

Ao tratarem sobre a história da UNE, Crosara et al. (idem, p. 19) ressaltam que a sua criação tem relação direta com a própria história da assistência estudantil, tendo em vista que o “apoio material fundamental para seu estabelecimento fora dado pelo governo federal, garantindo como sua sede a própria a Casa do Estudante do Brasil” e entre suas funções estava oferecer “assistência jurídica, bolsas, empregos, biblioteca, saúde e residência” aos estudantes.

Outro marco na história da Assistência Estudantil foi a criação, em 1970, do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que estava ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), no qual foram implantados programas de assistência estudantil como moradia, alimentação, assistência médico-odontológica e bolsas de estudos e de trabalho. Por meio das bolsas de estudo, os alunos recebiam um recurso financeiro para sua manutenção

no curso e não havia necessidade de realização de alguma atividade como contrapartida para recebimento da bolsa. Já a bolsa trabalho proporcionava ao estudante a oportunidade de trabalhar tanto em órgãos públicos como na iniciativa privada. Em 1980, o DAE foi extinto e como consequência as ações de assistência estudantil “ficaram fragmentadas em cada instituição de ensino” e a “assistência passou a ser composta por ações escassas e pulverizadas” (IMPERATORI, 2017, p. 288).

Ao analisar a trajetória da Assistência Estudantil no Brasil, Kowalski (2012, p. 157) ressalta que há um processo descontínuo em sua formalização, enquanto política de educação superior que “conduza a efetivação de um direito (à educação) universal e indivisível como prerrogativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Nesse sentido, essa autora divide a história da assistência estudantil em três fases:

A primeira fase da assistência estudantil perpassa desde a criação das primeiras universidades no Brasil até os primeiros aparatos legais na institucionalização da política de educação. Essa fase inicial teve um caráter pontual, marcado pela escassez de recursos condizentes a reestruturação que a sociedade vinha passando e o novo formato que propunha a educação superior no Brasil, bem como, a sua consolidação enquanto grau de ensino; seguindo assim, tendências e os interesses políticos do momento. Portanto, nesse período histórico a assistência estudantil voltou-se a atender única e exclusivamente a elite brasileira, os quais tinham acesso ao ensino superior (idem, p. 157-158).

Na segunda fase, que se inicia nos anos de 1980, a referida autora destaca a Constituição de 1988 como um marco no que tange à garantia legal dos direitos sociais fundamentais. No entanto, embora a educação tenha sido reconhecida como direito social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada oito anos depois, em 1996, ignorou totalmente a questão do financiamento da assistência estudantil no ensino superior. Em vista disso, pode-se afirmar que:

A segunda fase da assistência estudantil foi marcada por um período contraditório em relação ao primeiro, pois, há uma tendência na inclusão dos estudantes aos programas assistenciais resultante da demanda de alunos advindos do processo de democratização e expansão de vagas nas IES. Dessa forma, a educação superior tornou-se um dos maiores enfoques das políticas sociais. Também, foi neste momento histórico que teve uma maior ampliação dos projetos da assistência estudantil, como por exemplo, o investimento em moradias estudantis e RUs. Entretanto, não se evidenciou nas legislações em vigor, documentos que abarcassem e designassem recursos para o custeamento de programas socioeducativos; ao contrário, existiu um movimento de negação dos governantes em prover os recursos para a assistência estudantil, ratificado por meio da promulgação da LDB de 1996 (KOWALSKI, idem, p. 158).

Vale ressaltar que, nessa fase, há um movimento no sentido de se criarem espaços de discussões sobre a assistência estudantil no ensino superior, bem como a atuação de movimentos sociais na luta por esse direito. Assim, foi nesse período que o tema da assistência estudantil no ensino superior passou a ser discutido nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e, nas reuniões realizadas, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), o que resultou na criação em 1987 do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE).

O mencionado Fórum congrega pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil e tem, entre seus objetivos, formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional⁶. Acerca do papel da ANDIFES e do FONAPRACE, Vasconcelos (2012) destaca que esses dois segmentos foram importantes na luta pela assistência estudantil no ensino superior:

As principais finalidades desses dois segmentos educacionais eram de promover a integração regional e nacional das instituições de ensino superior, com objetivo principal de garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa condição socioeconômica (VASCONCELOS, 2012, p. 103).

A necessidade de definir políticas de promoção e apoio aos estudantes, por parte do MEC, sempre esteve na pauta dos encontros realizados pelos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das IFES. Assim, o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária foi realizado na cidade de Florianópolis-SC, no período de 27 a 30 de novembro de 1985. Depois desse Encontro, foram realizados vários encontros regionais que resultaram na criação de vários documentos que defendiam dentre outras coisas a ampliação da política de assistência estudantil e a “adequada dotação orçamentária, para atender a área de apoio e promoção de estudantes universitários”. Desses encontros, resultou a criação do FONAPRACE em 1987 (FONAPRACE, 2012).

⁶ Informações disponíveis no site <http://www.andifes.org.br/>. Acesso em: 13/09/2021.

No entanto, a partir da terceira e última fase da Assistência Estudantil, que se inicia com as políticas de expansão do ensino superior desenvolvidas pelo governo brasileiro, nos anos de 1990, é possível observar um redirecionamento na agenda do FONAPRACE, pois “de maneira contraditória, ocorre uma mudança contundente na agenda política do referido Fórum”, a partir dos anos 2000. Ele passa a aderir as determinações reformistas governamentais relativas às universidades públicas brasileiras se aproximando assim das diretrizes neoliberais em contraposição ao “projeto de assistência estudantil historicamente defendido que pautou a luta dos movimentos sociais da educação” (CARVALHO, 2022, p. 96).

Nessa mesma direção, Nascimento (2014) esclarece que, em sua origem, o FONAPRACE “articulou a luta pela consolidação de uma Política de Assistência Estudantil nas IFES” tendo como base as “reivindicações voltadas à construção de uma “universidade multifuncional, gratuita e de qualidade e empenhava-se na integração do debate da Assistência Estudantil no interior das bandeiras reformistas levantadas pelos movimentos sociais”. No entanto, nos anos 2000, a agenda política do FONAPRACE foi reformulada, assim:

A nosso ver, a ausência de mediações nas análises dos processos contrarreformistas em curso (no interior dos quais a assistência estudantil se expande e se reestrutura) restringe a compreensão dos limites desta política no atual contexto de ofensiva conservadora que atinge a educação brasileira. Como impacto temos o enfraquecimento de um projeto de assistência estudantil articulado a um projeto educacional emancipador – única via para superação dos limites da “assistência estudantil consentida” implementada no bojo da contrarreforma universitária dos anos 2000. [...] As reformulações das propostas políticas do Fonaprace, na última década, tiveram como orientação a “incorporação dosada” de bandeiras históricas da assistência aos estudantes das IFES na agenda governamental. O reposicionamento das pautas defendidas por este Fórum ocorreu através de um processo de secundarização de pautas reivindicativas, de vieses mais contestatórios e adesão de alternativas colaboracionistas com as políticas governamentais, tendo repercutido diretamente na direção política do projeto de assistência estudantil defendido pela comunidade acadêmica (NASCIMENTO, 2014, p. 97).

Assim, o FONAPRACE passou a defender a Assistência Estudantil sob duas óticas: na perspectiva do Estado ela aparece como sendo um investimento e para as IFES ela deve ser reconhecida como um direito. Para Nascimento (ibidem, p. 97), ser a Assistência Estudantil encarada como um investimento e não como um direito pode dar a essa Política um “sentido de retorno, de contrapartida, de funcionalidade, de utilidade destas ações para um objetivo específico”, ou seja, a Política passou a ter um caráter produtivista bem alinhada aos projetos reformistas, em voga, naquele momento.

A esse respeito, Santiago (2014, p. 102) afirma que a ANDIFES por meio do PNAES assume sua sintonia com as políticas reformistas adotadas pelo governo e “nesta perspectiva,

transfere a responsabilidade do Estado em tratar a Assistência Estudantil como investimento, diferentemente de direito, para afirmar que cabe às IFES tal tarefa”. Apesar disso, em comemoração de 25 anos de sua história, o FONAPRACE lançou, em 2012, uma revista comemorativa onde conta a história do Fórum e ressalta que:

As progressivas conquistas foram frutos do esforço coletivo e do compromisso de todos os integrantes do FONAPRACE ao longo da trajetória desses 25 anos de árduo trabalho. Porém, ainda há muito o que fazer para consolidação da Assistência Estudantil nas IFES, em atendimento à crescente demanda atual e diante das expectativas advindas do Programa de Expansão das universidades federais. Cabe a nós, como integrantes das equipes que trabalham nesta área, a continuidade desta luta histórica do FONAPRACE em prol de uma educação superior mais democrática e socialmente comprometida (FONAPRACE, 2012, p. 77).

Embora o FONAPRACE afirme que o PNAES seja a tradução concreta da diretriz do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que prevê políticas de inclusão aos estudantes de graduação, contraditoriamente, ele critica as políticas que são condizentes com as recomendações dos órgãos multilaterais e o REUNI é apontado como sendo a “confirmação dos fios transparentes que tecem o processo de mundialização do capital”. Um dos pontos criticados é justamente o fato de que a “ampliação do acesso e da permanência previstas pelo REUNI está condicionado às medidas de caráter racionalizante”, que como consequência poderá resultar na diminuição da qualidade do ensino (FONAPRACE, 2012).

Apesar disso, o FONAPRACE apresentou à ANDIFES a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que permitiu a criação do PNAES, por meio do qual foram estabelecidas diretrizes norteadoras para a elaboração e execução de ações de Assistência Estudantil. O FONAPRACE exalta a aprovação do PNAES, mesmo reconhecendo que “a princípio o Programa se articula a uma tendência de atendimento de demandas advindas do aumento de vagas nas Universidades imposta pelo REUNI” e que o atendimento desse Plano é “condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”, destacando-o como:

[...] um Programa fundamental, não só de permanência, mas de reconhecimento da Educação Superior Pública como direito social. Dessa forma, contraditoriamente, em uma conjuntura direcionada pelo processo de mundialização da economia, que promove o funcionamento precário das instituições através da redução de recursos, começa a se delinear um processo de efetivação do direito à Educação superior (FONAPRACE, 2012, p. 120).

Assim, no contexto das reformulações nas políticas do FONAPRACE, foi instituído, por meio da Portaria Normativa 39 de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de

Assistência Estudantil tendo como objetivo democratizar o acesso e a permanência no ensino superior e definir dentre outras coisas as áreas de ações da Assistência Estudantil. Mais tarde, o PNAES passou a ser regulamentado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

Nas próximas Seções, analisarei mais a fundo esse Decreto, no momento é importante destacar que tal Política é diretamente influenciada pela forma como a educação superior vem sendo desenvolvida, principalmente a partir da década de 1990, com a reforma do Estado brasileiro. Portanto, qualquer análise acerca da Política de Assistência Estudantil no Brasil deve ser feita dentro de uma perspectiva histórica compreendendo-a dentro de uma totalidade.

2.2 O contexto histórico, político e socioeconômico brasileiro, a partir dos anos de 1990, e seus reflexos na Política de Assistência Estudantil no ensino superior

A Política de Assistência Estudantil para o ensino superior no Brasil vem se efetivando tal qual as demais políticas públicas, levando em conta as “repercussões do ideário neoliberal e os rebatimentos da contra-reforma do Estado” que traz consigo o “questionamento acerca da concepção e da forma de efetivação dos direitos sociais” (KOWALSKI, 2012, p. 161).

De acordo com Dourado e Paro (2001, p. 7), a análise das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 1990, exige a “compreensão dos atuais marcos da reestruturação produtiva do capital” num cenário em que o projeto neoliberal em curso no País coloca em xeque o papel do Estado, especialmente, em relação às políticas sociais que passaram a ser resumidas a partir da defesa de teses de Estado mínimo, desregulamentação e privatização.

Portanto, a atual configuração da Política de Assistência Estudantil no Brasil não pode ser compreendida sem se levar em consideração como as políticas sociais passaram a ser desenvolvidas a partir dos anos de 1990. Para tanto, é necessário entender o papel que o Estado brasileiro vem desempenhando, nos últimos anos, no que tange à provisão dos direitos sociais, ou melhor dizendo, ao formato que esta tomou, principalmente, com a reforma do Estado baseado nas premissas neoliberais.

Em vista disso, é vital reconhecer e identificar o papel do Estado na condução dos direitos sociais e sua relação com as classes sociais existentes. Pois, como bem ressaltou Marx e Engels (2012, p. 757), o “Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns”, assim ele é a “forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses”.

Desse modo, compreender e avaliar a ação estatal é de suma importância para se identificar quem, no final das contas, se beneficia de suas deliberações e ações. A relevância de se compreender o papel do Estado é apontada por Behring e Boschetti (2011, p. 44). De acordo com essas autoras:

No âmbito político, é imprescindível compreender o papel do Estado e sua relação com os interesses das classes sociais, sobretudo na condução das políticas econômica e social, de maneira a identificar se há mais ênfase aos investimentos sociais ou se privilegia políticas econômicas; se atua na formulação, regulação e ampliação (ou não) de direitos sociais; se possui autonomia nacional na definição das modalidades e abrangência das políticas sociais ou segue imperativos dos organismos internacionais... Enfim, deve-se avaliar o caráter das tendências da ação estatal e identificar os interesses que se beneficiam de suas decisões e ações.

Nesse sentido, é necessário entender como as políticas sociais passaram a ser desenvolvidas, a partir dos anos de 1990, com a adoção da racionalidade neoliberal no Brasil, para, desse modo, compreender a configuração que a Política de Assistência Estudantil no ensino superior assume nesse contexto.

2.2.1 A origem do neoliberalismo no cenário mundial

Antes de analisar como a adoção das premissas neoliberais afetou as políticas sociais no Brasil, especialmente, as políticas para a educação superior, considero importante apresentar a origem do neoliberalismo no cenário mundial para, posteriormente, abordar sua adoção no contexto brasileiro.

O neoliberalismo é uma resposta à crise do Estado de Bem-Estar Social que entrou em decadência a partir da década de 1970. Vale lembrar que o Estado de Bem-Estar Social⁷ foi criado porque o capital vivenciou a maior acumulação da história do capitalismo e, portanto, era necessário que o Estado estabelecesse concessões para garantir que houvesse consumo da produção, como uma necessidade do capital. Conforme Monteiro (1986), Keynes desenvolveu a teoria da superação da livre concorrência pela intervenção do Estado, como forma de harmonizar o sistema capitalista, para superação de uma crise (Grande Depressão de 1929)⁸. O ponto fundamental, no qual se baseiam as ideias de Keynes, está na relação entre poupança e

⁷ Inspirado nas teorias do economista britânico John Maynard Keynes e adotado na Europa, consistia num Estado intervencionista e regulador. De acordo com Frigotto (2003, p. 61) o keynesianismo defende “uma pesada intervenção do Estado no processo econômico-social”.

⁸ Essa crise que se estendeu de 1929 a 1932 teve como estopim a queda da bolsa de Nova York no dia 24 de outubro de 1929 e como características a estagnação do emprego e da produtividade o que acabou gerando ociosidade na indústria e conseqüentemente uma “superabundância de capitais e uma escassez de lucros, produzindo o desemprego generalizado e a queda do consumo”, impossibilitando assim o “processo de realização da mais-valia” (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p. 69).

investimento. Sua tese central parte do pressuposto de que o nível de equilíbrio da renda deveria ficar sempre abaixo do “pleno emprego” (procura de trabalho igual à oferta próxima futura), desde que o volume de renda fosse sempre maior do que o volume investido, assim, objetivava de maneira prioritária o combate ao desemprego (KEYNES, 1964).

Nesse sentido, Harvey (2008, p. 124) destaca que Keynes defendia que era necessário estabelecer um “conjunto de estratégias administrativas e científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo”. Desse modo, o Estado passou a assumir novos papéis e uma variedade de obrigações:

Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativas, o Estado se esforçava para controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (HARVEY, 2008, p. 124).

No entanto, é importante ressaltar que o fato de o Estado, com o keynesianismo, ter se tornado produtor e regulador, não significa que ele tenha abandonado o capitalismo ou a defesa da socialização dos meios de produção. Embora Keynes tenha defendido “a liberdade individual e a economia de mercado”, ele fez isso “dentro de uma lógica que rompia com a dogmática liberal-conservadora da época” (BEHRING E BOSCHETTI, 2006, p. 84).

Em vista disso, embora não seja o objetivo deste trabalho apresentar uma análise profunda sobre o Estado de Bem-Estar Social, consideramos pertinente trazer algumas reflexões feitas por Lessa (2013) em seu livro “Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas”, onde o autor procura desconstruir o que ele chama de o “mito do Estado de Bem-Estar”, no qual o Estado por inspiração keynesiana, foi ampliado para abrigar em seu interior as necessidades dos trabalhadores. Nesse contexto, ao contrário dos Estados do passado, o Estado de Bem-Estar se “caracterizaria por uma nova modalidade, mais humana e mais ética, de intervenção estatal na economia com a utilização em larga escala de políticas públicas voltadas aos mais carentes” (ibidem, p. 175).

Para Lessa (2013), definir o Estado de Bem-Estar simplesmente pela adoção de políticas públicas o torna tão amplo e abrangente que englobaria praticamente todos os Estados do planeta, tendo em vista que boa parte desses Estados, em algum momento do século 20, instituiu e desenvolveu políticas públicas. Por esse critério, poderia se dizer que a Alemanha nazista e a

União Soviética tiveram um Estado de Bem-Estar bem como o próprio Brasil, no período da ditadura militar, nos anos de 1960-1980, ou mesmo se aproximado a esse modelo de Estado com a promulgação da Constituição de 1988.

Por esse critério, os Estados de Bem-Estar mais típicos seriam os da Alemanha nazista e o da União Soviética. Neles, as políticas públicas foram empregadas com uma universalidade e generalidade que nenhum outro país jamais conheceu. As iniciativas soviéticas voltadas aos “mais carentes” são imbatíveis no confronto com qualquer dos denominados Estados de Bem-Estar. Estas realizações, a seu tempo, foram empregadas com grande sucesso na propaganda do regime soviético. Logo atrás temos o Estado nazista. Seus programas de geração de empregos, educação e formação dos trabalhadores, aposentadorias e pensões, de construção de moradias etc. também são incomparáveis com os programas similares de então, como o New Deal ou as iniciativas tomadas pelos governos da França e da Inglaterra [...] Seguindo ainda o critério da adoção de políticas públicas, até o Brasil, sob a ditadura militar dos anos de 1960-1980, teria passado por um processo de “consolidação do Estado de Bem-Estar” (Draibe, 2002:43) (sic), ou, segundo outros, estaria se aproximando de um Estado de Bem-Estar com a Constituição de 1988 (ibidem, p. 175).

Assim, o referido autor afirma que há uma limitação muito grande por parte dos autores que estudam o Estado de Bem-Estar quando tentam conceituá-lo, pois ora a definição o reduz à adoção de políticas públicas, ora o restringe a países democráticos e mais, ainda, o limitam ao período chamado de “30 anos dourados”. Essa limitação produziu uma série de definições em relação ao Estado de Bem-Estar, que Lessa (2013) chama de “formas de loucura”:

Imaginar um Estado que “desmercadoriza” a reprodução social por aplicar políticas keynesianas é outra destas “formas de loucura”; também não tem nenhuma justificativa racional ignorar que a principal e mais importante das políticas públicas nos “30 anos dourados” foram os enormes investimentos no complexo industrial-militar, principal responsável pelo aquecimento da economia, pela geração de empregos; impulsor direto e indireto do desenvolvimento tecnológico, científico, das universidades etc. Não faz o menor sentido postular que houve uma distribuição de renda e de poder nas sociedades que conheceram o Estado de Bem-Estar, pois os dados mais consistentes indicam precisamente o oposto (ibidem, p. 184).

Assim, os conceitos utilizados para definir o Estado de Bem-Estar, de acordo com Lessa (ibidem, p. 184-185) não dão conta dos seguintes fatos históricos: primeiro, que quase todos os Estados “considerados típicos Estados de Bem-Estar investiram mais recursos no desenvolvimento do complexo industrial-militar que em todas as outras políticas públicas”. Segundo, todas as políticas públicas adotadas pelos assim ditos Estados de Bem-Estar “(saúde, educação, transporte, seguro desemprego, segurança, moradia, cuidados dos idosos e crianças, e assim por diante)” tiveram como objetivo principal fazer crescer a lucratividade do sistema do capital. Terceiro, embora se afirme que houve entre os anos de 1945-75 nos Estados de Bem-Estar um “processo de democratização das relações sociais”, isso não aconteceu de fato. Muito

pelo contrário, o que houve foi a domesticação dos sindicatos ao serem incorporados ao Estado. Além disso, a “burocratização dos partidos e sindicatos dos trabalhadores forneceu novos meios de controle das lutas de classe”. Além disso, Lessa (ibidem) esclarece que:

Tal como não houve uma ruptura na essência do Estado com a adoção das políticas públicas, também não houve uma nova ruptura com sua essência após a passagem ao período neoliberal. Tanto antes, como durante e depois dos “30 anos dourados”, o Estado continuou sendo “o comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Há muito mais continuidades do que rupturas nas alterações da relação entre o Estado e o conjunto da sociedade do que o mito do Estado de Bem-Estar sugere (p. 186).

É por esse motivo que Lessa (2013) explica que é “fútil” buscar uma definição para o Estado de Bem-Estar Social, porque não houve de fato “uma ruptura, uma descontinuidade, na evolução da relação do Estado com o conjunto da sociedade após a Segunda Guerra Mundial”. Ou seja, não houve ampliação do Estado e tampouco este “perdeu seu caráter de classe”, o que se alterou foram as necessidades de reprodução do capital, o que fez com que o Estado, dentre outras coisas, “ampliase a exploração dos trabalhadores (ainda que pela ampliação do mercado consumidor também de parcela dos assalariados), cooptasse a aristocracia operária para melhor controlar os seus trabalhadores”, e aumentasse as “encomendas para o setor privado pela implantação das políticas públicas”. Desse modo, o Estado continuou estando a serviço do capital, seu papel não foi alterado. O que mudou foram as “necessidades para a reprodução de um capital com contradições cada vez mais agudas, antagônicas” (idem, p. 215).

Para Paniago (2012, p. 69), também não houve um Estado de Bem-Estar Social, pois as relações sociais continuaram sendo fundamentadas pela lógica do modo de produção capitalista, pois embora o Keynesianismo tenha estimulado o investimento estatal direto e incentivado o “crescimento dos mercados de consumo, juntamente ao auxílio decisivo dado à reprodução da força de trabalho, com as políticas sociais de pretensão caráter distributivista” tudo isso foi realizado sem alterar as relações de produção no conjunto do sistema do capital.

Considero também pertinente trazer as análises de Francisco de Oliveira sobre o Estado de Bem-Estar Social, porque nos ajudam a entender a origem do uso do fundo público pelo capitalismo e a luta de classes inerente a ele, bem como o papel das políticas sociais nesse contexto. Oliveira (1998) explica que a teorização keynesiana “constituiu-se no padrão de financiamento público da economia capitalista”, para ele:

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

O referido autor destaca o papel que o fundo público passa a ter nesse cenário, pois, diferentemente da forma que era utilizado anteriormente, ele se tornou “abrangente, estável e marcado por regras assentidas pelos principais grupos sociais e políticos” (idem, p. 9). Ele passa a ser um componente estrutural insubstituível pelo fato de as taxas de lucro de cada capital necessitarem de sua mediação para realizar-se. Além disso, a reprodução da força de trabalho também é viabilizada por meio dele. Ele ressalta também que embora a formação do sistema capitalista seja impensável sem a utilização de recursos públicos foi no Estado-Providência que seu uso se acentuou mais ainda, conforme se observa a seguir:

A medicina socializada, a educação universal gratuita e obrigatória, a previdência social, o seguro-desemprego, os subsídios para transporte, os benefícios familiares (quotas para auxílio-habitação, salário família) e, no extremo desse espectro, subsídios para o lazer, favorecendo desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo, são seus exemplos. A descrição das diversas formas de financiamento para a acumulação de capital seria muito mais longa: inclui desde os recursos para ciência e tecnologia, passa pelos diversos subsídios para a produção, sustentando a competitividade das exportações, vai através dos juros subsidiados para setores de ponta, toma em muitos países a forma de vastos e poderosos setores estatais produtivos, cristaliza-se numa ampla militarização (as indústrias e os gastos em armamentos), sustenta a agricultura (o financiamento dos excedentes agrícolas dos Estados Unidos e a chamada "Europa Verde" da CEE), e o mercado financeiro e de capitais através de bancos e/ou fundos estatais, pela utilização de ações de empresas estatais como blue chips, intervém na circulação monetária de excedentes pelo open market, mantém a valorização dos capitais pela via da dívida pública etc. (idem, p. 8-9).

Nessa mesma direção, Behring (2010) destaca que o fundo público passou a possuir papel qualitativo, principalmente, a partir do keynesianismo, assumindo tarefas cada vez maiores no capitalismo contemporâneo. Ao tratar sobre a relação entre o capitalismo econômico e o fundo público a referida autora afirma que:

O fundo público se forma a partir de uma punção compulsória – na forma de impostos, contribuições e taxas – da mais valia socialmente produzida, ou seja, é parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e que é apropriado pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções. O fundo público atua na reprodução do capital, retornando portanto para os seus segmentos especialmente nos momentos de crise; e na reprodução da força de trabalho, a exemplo da implementação de políticas sociais [...] o fundo público não se forma – especialmente no capitalismo monopolizado e maduro – apenas com o trabalho excedente metamorfoseado em valor, mas também com o trabalho necessário, na medida em que os trabalhadores pagam impostos direta, e sobretudo, indiretamente por meio do consumo onde os impostos estão embutidos nos preços das mercadorias (idem, p. 20).

Da citação acima, depreende-se que o fundo público é constituído integralmente do resultado do trabalho produzido pela classe trabalhadora. Nesse contexto, ele é disputado politicamente não somente pelas facções burguesas, que dependem do papel do Estado para

assegurar as condições de produção, mas também pelos trabalhadores que tentam retomar parte desse fundo por meio das políticas sociais. Porém, tal disputa se dá em condições desiguais devido a correlação de forças na sociedade e no Estado (BEHRING, 2010).

Para Salvador (2012, p. 127), “a expressão mais visível do fundo público é o orçamento público” e mais do que sua natureza contábil e técnica o que vai defini-lo é justamente as disputas na sociedade pelas diferentes classes sociais que lutam por recursos do fundo público na esfera do orçamento estatal:

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 diferentes forças da sociedade buscando inserir seus interesses. Os interesses dentro do Estado capitalista são privados e, a partir da década de 1980, há um domínio hegemônico do capital financeiro. (SALVADOR, 2012, p. 123)

Foi exatamente essa disputa pelo fundo público que levou à crise do Estado de Bem-Estar Social. De acordo com Oliveira (1998), tal crise se deu devido à “disputa entre fundos públicos destinados à reprodução do capital e fundos que financiam a produção de bens e serviços sociais públicos” o que acabou gerando crescentes déficits públicos nas contas estatais. Soma-se a isso o fato de que o keynesianismo esteve restrito a certos limites territoriais, nesse sentido a internacionalização financeira da economia capitalista rompeu com o “círculo perfeito do Estado-Providência”, assim:

A regulação keynesiana funcionou enquanto a reprodução do capital, os aumentos de produtividade, a elevação do salário real, se circunscreveram aos limites — relativos, por certo —, da territorialidade nacional dos processos de interação daqueles componentes da renda e do produto [...] Em outras palavras, a circularidade anterior pressupunha ganhos fiscais correspondentes ao investimento e à renda que o fundo público articulava e financiava; a crescente internacionalização retirou parte dos ganhos fiscais, mas deixou aos fundos públicos nacionais a tarefa de continuar articulando e financiando a reprodução do capital e da força de trabalho. Daí que, nos limites nacionais de cada uma das principais potências industriais desenvolvidas, a crise fiscal ou “o que um ganha é o que o outro perde” emergiu na deterioração das receitas fiscais e parafiscais (previdência social, por exemplo), levando ao déficit público (idem, p. 12-13).

Desse modo, mais uma vez as necessidades de reprodução do capital foram alteradas, pois o Estado de Bem-Estar Social não foi capaz de superar as contradições entre o capital e o trabalho, que inevitavelmente atingiria, em um dado momento, o esgotamento no consumo de mercadorias. De acordo com Paulani (2008, p. 76), na nova fase que o capitalismo passou a vivenciar a partir da década de 1970, marcada entre outras coisas “pela exacerbação da valorização financeira”, o discurso keynesiano não servia mais.

Marx e Engels (1996, p. 71), no Manifesto do Partido Comunista, ao falarem sobre o avanço da burguesia capitalista e sobre suas sucessivas crises, afirmam que essas se originam no próprio interior do sistema capitalista, pois a “história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas contra as modernas relações de produção”. Assim, nessas crises endógenas surge uma epidemia social a “epidemia da superprodução”. Desse modo:

A sociedade vê-se repentinamente reconduzida a um estado de barbárie momentânea; é como se uma situação de miséria ou uma guerra geral de extermínio houvessem suprimido todos os meios de subsistência; o comércio e a indústria parecem aniquilados... E de que modo a burguesia vence tais crises? De um lado, através da destruição forçada de uma massa de forças produtivas; de outro, através da conquista de novos mercados e da exploração mais intensa dos antigos. De que modo, portanto? Mediante a preparação de crises mais gerais e mais violentas e a diminuição dos meios de evitá-las (MARX e ENGELS, op.cit, p. 71).

Assim, para superar mais uma crise do capital, novamente é necessário redefinir o Estado ou substituí-lo por outro, mantendo sua essência é claro que é servir ao capital. É exatamente isso que acontece, o Estado de Bem-Estar Social é substituído por um novo modelo de Estado chamado de Neoliberal. Segundo Moraes (2000), o neoliberalismo “em grande parte requeenta e revisa argumentos que vinham sendo forjados pelo liberalismo clássico⁹ desde o século XVIII”. Ele aparece como alternativa para superar a crise econômica mundial e proporcionar a retomada dos lucros. O neoliberalismo foi, segundo Anderson, (1995, p. 11) “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

Tendo sua origem teórica em Friedrich Hayek, o neoliberalismo defende que a solução para a crise do Estado de Bem-Estar era “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos”, já que para os neoliberais é no poder dos sindicatos que residiam às raízes da crise do Estado, e “no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ibidem, p.11).

⁹ De acordo com Chaves (2007, p. 36-37) o liberalismo clássico sustenta as seguintes teses: em relação a área política defende que “o melhor Estado é o que menos governa”. Na área econômica defende que o mercado é “o melhor regulador da atividade econômica” em vista disso, o Estado não deve se envolver na economia “tanto no que diz respeito à produção como no que diz respeito à distribuição de riquezas, ou mesmo à regulamentação do processo”. No que concerne à área social, o liberalismo “sustenta a tese de que é a iniciativa privada que deve prover, com exclusividade” os serviços na área da saúde, da seguridade social, do trabalho, da educação etc. O Estado nem mesmo deve regulamentar as atividades exercidas nessas áreas. Para Santana (2007, p. 89), o liberalismo “constitui a ideologia que justifica e racionaliza os interesses do capital” servindo, desse modo, para sustentar e organizar as sociedades capitalistas. Além disso, ele afirma que o neoliberalismo é a “expressão ideológica de tais sociedades em etapas diferentes da organização da produção material”, assim, se o liberalismo clássico “correspondeu à expressão ideológica necessária do capitalismo em sua etapa concorrencial” o neoliberalismo corresponde “à etapa de desenvolvimento do capitalismo no processo de globalização”.

Acerca do neoliberalismo, Harvey (2008) explica a que ele se propõe e qual o papel o Estado desempenha a fim de garantir o livre funcionamento do mercado. De acordo com esse autor o neoliberalismo:

[...] propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados (ibidem, p. 12).

De acordo com Paulani (op. cit, p. 77), o discurso neoliberal defendia que a “crise que comprimia as margens de lucros tinha de ser amenizada” por meio da “redução de gastos com pessoal e flexibilização da força de trabalho” tendo em vista que as garantias sociais concedidas a esta última, durante a fase anterior, tinha se tornado “um custo insuportável e inadmissível”. Assim:

Graças ao resgate então operado dos princípios neoliberais, construiu-se com muita facilidade um discurso que colocava no suposto gigantismo do Estado e em sua excessiva intervenção no andamento da economia as causas maiores da crise então experimentada, além dos privilégios que esse tipo de atuação tinha conferido aos trabalhadores ao longo dos trinta anos gloriosos. Assim, a pregação neoliberal parece como o único remédio capaz de garantir ao sistema econômico a recuperação de sua saúde (ibidem, p. 77).

O programa neoliberal defendido por Hayek envolvia, entre outras coisas, disciplina orçamentária, o que significa reduzir os gastos sociais, e reformas fiscais que servissem de incentivo para a economia visando, dessa forma, obter estabilidade monetária.

A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o bem estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas (ANDERSON, op.cit, p. 11).

Nessa perspectiva, Antunes (2001, p. 19) destaca que ao final da década de 1970 o neoliberalismo passou a “ditar o ideário e o programa” que deveriam ser executados primeiramente pelos países capitalistas centrais e posteriormente nos países subordinados. Esse ideário contemplava entre outras coisas: “reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias”. Ao tratar sobre algumas características das políticas neoliberais Behring (2008, p. 59) afirma que elas:

[...] comportam algumas orientações/condições que se combinam, tendo em vista a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca de rentabilidade do capital por meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade.

Alves (2015, p. 83), ao tratar sobre a formação do Estado neoliberal, destaca que ele se baseia “no desenvolvimento de uma política em que o capital, por meio da política econômica de ajuste fiscal, de minimização das forças do Estado e de incentivo à livre concorrência de mercado”, acaba produzindo entre os indivíduos relações de desigualdades. Em vista disso, o referido autor afirma, ainda, que:

[...] em linhas gerais, a ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade da iniciativa privada, rejeitando a intervenção estatal na economia. Assim, o receituário neoliberal consiste em enfraquecimento dos Estados nacionais, abertura comercial e de serviços, liberalização da entrada e saída do capital estrangeiro, ruptura dos monopólios públicos e privatização, flexibilização do mercado de trabalho, corte ou abandono das políticas públicas sociais (ibidem, p. 104).

É interessante notar que, para o neoliberalismo, não é o capitalismo que entra em crise e sim o Estado, pois este já não é mais capaz de atender as demandas a ele direcionadas de forma eficiente por justamente ter gasto demais com serviços sociais. Agora, ao invés de um Estado amplo e interventor, defende-se um Estado reduzido em suas funções. Desse modo, a ideia clássica de que o livre funcionamento do mercado é o único meio capaz de promover o bem coletivo ressurgiu novamente e é arduamente defendida pelos neoliberais. Tal discurso, porém, renega o fato de que os gastos sociais não são responsáveis pelo endividamento do Estado e sim que a crise é um fato inevitável que o sistema sofrerá sempre, inevitavelmente, mais cedo ou mais tarde (BRAGA, 2013).

Dardot e Laval (2016, p. 16) explicam que mais do que ser uma ideologia ou uma política econômica o neoliberalismo é uma racionalidade que estrutura e organiza não somente a ação dos governantes, mas também a dos governados. Essa razão neoliberal não se limita somente à esfera econômica, mas atravessa e envolve todas as dimensões da vida humana. Assim, ele não pode ser visto apenas como destruidor de “regras, instituições e direitos”, mas também como produtor de “certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”, ou seja, ele dita as normas de vida nas sociedades ocidentais, “rege as políticas públicas”, “comanda as relações econômicas mundiais” e transforma a sociedade ordenando as relações nela existentes de acordo com o modelo de concorrência do mercado.

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como

construção histórica e norma geral da vida. O neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (ibidem, p. 17).

Nesse contexto, o Estado passa a gerir todas as suas dimensões pela lógica da concorrência, desse modo, educação, previdência e saúde são vistos como produtos a serem adquiridos pelos consumidores que “têm a liberdade de escolher”. Nessa nova razão do mundo, os sujeitos são responsabilizados individualmente pelas consequências das suas escolhas, tornam-se assim empreendedores de si mesmo devendo ser flexíveis e adaptáveis a fim de acompanhar as constantes modificações do mercado.

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Portanto, não é somente o Estado que é moldado por essa racionalidade neoliberal toda a sociedade passa ser compreendida como um mercado, onde cada indivíduo é uma “empresa” estando ininterruptamente em competição com os demais sujeitos empreendedores para ser bem sucedido. Essa razão neoliberal tem assim norteado as políticas públicas, as relações econômicas e transformado a sociedade.

2.2.2 – O Neoliberalismo no contexto brasileiro

Ao analisarmos a adoção do modelo neoliberal no Brasil, é preciso ter em mente que não há uma sincronia entre o tempo histórico brasileiro e as transformações que estavam em curso nos países europeus nos anos de 1970. Para começar a análise, não podemos esquecer que no Brasil, por exemplo, não tivemos o chamado Estado de Bem-Estar Social, mas um Estado pautado num modelo de desenvolvimento que também foi interventor por meio de políticas econômicas e sociais. Tal modelo era assentado no binômio Segurança e Desenvolvimento. Sobre esse modelo de desenvolvimento, Santos (2012, p. 8) afirma que:

[...] nos anos sessenta/oitenta tivemos um modelo específico de desenvolvimento econômico, fincado na relação segurança e desenvolvimento, com base num processo de planejamento centralizado racional, segundo o qual o Estado desempenha um papel de interventor em todos os setores da vida brasileira, desde o plano político, econômico, cultural. No campo da educação e trabalho buscava a preparação e formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento industrial planejado. Daí, a necessidade do Estado realizar reformas em seus aparelhos, visando à

segurança do projeto de desenvolvimento nacional e nesse sentido procura estabelecer e implementar políticas sociais indispensáveis para neutralizar e manter as tensões sociais, advindas com o processo repressivo instalado a partir do Golpe civil-militar.

Embora não seja nosso objetivo traçar um panorama histórico da formação social brasileira e sua relação com a inserção do capitalismo no País, consideramos importante destacar que a realidade brasileira guarda suas próprias peculiaridades, sem as quais não se pode fazer uma análise correta das transformações pelas quais passou o País em decorrência das mudanças no mundo capitalista. Em vista disso, é importante lembrar que:

A crítica neoliberal nos países desenvolvidos tinha como interlocutor o modelo keynesiano, responsável pelas características das instituições sociais do pós-guerra. No caso latino-americano é necessário destacar que a intervenção do Estado na economia e as instituições de bem-estar social criadas por ele são resultados de processos diferentes que têm sua explicação na própria história desses países e na forma como se constituíram os Estados nacionais (BIANCHETTI, 1997, p. 37).

Assim, é necessário levar em conta de que forma se deu a formação do Estado brasileiro. Segundo Faoro (2003), herdamos de Portugal o modelo de Estado patrimonialista no qual não há uma separação clara entre o que é patrimônio público e o que é patrimônio privado e, sendo assim, a estrutura dominante desse Estado faz o que quer com a nação, inexistindo desse modo o conceito de cidadania.

O domínio tradicional se configura no patrimonialismo, quando aparece o estado-maior de comando do chefe, junto à casa real, que se estende sobre o largo território, subordinando muitas unidades políticas. Sem o quadro administrativo, a chefia dispersa assume caráter patriarcal, identificável no mando do fazendeiro, do senhor de engenho e nos coronéis. Num estágio inicial, o domínio patrimonial, desta forma constituído pelo estamento, apropria as oportunidades econômicas de desfrute dos bens, das concessões, dos cargos, numa confusão entre o setor público e o privado [...] (FAORO, op.cit, p. 823).

O modelo de Estado português foi, segundo Faoro (2003), transplantado para o Brasil e aqui se manteve passando da Colônia ao Império e desse à República. O Brasil, portanto, herda de Portugal uma estrutura de dominação em que o Estado é centralizador e poderoso. Assim, o Estado brasileiro assume um caráter patrimonialista, que perdura ao longo dos tempos. Tal caráter subsiste apesar de todos os avanços industriais pelo qual passou o país.

A realidade histórica brasileira demonstrou a persistência secular da estrutura patrimonial, resistindo galhardamente, inviolavelmente, à repetição, em fase progressiva, da experiência capitalista. Adotou do capitalismo a técnica, as máquinas, as empresas, sem aceitar-lhe a alma ansiosa de transmigrar (FAORO, op.cit, p. 822).

Portanto, a formação do capitalismo em nosso País não se deu da mesma forma que nos países do capitalismo central, a começar pelo fato de que durante o período imperial e republicano o Brasil dependia e estava subordinado ao mercado mundial, ou seja, nesse período o País possuía uma sociedade e uma economia que se organizavam para fora e viviam “ao sabor das flutuações de interesses e mercados longínquos”. Outro fator adicional a ser considerado é a escravidão que marcou profundamente a nossa sociedade. Mesmo quando o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho livre, como uma forma de se adaptar ao progresso capitalista, conservaram-se elementos do período escravista, ou seja, o Brasil não conseguiu romper com as amarras do passado. Desse modo, o Estado brasileiro nasce sob a marca de “forte ambiguidade entre um liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática, no sentido da garantia de privilégios das classes dominantes” (BEHRING e BOSCHETTI, op.cit, p.75).

Levar em consideração essas características da formação do Estado brasileiro é de suma importância para entendermos o porquê de os processos de modernização adotados aqui ficarem incompletos, pois embora o Estado se afirmasse soberano, sua estrutura econômica era não só dependente, mas também condicionada “pelas estratégias de acumulação do capitalismo central”. É por isso que:

Os processos de modernização se realizam em convivência com o atraso agrário, com elementos oligárquicos sobreviventes do passado, com classes dominantes apenas parcialmente burguesas, que têm ideologias conservadoras e uma visão autoritária da ordem... As características da relação entre os países desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos da América e os países latino-americanos tem sido historicamente uma relação desigual na qual os laços estabelecidos fortaleceram a situação de dependência dos últimos em relação aos primeiros (BIANCHETTI, op. cit, p. 40-41).

A esse respeito, Chaves et al. (2018, p. 3) ressaltam que a adoção dos princípios neoliberais no Brasil “representa a manutenção do processo histórico de submissão/dependência internacional, construído a partir de acordos/consenso com a burguesia brasileira”. Assim, o “caráter social do Estado” é redefinido e ajustado “aos novos ditames do capitalismo em crise”.

Nesse contexto, é importante destacar que, apesar de não ter havido no Brasil um Estado de Bem-Estar Social, conforme Fiori (1995, p. 46) explica que, em vez disso, o que tivemos foi “uma combinação permanente e alternada de paternalismo e repressão”, a mesma crítica feita na Europa em relação ao Estado e seu papel na economia servirão de base para o processo de abertura do mercado brasileiro à concorrência internacional.

Portanto, toda a crítica realizada nos países centrais, a partir de uma ótica neoliberal em relação ao Estado e suas funções econômicas, serviriam como

fundamento do discurso que elaboram os grupos econômicos dominantes nos países latino-americanos para justificar o processo de abertura dos mercados à concorrência internacional e o desmantelamento das instituições de proteção social controladas pelo Estado (BIANCHETTI, op. cit, p. 36).

Portanto, é baseado no discurso de que o Estado entrou em crise por ter gasto demais com os serviços sociais que o Estado brasileiro é reformado na década de 1990, tendo como base o ideário neoliberal.

2.3 A reforma do Estado brasileiro e suas implicações para as políticas sociais

A justificativa, bem como a solução para a dita crise do Estado, será corporificada no Brasil pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), criado durante o governo (1995-2002) de Fernando Henrique Cardoso (FHC) pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que tinha como ministro Luís Carlos Bresser Pereira. A ideia de que a crise é do Estado é expressa de forma clara nesse Plano:

A **crise do Estado** teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a **crise do Estado**, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas... No Brasil, embora esteja presente desde os anos 70, a **crise do Estado** somente se tornará clara a partir da segunda metade dos anos 80. Suas manifestações mais evidentes são a própria crise fiscal e o esgotamento da estratégia de substituição de importações, que se inserem num contexto mais amplo de superação das formas de intervenção econômica e social do Estado (BRASIL, 1995, p. 10-11, grifos meus).

Desse modo, para Bresser Pereira (2007, p. 96), a grande crise que o Brasil enfrentava “desde 1980, era uma crise do Estado - uma crise fiscal, administrativa e de sua forma de intervenção na economia”. Para ele:

A crise do Estado a que estou me referindo não é um conceito vago. Pelo contrário, tem um sentido muito específico. O Estado entra em crise fiscal, perde em graus variados o crédito público, ao mesmo tempo que vê sua capacidade de gerar poupança forçada a diminuir, senão a desaparecer, à medida que a poupança pública, que era positiva, vai se tornando negativa. Em consequência, a capacidade de intervenção do Estado diminui dramaticamente. O Estado se imobiliza (idem, 1997, p. 12).

Behring e Boschetti (op. cit, p. 148) explicam que o Brasil entrou na década de 1990 “sem solução consistente para o problema do endividamento e com uma questão social gravíssima”. Tudo isso favoreceu a hegemonia neoliberal no País. Assim, uma série de reformas orientadas para o mercado foram adotadas com vistas a resolver essa crise. Nesse contexto,

conforme ressaltam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) são retomados os “mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade”.

Nessa mesma perspectiva, Sguissardi (2021), ao tratar sobre as reformas empreendidas no Brasil, tendo como base a racionalidade neoliberal, destaca que elas tiveram como características:

[...] o corte dos gastos públicos, a liberalização financeira e do capital externo, a desregulação da economia, com flexibilização das leis do trabalho e, principalmente, um extenso programa de privatização do patrimônio e empresas do Estado [...] (ibidem, p. 66).

Essas reformas, segundo Santos (2010) decorreram, em grande parte, de orientações de órgãos internacionais de financiamento tais como: “o Banco Mundial - BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e do Fundo Monetário Internacional - FMI, de comum acordo com as elites dirigentes do Brasil” e tiveram como pontos focais a “mercantilização, descentralização, publicização, parcerização e contratos de gestão” (p. 34).

Nessa direção, o Plano de reforma propõe mudanças na estrutura organizacional do aparelho estatal, a partir da criação de mecanismos de descentralização, de redução da hierarquia, da avaliação de resultados, que são elementos importantes para a gestão democrática, a partir de um discurso participacionista convincentemente estruturado, utilizado como fortes estratégias administrativas e políticas, para introduzir um novo padrão de gestão, adequado e compatível com a proposta das agências multilaterais de financiamento como Banco Mundial e BID, embasadas em diagnóstico da crise do Estado brasileiro em suas condicionalidades inseridas nos acordos de assistência técnico-financeira, compactuadas com os elaboradores de nossas políticas públicas, a classe dirigente. Pode-se dizer que tudo isso se configura como uma nova forma de regulação social ditada pelo mercado e mediada pelo Estado (SANTOS, op. cit, p. 6).

Nessa mesma direção, ao falar sobre a influência desses organismos internacionais na educação, Dourado (2002, p. 238) ressalta que é notório o papel que eles desempenham ao difundirem por meio de seus documentos “uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação”. Das orientações do Banco Mundial, por exemplo, é possível inferir a “prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico”, principalmente, por meio da adoção de programas de ajuste estrutural.

Fiori (2000) argumenta que a reforma do Estado brasileiro foi uma estratégia de inserção passiva e a qualquer custo à lógica do capital, portanto, não foi um processo natural diante das imposições econômicas, antes foi uma escolha político-econômica.

Assim, em nome da modernização do Estado, exigida para adequação à economia mundial, o PDRAE propõe uma reforma administrativa onde as funções do Estado são redefinidas com o objetivo de reduzir o seu tamanho e, segundo o seu orientador Bresser Pereira (2007), torná-lo mais ágil e moderno. Para tanto, são adotados programas de privatização, terceirização e publicização.

Por privatização o documento entende a transferência, para a iniciativa privada, da propriedade de dado setor com vistas a transformá-lo em uma instituição de e para o mercado. A terceirização corresponderia ao processo de transferência, para o setor privado, de serviços caracterizados como auxiliares ou de apoio de atividades desenvolvidas pelo Estado. A publicização, por sua vez, consistiria na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta (PERONI e ADRIÃO, 2007, p. 47).

Desse modo, são postas em prática, de maneira específica, algumas estratégias para os setores de atuação do Estado. Esses setores desenvolvidos pelo Plano são quatro: **núcleo estratégico** que envolve os três poderes e onde são tomadas todas as decisões, definidas as leis e as medidas para o seu cumprimento; **atividades exclusivas do Estado** que consistem no poder exclusivo que o Estado tem de fazer regulamentações, fiscalizações e fomentação; **serviços não exclusivos do Estado**, esse setor abarca atividades, que como o próprio nome já diz, não são exclusivas do Estado e que, portanto, podem ser realizadas pelo setor privado e pelo público não estatal. Essas atividades estão relacionadas à educação, saúde, defesa do meio ambiente e às pesquisas de cunho científico e tecnológico. Por fim, o último setor que é o de **bens e serviços para o mercado**. Esse envolve as atividades econômicas desenvolvidas pelas empresas estatais com objetivo de obtenção de lucro (BARRETO, 1999, p. 113, grifos meus).

Dessa forma, o PDRAE implanta um modelo de administração pública gerencial com foco em resultados e que busca maior eficiência, eficácia e efetividade na execução dos serviços sociais. Porém, tal eficiência e eficácia, de acordo com Bresser Pereira (2007), não são encontradas na esfera pública, pelo fato dela possuir uma gestão burocrática e rígida, ineficiente e lenta, desse modo a garantia de maior agilidade, qualidade e eficiência no atendimento das demandas sociais só serão encontradas na esfera privada.

Em virtude disso, o PDRAE tem como base principal a transferência das atividades chamadas de não-exclusivas do Estado para a esfera privada. Desse modo, os serviços sociais anteriormente oferecidos pelo Estado deixam de ser um direito e agora passam a ser adquiridos pelo cidadão-cliente na esfera do mercado.

Na proposta de reforma do Estado, o cidadão é adjetivado: é o cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis do mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do estado seriam apenas os

contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas. As atividades sociais assumiriam uma nova conotação, pois seriam consideradas pelo plano diretor da reforma, serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada (PERONI e ADRIÃO, 2008, p. 47).

A defesa da supremacia e da eficiência da esfera privada em relação à pública, no que tange à oferta dos serviços sociais ficam bem evidentes, nas próprias palavras do idealizador da reforma do Estado, o Ministro Bresser Pereira:

Minha convicção é de que os serviços sociais e científicos são realizados com mais qualidade e eficiência por organizações públicas não estatais que, além disso, garantem mais liberdade aos seus membros, enquanto que a produção de bens e serviços controlados pelo mercado que não necessitam de subsídio estatal são melhor executadas pelo setor privado (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 91).

Entretanto, a verdadeira motivação que está por trás dessa reforma e da chamada publicização, que dá uma conformação pública ao privado para que ele possa atuar no lugar do público, é apontada por Montaño (2005) quando ele diz que:

A verdadeira motivação desta (contra-) reforma, o que está por de trás de tudo isto, no que se refere à chamada “publicização”, é por um lado, a diminuição dos custos desta atividade social – não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão... Por outro lado, o retiro destas atividades do âmbito democrático-estatal e da regência conforme o direito público, e sua transferência para o âmbito e direitos privados (independente de os fins serem privados ou públicos), e seu controle seguindo os critérios gerenciais das empresas, e não uma lógica de prestação de serviços conforme um nível de solidariedade e responsabilidade sociais (p. 47-48).

Nesse contexto, o Estado assume a função de regulador e promotor do desenvolvimento social e econômico, sendo não mais o responsável direto pela provisão dos serviços sociais que, com a reforma, tornaram-se não exclusivos do Estado, sendo transferidos para a iniciativa privada que genericamente tem melhores condições de realizar um serviço de boa qualidade (BRAGA, 2013).

Paulani (op.cit, p. 90), afirma que o Brasil desde o governo Itamar Franco passou a se inserir no “circuito internacional de valorização financeira” desde então uma série de medidas como a criação do Plano Real, as privatizações a desregulamentação do mercado financeiro brasileiro e a abertura do fluxo internacional de capitais foram tomadas para que o país pudesse ser incluído no mercado financeiro internacional.

A esse respeito, vale ressaltar que, desde a década de 1980, há no mundo o domínio econômico do capital financeiro. De acordo com Chesnais (2005, p. 35), o capital financeiro

busca ‘fazer dinheiro’ sem sair da esfera financeira, sob a forma de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos da especulação bem sucedida”.

Fiori (1998) explica que a origem das finanças privadas e globalizadas pode ser encontrada nos anos de 1960 quando o governo inglês autorizou a criação de um “mercado interbancário paralelo e autônomo com relação aos sistemas financeiros nacionais” o chamado “euromercado de dólares”, para onde os Estados Unidos passou a canalizar os seus capitais com intuito de escapar das quedas na taxa de lucros e das regulações internas do seu território. E foi daí que surgiu o embrião do “espaço financeiro mundial” que juntamente com o fim do acordo de Bretton Woods¹⁰, que provocou a suspensão do padrão dólar e introduziu um sistema de taxas de câmbio flexível, se transformando, desde 1973, numa verdadeira bomba de produção nutrida, pelos “recursos da reciclagem dos petrodólares e da dívida pública [norte] americana” (idem, p. 89-90).

Desse modo, a chamada mundialização financeira, fruto das medidas neoliberais de desregulação dos mercados e a criação de um sistema de câmbio flexível permitiu que o capital financeiro livre de regras monetárias e de controle de instituições se transformasse no que Netto e Braz (2012) chamam de “novas oligarquias financeiras”.

Para Dowbor (2018, p. 156), a chamada financeirização provocou uma profunda “deformação generalizada dos processos econômicos, sociais e ambientais”, que foi induzida pela “migração dos nossos recursos do fomento econômico (por meio de investimentos) para ganhos improdutivos (por meio de aplicações financeiras)”.

Nessa mesma direção, Nogueira e Santos (2020) afirmam que essas oligarquias financeiras impõe seus interesses sobre os de milhões de pessoas e pressionam, por meio de instituições multilaterais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, os Estados nacionais a planejarem sua agenda macroeconômica de contrarreformas, como se observa no caso dos “ajustes estruturais” realizados em países da América Latina, como é o caso do Brasil. Além disso, eles destacam que tais oligarquias financeiras:

Apropriam-se, assim, dos recursos de fundos públicos para retroalimentar a financeirização, drenando verbas de sistemas de seguridade social, sejam através de fundos sociais de emergência, desvinculações fiscais, ou ainda pela dívida pública – como é o caso dos países latino-americanos. Criam sangrias nos cofres públicos através de esquemas de securitização de dívidas em inúmeros países, uma vez que a liquidez é totalmente garantida pelo Estado. Cabe destacar que os recursos drenados não são investidos em atividades

¹⁰ Criado em 1944 esse acordo definiu a criação de um sistema monetário internacional baseado no dólar, o padrão monetário ouro-dólar. Assim, cada país se comprometeu a manter a taxa de câmbio indexada ao dólar, e o valor deste, por sua vez, ficou ligado ao do ouro.

produtivas, que possibilitaria o crescimento econômico [...], e não o fazem porque não acarreta lucros, pelo menos não na proporção da aplicação financeira. Trata-se de uma atividade financeira que acaba por provocar abalos sistêmicos na produção, na infraestrutura e em políticas sociais (idem p. 371).

Sobre o impacto da financeirização para as políticas sociais, no Brasil, Reis (2016) afirma que:

A partir dos anos 1980, sob a hegemonia do chamado neoliberalismo, os Estados nacionais foram “reformados” na tentativa de garantir retomada da expansão do capital, especialmente da rentabilidade do capital na esfera financeira. Como decorrência do novo papel que passa a ser cumprido pelos Estados nacionais, uma série de “reformas” na legislação trabalhista e previdenciária é posta em prática para restringir, no caso dos países capitalistas centrais, ou para impedir a concretização de um amplo sistema de proteção social à classe trabalhadora, nos países em desenvolvimento, como foi o caso do Brasil (p. 19).

Segundo Behring et al. (2019), a política econômica adotada pelo Brasil deixou o país à mercê dos especuladores do mercado financeiro, o que resultou no crescimento vertiginoso da dívida pública¹¹ que corrói de forma acelerada os meios de financiamento do Estado brasileiro engessando o Estado para investimentos em políticas sociais estruturantes. Assim, para pagar os juros da dívida o Brasil compromete o fundo público deixando de investir recursos em políticas sociais que possibilitaria universalizar e qualificar direitos como saúde, educação moradia e trabalho. Em vista disso, o orçamento público brasileiro é refém dos rentistas do capital financeiro o que dificulta o desenvolvimento e a consolidação de políticas sociais de cunho universal.

De acordo com dados da Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Economia,¹² a dívida pública federal fechou 2022 em R\$ 5,951 trilhões. O valor representou um aumento de 6,02% em relação a 2021, quando a dívida estava em R\$ 5,613 trilhões. Esse valor superou o orçamento federal de 2022 para o Auxílio Brasil (R\$ 89,1 bilhões) e os gastos em Saúde (R\$ 139,9 bilhões) e em Educação (R\$ 62,8 bilhões), somados. Em março de 2023, os maiores detentores da dívida pública eram as instituições financeiras (28,1%). Em seguida, vinha os fundos de investimento, com uma fatia de 23,8%; os fundos de Previdência, com 23,4%; os investidores estrangeiros (9,7%); o governo (4,3%); as seguradoras (4,1%) e outros (6,6%).

¹¹ A dívida pública abrange empréstimos contraídos pelo Estado junto a instituições financeiras públicas ou privadas, no mercado financeiro interno ou externo, bem como junto a empresas, organismos nacionais e internacionais, pessoas ou outros governos para financiar suas ações.

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/divida-publica-federal/sobre-a-divida-publica/a-divida-em-grandes-numeros>

Sobre a dívida pública, Fattorelli (2020, p. 30) explica que ela tem “funcionado como um instrumento que promove uma contínua e crescente subtração de recursos públicos, que são direcionados principalmente ao setor financeiro”. Desse modo, o Estado brasileiro tem se tornado um mecanismo a serviço do poder financeiro transnacional. Além disso, ela destaca que a dívida pública tem sido usada como justificativa para as privatizações, cortes de gastos e investimentos sociais, teto de gastos, contrarreformas, o que dificulta o desenvolvimento socioeconômico do Brasil e aumenta a desigualdade social ao desviar recursos das áreas sociais para as instituições detentoras da dívida.

Nessa perspectiva, considero pertinente trazer a algumas considerações de Marx (1983c, p. 19) a respeito da dívida pública. De acordo com ele, a acumulação do capital da dívida pública significa “apenas a multiplicação de uma classe de credores do Estado autorizados a retirar antecipadamente para si certas somas do montantes dos impostos”. Tendo em vista que os impostos têm sua origem na riqueza criada no processo de produção chega-se à conclusão que esses impostos são retirados da renda proveniente do trabalho vivo da classe trabalhadora.

Nessa direção, Behring et al. (op. cit, p. 88) destaca que cada vez mais a dívida pública tem exigido dos Estados capitalistas o pagamento de parcelas maiores de impostos, o que significa que cada vez mais o trabalhador tem parte do seu salário apropriado pelo Estado, a fim de pagar os juros aos detentores dos títulos da dívida o que gera como consequência a atrofiação e desconfiguração das políticas sociais, que nesse contexto são pífias, focalizadas e repletas de condicionalidades.

A esse respeito, Bonetti (2011) afirma que as políticas sociais nas últimas décadas acompanharam as mudanças ocorridas na organização política do Estado, desprendendo-o da obrigação de garantir a inserção social e que a cada momento histórico as políticas sociais são moldadas de acordo com as relações econômicas para garantir a reprodução da força de trabalho. Desse modo, cabe às políticas sociais o papel de diminuir a diferença social produzida pela apropriação pelo capital do espaço de produção.

No entanto, no contexto da financeirização as políticas sociais adotadas são de caráter focalizado, pois são vistas como onerosas diante da “falta de recursos”. Coloquei falta de recurso entre aspas porque o que tem acontecido é que cada vez mais parcelas significativas do orçamento do Estado estão sendo destinadas para o capital financeiro, através do pagamento de juros e amortização da dívida pública, com o objetivo de assegurar e garantir a atividade rentista o que certamente traz consequências negativas para as políticas sociais impedindo a sua universalização e transformando-as em ações pontuais e compensatórias (BEHRING, 2009).

Fazendo uma análise das políticas públicas adotadas no contexto dos “ajustes estruturais”, Moraes (op. cit, p. 38) diz que elas podem ser entendidas por meio de seus três lemas: “focalizar, descentralizar, privatizar”¹³. Focalizar está relacionado à substituição do “acesso universal de direitos sociais, bens públicos, etc. por acesso seletivo”, onde se discrimina o receptor e o provedor dos benefícios. Desse modo, as políticas sociais são reduzidas a “programas de socorro à pobreza absoluta”. Assim, investe-se em programas assistenciais focalizados e condicionados ao invés de desenvolverem políticas sociais universais. Conforme veremos mais adiante, é justamente esse caráter seletivo que norteia a Política de Assistência Estudantil no ensino superior brasileiro.

Por hora é importante ressaltar que, no campo educacional, as reformas adotadas no Brasil estão congruentes à lógica do mercado, pois o “marco geral que orienta as políticas para a educação é a ampliação da lógica do mercado nessa área”. Nesse contexto, a educação é colocada “como um bem econômico que deve responder da mesma maneira que uma mercadoria” (BIANCHETTI, 2005, p. 96).

Harvey (2008, p. 151) destaca que, no capitalismo, o conhecimento se tornou uma “mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” e ao mesmo tempo em que a produção organizada do conhecimento passa por um processo de expansão notável, cada vez mais ela assume um caráter comercial.

A esse respeito, Sguissardi (2015, p. 875) ressalta que o processo de transformar um “direito ou serviço público em serviço comercial ou mercadoria” acontece no “interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia”; tal Estado ao invés de ser sinônimo de interesses públicos, acaba representando de forma prioritária os interesses privado-mercantis.

Foi com base nessas premissas, que as políticas para a educação superior, a partir dos anos de 1990 foram implementadas. De acordo com Chaves (2004), tais políticas foram “reduzidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, aproximando-se as universidades do modelo de empresas prestadoras de serviços” (p. 111). E, como consequência, o que se viu foi o crescimento do setor privado na oferta do ensino superior e a transformação

¹³ Em relação ao lema descentralizar, Moraes (ibidem, p. 39) enfatiza que ele não se refere necessariamente a desconcentrar, principalmente no que tange “às decisões políticas mais estratégicas, muito menos a gestão dos grandes fundos”. Quanto ao lema privatizar, ele afirma que isso ocorre de duas formas: a primeira acontece quando se transfere ao setor privado “a propriedade dos entes estatais (inclusive os entes provedores de políticas sociais, tais como saúde, educação, moradia, assistência social etc.)” e a segunda ocorre quando se transfere ao setor privado “a operação e/ou gestão dos serviços”.

dos “espaços públicos democráticos de direitos em espaços privados submetidos à lógica capitalista” (p. 115). As implicações disso para a gestão no ensino superior serão abordadas, a seguir.

2.3 A gestão da educação na agenda da reforma do ensino superior brasileiro.

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seus artigos 194, 198, 204 e 206 e respectivos incisos VII; III; II; VI, estabelece que a administração das políticas sociais devem ter “caráter democrático e descentralizado”, “participação da comunidade”, “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”. E no caso específico da educação, estabelece que, entre os princípios, que o ensino público deve ser ministrado, está a gestão democrática na forma da lei. Aqui cabe destacar, que, o fato da gestão democrática ficar restrita ao ensino público foi uma vitória dos grupos privados que não estavam de acordo com a “proposta de implementar uma gestão democrática em todas as escolas brasileiras, em razão de não aceitarem a interferência nos processos que já ocorriam em suas escolas” (PIEROZAN; WERLE, 2018, p. 48).

Não se pode negar a importância das conquistas democráticas materializadas na CF de 1988, no entanto, o contexto que se segue após a aprovação da mesma é marcado, conforme destaca Dagnino (2004), pela confluência perversa de dois projetos antagônicos: um democratizante e outro neoliberal, ou seja, um “projeto participatório, construído, a partir dos anos 80 ao redor da extensão da cidadania e do aprofundamento da democracia”, e um projeto de “Estado mínimo que se isenta progressivamente do papel de garantidor dos direitos”.

De um lado, um processo de alargamento da democracia, que se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas. O marco formal desse processo é a Constituição de 1988, que consagrou o princípio de participação da sociedade civil [...] De outro lado, com a eleição de Collor em 1989 e como parte da estratégia do Estado para a implementação do ajuste neoliberal, há a emergência de um projeto de Estado que deve se isentar progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil. Este projeto constitui o núcleo duro do bem conhecido processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington (DAGNINO, 2004, p. 141-142).

Nesse cenário, a gestão da educação e as políticas públicas educacionais passaram a ser adequadas ao projeto de Estado, que se exime da sua responsabilidade de garantia de direitos. É importante ressaltar que a gestão tem de essencial o “fato de ser mediação na busca de objetivos”. Além disso, ela está “sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço das forças e grupos dominantes na sociedade”. Desse modo, ela pode “articular-se tanto

a serviço do status quo quanto com a transformação social”, e isso está diretamente relacionado aos objetivos a que ela serve. Assim, a gestão não pode ser encarada somente como um rol de princípios e procedimentos administrativos a serem adotados, pois ela “não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender às necessidades e interesses de pessoas e grupos (PARO, op.cit, p. 123).

Nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o status quo e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses. Para isso, entretanto, é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária. Um dos requisitos mais importantes, nesse processo, é o conhecimento das condições concretas em que se realiza a administração na sociedade (ibidem, p. 32-33).

Conforme Carvalho (2022, p. 22), a gestão é “essencialmente, uma atividade política. Ainda que apareça como neutra, objetiva e pragmática, trata-se de um sistema de organização do poder a serviço do capital”. No entanto, é importante enfatizar que, embora a gestão possua um caráter conservador, no sentido de contribuir para manter a ordem vigente, ela também pode contribuir para superá-la. Assim, no contexto das políticas públicas, a gestão numa perspectiva democrática “pode contribuir para o fortalecimento dessas políticas, para a garantia de direitos e para a ampliação das práticas democráticas e do espaço público” (idem).

De acordo com Paro (op. cit, p. 13), existe uma tendência sob o capitalismo de “aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista”. Essa tendência faz parte de um contexto maior e é resultante da reestruturação produtiva do capital¹⁴ que começou nos anos de 1970 como “uma resposta do capital para atenuar a crise existente, na redução dos custos e do aumento da produtividade e dos lucros”. Desse modo, segundo Koritiake (2008), no intuito de reduzir custos e elevar a produtividade e os lucros, novas formas de administrar foram sendo criadas.

¹⁴ A chamada reestruturação do capital trouxe consigo novos métodos de organização do trabalho e da produção baseados em um modelo de produção flexível com equipamentos ajustados aos novos padrões de tecnologia. Agora, no lugar do “cronômetro” e da “produção em série e de massa” têm-se a “especialização produtiva”, 70 “novos padrões de busca de produtividade” e “novas formas de adequação da produção à lógica do mercado” (ANTUNES, 2011, p. 24). De acordo com Araújo (1996, p. 16), esse novo modelo de produção não é apenas flexível mais também integrado, e o objetivo disso é “fabricar produtos mais variados que incorporem rapidamente as inovações e aperfeiçoamentos” com o mínimo de “desperdício de tempo, energia e matéria-prima”. Para alcançar este objetivo não basta apenas introduzir “equipamentos de base microeletrônica e informacional”. São necessárias também “novas formas de organização e gestão do trabalho”, formas estas semelhantes às utilizadas nas empresas japonesas. Assim, a administração, de um modo geral, passa a assumir características específicas dessa nova fase do capital com vistas ao controle do trabalho.

A nova forma de gestão do trabalho adotada nas empresas capitalistas, a partir de 1970, influenciou o modelo de administração pública adotada no Brasil, por meio do PDRAE, chamada de “gerencial”, e esta por sua vez repercute diretamente na gestão, tanto na educação básica como no ensino superior. Pois, tal reforma, conforme explanado anteriormente, pautou-se de acordo com o modelo de gerenciamento do setor privado e “submeteu as instituições públicas à lógica do mercado (competição administrada, valorização do cliente consumidor, ênfase nos resultados, entre outros aspectos)”, alterando assim “seu funcionamento, sua organização e sua forma de gestão” (CARVALHO, 2009, p.1159).

Segundo Bresser Pereira (1996, p. 5), logo após a II Guerra, a administração de empresas passa a influenciar a administração pública. Assim, “as ideias de descentralização e de flexibilização administrativa ganham espaço em todos os governos” e, com a crise dos anos de 1970, chamada por ele de “crise do Estado” que, na verdade, conforme já exposto anteriormente, foi a crise do “capital,” inicia-se uma grande revolução na administração pública dos países centrais em direção a uma administração pública gerencial” inspirada nos avanços realizados pela administração de empresas.

A adoção da administração pública gerencial pelo Estado é justificada pela sua preocupação com a gestão de qualidade, porém esta qualidade está em consonância com o momento de reestruturação vivida pelo capital, onde este “forja suas inovações para manter a essência”. Nesse ínterim, segue-se uma nova filosofia gerencial utilizando-se “novos conceitos, métodos e técnicas” (SANTOS, 2010, p. 6).

Portanto, é na esteira do projeto de Estado mínimo que ocorre a Reforma do Ensino Superior brasileiro, por meio da qual foi introduzida nas universidades a lógica mercantil e empresarial e, como consequência, o que se viu foi a privatização dessa etapa da educação no país transformando a universidade, no que Freitag denomina de “universidade operacional” (Cf. *Le naufrage de l’université* apud CHAUI, 2003):

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (ibidem, p. 7).

É importante ressaltar que o Estado mínimo se refere apenas ao papel do Estado no que tange ao provimento dos direitos sociais, porque no que concerne ao seu papel político e

econômico sua atuação não tem nada de mínima, muito pelo contrário, continua máxima e forte. Esse aspecto pode ser notado na área da educação quando o Estado:

[...] priva-se do financiamento da educação, ou pelo menos, reduz drasticamente sua participação na oferta desse serviço, provoca, em decorrência, a deterioração da infraestrutura e dos salários do pessoal docente e não-docente; todavia, incrementa e sofisticada suas funções de fiscalização, descendo a detalhes mínimos para a determinação dos graus de eficácia, de eficiência e de produtividade das instituições educativas e de seus diversos atores. Os Estados não só não descartaram como refinaram seu papel controlador, disciplinador e regulador dos sistemas sociais, com o uso de novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que estimulam a administração gerencial e a competição de tipo empresarial e submetem os subsistemas de ensino aos mecanismos e interesses do mercado (MANCEBO, 2008, p. 58).

Nesse contexto, Chaves e Mendes (2009) destacam como uma das características da Reforma do Ensino Superior Brasileiro a “adoção do paradigma gerencial de resultados na gestão das universidades públicas federais”, no qual os contratos de gestão têm regido a relação entre o Estado e as universidades. A respeito desse modelo de gestão, elas afirmam que:

Trata-se de um modelo de gestão inspirado na atividade empresarial, procurando transferir a administração dessas instituições para uma estrutura techno-gestionária em que o Estado passa a ser definido como um “parceiro” que contratualiza com as universidades. Dessa forma, o governo vem estabelecendo, com essas instituições, contratos de gestão formalizados por meio dos “Acordos de Metas” para a implantação do “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”, nos quais exige o cumprimento de metas e índices de produtividade para que possam fazer jus às verbas necessárias à sua manutenção e expansão, materializando a reforma de Bresser-Pereira nas universidades públicas (ibidem, p. 7).

Vale lembrar, que os contratos de gestão surgiram na França, no final da década de 1960, e foram adotados como um meio para “aumentar a eficiência das empresas e entidades públicas” e diminuir o “volume de subsídios fornecidos pelo Estado”, haja vista que a “economia francesa apresentava elevado nível de estatização” (LOCK, LOVATTO e BOLZAN, 2005).

No art. 5º da Lei 9.637/98, contrato de gestão é definido como instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no art. 1º. As áreas apontadas nesse artigo envolvem atividades dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde.

Os contratos de gestão são defendidos, no contexto da Reforma do Estado, como sendo uma estratégia de enfrentamento da incapacidade do Estado em promover atividades em áreas

essenciais para a sociedade e é tido também como o meio para se alcançar uma gestão pública por objetivos, ou seja, uma administração gerencial. Desse modo:

O contrato de gestão propõe-se veículo de implantação de uma gestão pública por objetivos, como eixo central de um competente sistema de planejamento e controle da implantação de políticas públicas, cuja responsabilidade de execução cabe à entidade assinante do compromisso. Faz parte do contrato o compromisso do Estado com a racionalização de controles burocráticos de meios, historicamente emperradores da eficácia gerencial e da eficiência de cada instituição pública e do Estado como um todo (ANDRÉ, 1999, p. 43).

No Brasil, eles aparecem pela primeira vez durante o governo de Fernando Collor de Melo (1900 – 1992) no Decreto nº 137, de 27 de maio de 1991. Nele foi instituído o Programa de Gestão das Empresas Estatais com o objetivo de promover a eficiência e a competitividade das empresas estatais e os contratos de gestão aparecem no art. 8º, como o meio para se alcançar tal objetivo. É aí que o governo federal assina o contrato de gestão com a Companhia Vale do Rio Doce e a Petrobrás (BRAGA, 2013).

Atualmente, o uso dos contratos de gestão está amparado pela Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998, de acordo com o art. 37 § 8º:

A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade.

Têm-se ainda os Decretos nº 2.487 e nº 2.488 de 2 de fevereiro de 1998. O primeiro define os elementos, os objetivos e metas que deverão estar presentes nos contratos de gestão, assim ele e “estabelece critérios e procedimentos para a elaboração, acompanhamento e avaliação dos contratos de gestão e dos planos estratégicos de reestruturação e de desenvolvimento institucional das entidades qualificadas”. Já o segundo, define medidas de organização administrativa específicas para as autarquias e fundações qualificadas como Agências Executivas e a realização de contrato de gestão.

De acordo com Braga (2013), mais tarde em 2004, é criada a Lei Federal 11.079 que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública. Esta lei em seu art. 2º define a parceria público-privada como sendo “o contrato administrativo de concessão na modalidade patrocinada ou administrativa”. A modalidade patrocinada é de acordo com §1º “a concessão de serviços públicos ou de obras públicas, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários, contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado”. Já a modalidade administrativa, de acordo com §2º, é “o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens”.

Fica claro, desse modo, que o marco legal é reordenado para dar sustentação jurídica à relação público-privada. As consequências de tudo isso para o ensino superior são destacadas por Pereira e Silva (2018, p. 531) quando afirmam que:

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

É justamente como base no conceito de contrato de gestão que foi criado, por meio do Decreto N° 6.096 em 24 de abril de 2007, o REUNI. No qual, através do estabelecimento de um Termo de Compromisso chamado de “Acordo de Metas” as universidades firmam contratos de gestão e se comprometem a cumprir as metas estabelecidas para assim receberem verbas públicas. O REUNI tem como objetivo “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” e tem como meta principal elevar de forma gradual a “taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento 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”. Assim, o Programa possui as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Para Chaves e Mendes (2009), o REUNI traduz a proposta do Plano Diretor da Reforma do Estado, preconizada por Bresser-Pereira, pois o Programa está fundamentado na “racionalização de recursos e na introdução da lógica gerencial”. Desse modo, é introduzido nas universidades públicas um novo modelo de organização e gestão, “fundamentado no

paradigma gerencialista de administração via contratos de gestão, com vistas a ajustar essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos” (p. 17). As autoras destacam ainda que:

Similar ao conceito de contrato de gestão inspirado no PDRE de Bresser-Pereira, o REUNI foi criado por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 07, com o objetivo de “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível superior”, utilizando-se do “melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” (art.1º). Para tanto, “incentiva” as universidades públicas federais a firmarem contratos de gestão, por meio do estabelecimento de Termo de Compromisso, denominado “Acordo de Metas”, condicionando-as a receber verbas públicas mediante o cumprimento de metas. Tal “acordo” segue a lógica gerencial da transformação da gestão pública na lógica empresarial/gerencial da administração por resultados, a estes vinculando o repasse de recursos orçamentários, tornando-o dependente do cumprimento de metas por etapas, dentro de prazos estabelecidos, por meio de indicadores quantitativos. Destaque-se, ainda, que o REUNI está limitado à previsão orçamentária do MEC, não havendo garantia da efetividade, da continuidade e do cumprimento de desembolsos acordados (idem, p. 9).

Nessa mesma perspectiva, Nascimento (2014, p. 96) afirma que o “melhor aproveitamento” da universidade pública significa que as mesmas deverão “empreender ações cujos resultados se deem num curto espaço de tempo, atingindo um maior número de estudantes e com “otimização” dos recursos” desconsiderando assim o “déficit histórico de infraestrutura física e de recursos humanos (sobretudo de corpo docente) das IFES”. Assim, o REUNI estimula a produtividade das vagas ociosas sem no entanto “equiparar os objetivos de ampliação quantitativa das taxas de conclusão do ensino superior à garantia da qualidade da formação” (idem).

Nesse contexto, a Assistência Estudantil passa a cumprir um papel importante para o cumprimento das metas propostas pelo REUNI, tanto que ela aparece como uma das diretrizes do Programa, com vistas ao controle da taxas de evasão e retenção universitária. Sobre a relação entre a assistência estudantil e o REUNI, Nascimento (ibidem, p. 98) afirma que:

Num processo de desistoricização da assistência estudantil, essa emerge com o REUNI, ora como condição, ora como resultado da expansão promovida pelo Programa, e, portanto, passa a ser pensada nos seus limites instituídos, perdendo as raízes que a vinculam a projetos educacionais emancipatórios. Ainda como impacto negativo desta vinculação, temos visto que a própria expansão proposta pelo REUNI, a partir do alcance da sua meta de elevação da taxa de conclusão média dos estudantes de graduação e aumento da relação professor-aluno, pressupõe, como uma das medidas para o cumprimento destas metas, o controle das taxas de evasão e retenção universitária. O debate acerca da contribuição da assistência estudantil para o controle destas taxas nas IFES acompanha a trajetória desta Política e, no atual contexto, é apresentado como sendo um dos principais elos entre o PNAES e o REUNI. Contudo, no âmbito da assistência estudantil, aquele debate esteve vinculado,

historicamente, à garantia da qualidade da formação de nível superior, pela via do provimento das condições necessárias à conclusão dos cursos superiores. Já no âmbito do REUNI, o indicador do controle das taxas de evasão e retenção nas IFES é a capacidade destas instituições substituírem, de forma mais eficiente, as suas vagas ociosas. A avaliação que deveria resultar do acompanhamento dos estudantes concluintes a partir de sua trajetória no curso não se concretiza.

De acordo com Cislighi e Silva (2012, p. 498), a expansão proposta pelo REUNI “está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo” nesse sentido a “expansão de vagas e de assistência estudantil, ainda que focalizada, vai servir à coesão social e às ideologias de ascensão social via educação”, tendo em vista o cenário de “agudização das expressões da questão social, do desemprego estrutural e da desigualdade” que se vê no Brasil.

Desse modo, é interessante notar que a educação está articulada ao desenvolvimento econômico. Tal relação tem tido papel de destaque nas políticas educacionais implantadas no Brasil, a partir de 1990, sendo pautadas pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e isso influenciou fortemente as propostas voltadas para o campo educacional brasileiro, principalmente em relação à gestão. Acerca dessas propostas e das mudanças que elas provocaram na gestão da educação, Oliveira (2001, p. 105) afirma que:

Ao longo desses anos foram sendo introduzidas mudanças na administração dos sistemas de ensino em âmbito municipal, estadual e federal, que resultaram numa grande diversidade de experiências na gestão da educação. As mudanças foram justificadas pela necessidade de respostas para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e, conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista.

Lima e Mendes (2006, p. 66), analisando o modelo de organização da gestão adotado no Brasil, a partir das mudanças ocorridas nos anos de 1990, destacam que ele possui como elemento principal a descentralização da gestão das políticas públicas entre diferentes instâncias de governo, apoiando-se na crença de que ela pode “permitir às populações o maior controle sobre os serviços públicos pela proximidade física com os meios de decisão e gestão das mesmas”. Assim, a descentralização é difundida como um “poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais por meio da otimização dos gastos públicos”, porém o que se percebe de fato é que ela é uma justificativa para transferir “competências da esfera central para as locais, respaldadas por noções neoliberais”.

Nessa mesma direção, Arretche (1996, p. 4) afirma que a descentralização defendida pelos organismos internacionais é aquela que possibilita a “revolução no comportamento social,

capaz de gerar comportamentos políticos e econômicos caracterizados por maior capacidade de iniciativa e, portanto, menos dependentes do Estado”. Nesse sentido, no bojo das reformas empreendidas no Brasil, a descentralização é apontada como uma forma de modernizar a gestão pública, partindo do pressuposto de que a mesma contribui para promover a eficácia e eficiência dos serviços educacionais prestados e a autonomia aparece, nesse contexto, como prolongamento dessa descentralização.

Vale ressaltar que, no contexto da educação superior, a autonomia das universidades é uma prerrogativa prevista na Constituição Federal de 1988 em seu art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

No campo do direito público, a autonomia é definida “como poder de autonormação exercitável nos limites impostos pelo ordenamento superior que lhe deu origem”. Desse modo, “autonomia não significa independência nem soberania. Seu exercício, embora pleno, restringe-se a esferas específicas previamente delimitadas pelo ente maior” (RANIERI, 1994, p. 23, 27).

Nessa direção, Mancebo (1998, p. 3) explica que a autonomia é o “direito de a universidade regular, com normas próprias, situações intencionalmente não alcançadas pela lei”. Desse modo, a universidade “torna-se uma instituição normativa, produtora de direitos e obrigações, e o poder de autodeterminação a individualiza, bem como possibilita a auto-organização, em sua órbita de incidência”.

Para Chauí (2003), a autonomia no ensino superior deve ser entendida em três sentidos principais:

a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia da gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa (CHAUI, 2003, p. 12).

No entanto, a referida autora ressalta que, com as reformas neoliberais ocorridas no Brasil, a partir de 1990, a universidade passou por um processo de transformação em sua organização devido à invasão da lógica do capital. Assim, ela passa a ser definida como organização social e não como uma instituição social. O que significa dizer que a universidade passou a ser uma entidade administrada, sendo o seu sucesso e sua eficácia medida em “termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho”. A diferença entre organização social e instituição social é esclarecida por Chauí (2003, p 6), quando ela afirma que:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao

conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular [...] Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito [...] A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

No contexto da organização social, a autonomia das universidades é profundamente afetada pelos contratos de gestão, pois o direito e o poder das universidades de definirem suas normas de formação, docência e pesquisa é violado dentro dos parâmetros estabelecidos nesses tipos de contrato. Para Amaral (2003, p. 132), propostas como a do REUNI, por exemplo, se constituem como “uma verdadeira ‘antiautonomia’ universitária, por obrigar as instituições, mediante contrato de gestão, a cumprir determinadas metas definidas” nesse tipo de negociação fica bem claro que as instituições de ensino superior são o lado mais fraco no embate com o governo.

Nessa perspectiva, a autonomia é entendida simplesmente como sendo a “gestão eficaz de receitas e despesas, de acordo com contratos de gestão assinados pelas universidades com o Estado”, ou seja, ela é reduzida ao “gerenciamento empresarial da instituição para que cumpra metas, objetivos e indicadores definidos pelo Estado e tenha independência para fazer outros contratos com empresas privadas” (CHAUI, 2001, p. 204).

Ao ser, porém, transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a ideia e a prática da autonomia, pois esta agora se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou a não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas. Não só isso [...]. Tende a confundir autonomia e autarquia e, por conseguinte, a pensar a universidade pública como um órgão da administração indireta, gerador de receitas e captador de recursos externos (CHAUI, 1999, p. 5).

Nesse sentido, Mancebo (1998, p. 5) ressalta que há em curso um “processo mundial de reconfiguração da educação superior”, onde se observa a mudança de um modelo universitário centrado na autonomia para um modelo centrado na heteronomia:

Um modelo onde a subordinação a uma ordem imposta externamente se sobrepõe à agenda da autonomia, da autodeterminação e da liberdade acadêmica, de modo que, muitas universidades, nas últimas décadas, já vêm perdendo terreno na determinação de seus objetivos e propósitos e estariam sendo constrangidas a adequar grande parte de suas atividades às demandas do mercado, à agenda estatal e/ou à internacional (ibidem, p. 5).

Desse modo, o modelo de gestão gerencial é introduzido no ensino superior brasileiro tendo como base quatro princípios: 1) a racionalização de recursos e a privatização da educação superior pública; 2) a gestão direcionada aos resultados; 3) a gestão com base nos princípios da qualidade; e 4) a flexibilidade de gestão e diversificação do sistema (MANCEBO, 1998).

A racionalização de recursos visa enxugar a máquina estatal e, principalmente, retirar do Estado a responsabilidade de financiar o ensino superior. Para tanto, as universidades devem ser transformadas em organizações sociais¹⁵ tendo autonomia para captar recursos por meio de parcerias com a iniciativa privada. As consequências disso para a educação superior brasileira são apontadas por Mancebo (1998, p. 55):

A intenção de racionalizar recursos estatais e as alternativas apresentadas comportam complexas repercussões para a educação superior brasileira. Além das propostas em trânsito, sobre o ensino pago, essas transformações implicam outras mudanças substanciais: primeiro, quanto à natureza do financiamento da educação superior, deslocada do setor público para o privado, em especial, para o produtivo; em consequência, repercute no próprio processo acadêmico-científico, conduzindo o ensino e a pesquisa a uma subordinação à lógica privada, impondo, desta forma, uma perda da capacidade crítica e reflexiva própria a este trabalho.

A gestão direcionada por resultados tem na avaliação o principal meio de controle do sistema educativo. Nesse sentido, as avaliações externas surgem como forma de “medição e o alcance dos resultados projetados para a universidade”. Na avaliação gerencial, a história das instituições não é levada em consideração, além disso, “todos os percalços políticos e institucionais atravessados não se constituem em indicadores para mudanças necessárias, na maior parte das vezes, a partir do próprio Estado” (ibidem, p. 56),

No que concerne à gestão com base nos princípios da qualidade, é preciso enfatizar que essa qualidade está relacionada a quanto a universidade produz, ou seja, a qualidade nesse contexto “apresenta uma marca nitidamente mercadológica, identificando-se com produtividade: trata-se de qualificar uma instituição a partir do quanto ela produz, em quanto

¹⁵ Criadas pela Lei 9.637/98, são qualificadas como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades estejam voltadas para o ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. O art. 12º dessa Lei estabelece que as entidades de direito privado, ao serem qualificadas como Organizações Sociais (OS) habilitam-se a receber recursos financeiros do Estado para o gerenciamento e execução dos serviços sociais.

tempo e a que custo”, sem considerar a relevância “acadêmica, científica, tecnológica, sócio-política ou econômica da produção universitária” (ibidem, p 57).

Desse modo, qualidade e produtividade caminham juntas dentro desse modelo de gestão, no qual a qualidade é “entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos”. Dessa forma, pretende-se que a qualidade da educação seja medida pelos mesmos critérios de aferição utilizados para verificar a qualidade das mercadorias produzidas nas empresas (OLIVEIRA, 2002, p. 130).

E por fim, a flexibilidade de gestão tem como objetivo central promover uma diversificação das instituições de ensino superior. De acordo com Mancebo (op.cit, p. 57):

Não se trata, aqui, apenas da coexistência de estabelecimentos particulares, públicos, federais, estaduais e mesmo municipais, a proposta é mais ambiciosa e tem a expectativa de definir novos tipos de estabelecimentos de ensino, aceitando a convivência entre instituições de diferentes portes, mais ou menos especializadas e organizadas em torno de objetivos diferentes, ficando para algumas (ou muitas) o propósito exclusivo de preparação de profissionais (o ensino), e para outras, a meta de produção de novos conhecimentos (a pesquisa) aliada à formação de profissionais.

Nesse sentido, o que se pretende é que a educação superior pública seja organizada a partir de poucas universidades, mas com uma variedade de outras instituições de ensino superior para desse modo promover a expansão do número de vagas. Para tanto, foi aprovado o Decreto nº 2.306/97, mais tarde revogado e substituído por outros decretos, mas que estabeleceu as formas de organização acadêmica podendo as instituições de ensino superior serem classificadas em: centro universitários, universidades, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

Atualmente, a partir do Decreto nº 9.235 de 2017 as instituições de ensino superior passaram a ser classificadas da seguinte maneira: faculdades, centro universitários e universidades. Em relação à forma como as IES foram organizadas, Cunha (2003) afirma que os centros universitários ocupam lugar, no discurso oficial reformista, da universidade de ensino em oposição a universidades de pesquisa, sendo esta última vista pelos reformadores como um problema e um empecilho ao processo de expansão do ensino superior.

Visando a tal meta, as atividades de pesquisa são as que vêm recebendo, atualmente, as maiores críticas, por parte dos representantes governamentais. Em documento apresentado no "Seminário Nacional sobre Ensino Superior", em dezembro de 1996, há um questionamento explícito às "universidades de pesquisa", apresentadas como "altamente seletivas" só privilegiando uma minoria da população já com vocação acadêmica, além de apresentarem um "custo extremamente elevado" (MEC, 1996, p. 8). Este documento imputa ao setor público a responsabilidade pela ausência de equidade no acesso à

educação superior, e destaca que "no Brasil, o empenho em implantar o ideal da indissociabilidade entre ensino e pesquisa parece ter impedido que o setor público incorporasse todas as outras transformações que eram também necessárias para ampliar o acesso ao ensino gratuito e atender ao aluno com menor vocação acadêmica"(MEC, 1996, p. 9). Neste sentido, releva o setor privado que preencheu esta lacuna. A mesma lógica de argumentação, que imputa à educação superior, a responsabilidade pela derrocada da educação básica, reaparece agora apresentando o modelo da "universidade de pesquisa", como o vilão dos problemas da educação brasileira, cabendo, portanto, a exigência de sua reformulação, em nome da equidade do sistema (MANCEBO, op.cit, p. 57).

A esse respeito, Carvalho (2022) argumenta que à medida que o direito à educação é transformado em serviço e a universidade em prestadora de serviços, e, ao “introduzir termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”” a autonomia universitária foi profundamente atingida perdendo, desse modo, o “sentido sociopolítico que marcava seu princípio de ação e de regulação” (p. 188).

A gestão das instituições sociais, em especial da universidade pública, tem sido pautada pela lógica das empresas – que exalta a concorrência, a produtividade e os interesses privados, em prejuízo dos interesses públicos –, comprometendo sua autonomia, pedagógica, didático-científica, administrativa e financeira em favor das exigências do mercado (ibidem, 167).

Tendo em vista que autonomia perdeu seu sentido sociopolítico, conseqüentemente a participação também foi afetada e redirecionada tendo como referência a lógica da gestão gerencial. Para Carvalho (2022), devido a “própria estrutura social e sua dinâmica de produção da vida real, a participação no âmbito da sociedade capitalista é, também, multideterminada” e no caso específico da educação, a participação na gestão das políticas educacionais é “condicionada por fatores: materiais, político-sociais, ideológicos, culturais, institucionais e tecnológicos/comunicacionais” (p. 161), o que acaba interferindo diretamente no modo e no exercício participativo. Em vista disso:

A participação na gestão das políticas educacionais no âmbito da sociedade capitalista constitui-se um processo complexo e conflituoso, marcado por interesses contraditórios, que expõe e contrapõe diferentes projetos de educação e sociedade e que reclamam dos trabalhadores seu posicionamento e luta em defesa de uma educação emancipadora e de uma universidade laica, pública, democrática e inclusiva (ibidem, p. 161).

Desse modo, a participação deve ser compreendida como uma categoria histórica construída nas relações sociais que está em constante movimento, por isso é um elemento importante no processo de democratização da gestão em qualquer que seja a etapa da educação, pois ela tem o “poder de definir os fins e os meios de uma prática social” (CURY, 2004, p. 22).

Nessa perspectiva, Castilho (2018) ressalta que as práticas sociais de participação “são o cerne e motor da gestão democrática”, pois por meio delas é possível superar os “condicionantes sócio-históricos marcadamente generalistas e mercadológicos” e buscar a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A gestão democrática se insere em um complexo contexto de múltiplas determinações, de ordem histórica, política, econômica e social que, por vezes, a fragilizam e forjam uma forma limitada de ser e pensar a democracia e seus mecanismos. Se, por um lado, há com significativa intensidade à reprodução de modos autocráticos nos encaminhamentos das políticas públicas, por outro, inspirando a sua superação, há a perspectiva de construção de processos preocupados com o engajamento político de sujeitos que se compreendem responsáveis pelo fazer social, pela história de seu tempo e lugar. Para tanto, a participação, encampada pela gestão democrática, precisa ser compreendida como uma construção histórica em constante movimento (ibidem, p. 46).

Em vista disso, no âmbito do ensino superior, a participação não pode ser entendida como um processo formal e estar restrita a práticas relacionadas à escolha de reitores, coordenadores e diretores, pois em uma perspectiva democrática ela é ativa e deve envolver a atuação dos sujeitos que compõe a Universidade na “formulação, no acompanhamento e na verificação das ações da gestão pública na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício efetivo de cidadania” (SANTOS, 2009, p. 109).

Fávero (1983) destaca bem esse aspecto ao afirmar que “não se pode pensar em democratizar a universidade apenas com propostas retóricas, soluções formais”, ou seja, a participação não pode ser reduzida ao momento das eleições e à escolha de representantes e tampouco deve ser limitada a fazer “parte de uma atividade ou órgão existente, que tem sua estrutura e funções definidas”, pois:

Participação é mais que isto: é a presença ativa de todos os interessados, representantes dos diferentes segmentos que constituem a comunidade universitária, no processo de tomada de decisão, execução e avaliação de todas as atividades relacionadas com a definição dos objetivos, organização e funcionamento da vida universitária, nos diferentes setores e níveis. [...] Só se pode falar em democracia participativa se for eliminada toda e qualquer forma de dominação, na qual o detentor de cargos ou funções – pessoa ou grupo – se identifica com o próprio poder (ibidem, p. 57- 58).

A gestão democrática, de acordo com Cury (2007, p. 494), é transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo. Nesse sentido, ela deve estar voltada para um “processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública”. A gestão democrática exprime um “anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática”.

Concordo com os autores antes referenciados e acredito que a gestão democrática da Universidade e, especificamente, da Assistência Estudantil, pode contribuir de forma significativa para a garantia do direito à educação no ensino superior. Tendo em vista que tal garantia ainda se configura como um objetivo a ser alcançado, os esforços coletivos de todos os sujeitos que compõe as IFES são fundamentais para que se construa uma Universidade plural, inclusiva, autônoma e democrática. Em vista disso, a participação da comunidade acadêmica no planejamento, na execução e na avaliação das ações de assistência estudantil é essencial para que a gestão dessa Política nas IFES seja, de fato, desenvolvida em uma perspectiva democrática, na qual a assistência ao estudante seja encarada como um direito social que ainda precisa ser efetivado e, que, portanto, demanda luta coletiva para garantir a sua ampliação e efetividade no ensino superior, a fim de garantir com qualidade a permanência dos estudantes nessa etapa da educação.

Mais adiante, ao se analisar a questão do acesso e permanência no ensino superior aprofundaremos o debate acerca das consequências da articulação entre a Assistência Estudantil e o REUNI. Mas, antes, é preciso ressaltar que, embora não se possa negar a expansão da Assistência Estudantil nas IFES, a partir do REUNI, essa não pode ser entendida como um avanço em si mesmo, pois o orçamento não acompanhou o avanço dessa Política nas universidades públicas e nem a demanda dos estudantes, que ingressaram no ensino superior. Na próxima Seção, analiso os conceitos de acesso e permanência para, assim, entender como a chamada “democratização” no ensino superior brasileiro tem se materializado na prática.

3 ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O PAPEL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A atual configuração da Política de Assistência Estudantil, no Brasil, está diretamente relacionada às transformações que o ensino superior brasileiro vivenciou, principalmente, a partir das políticas de expansão e financiamento adotadas para esse nível da educação. De acordo com Chaves e Amaral (2016), o que se tem visto nesse contexto é uma política de expansão da educação superior brasileira por meio do setor privado o que evidencia “uma educação superior concebida como mercadoria que visa a garantia de lucro ao capitalista” e ressaltam que:

O processo de expansão e privatização da educação superior se insere nas novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional, por meio do mercado de capitais. Como parte desse processo, as instituições educacionais privadas vêm sendo estimuladas pelos governos a se expandirem, por meio da liberalização dos serviços educacionais, da desoneração fiscal e do sistema de crédito por meio do financiamento estudantil (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 53-54).

Nessa mesma perspectiva, Reis (2016, p. 22) ressalta que as políticas sociais, como a educação, por exemplo, deixam de ser concebidas como sendo universais, ou seja, como direito de todos e dever do Estado e passam a ser focalizadas, sendo direcionadas àqueles considerados pobres em detrimento dos “não pobres”. Nesse contexto, o financiamento das universidades federais é considerado um gasto social para os “não pobres” e desse modo o gasto público federal “deveria ser direcionado à educação básica, pois este nível de educação proporcionaria maiores benefícios aos pobres”.

Para o Ministério da Fazenda, o principal problema das políticas sociais no Brasil não seria a falta de recursos. O documento foi taxativo: “o montante de recursos alocados nos programas sociais não é pequeno” (BRASIL, 2003a, p. XX). O problema fundamental seria que tais recursos eram destinados para os “não pobres”, como, por exemplo, os servidores públicos, beneficiários da previdência e os estudantes das universidades federais. A solução para tal problema seria focalizar as políticas e gastos sociais nos pobres, em detrimento dos considerados “não pobres”. Portanto, o Ministério da Fazenda se contrapunha às políticas sociais de caráter universal prescritas pela Constituição Federal, como por exemplo a saúde como direito de todos e dever do Estado (REIS, 2016, p. 21).

Desse modo, o governo brasileiro passou a priorizar o acesso dos estudantes pobres ao ensino superior por meio de instituições privadas. Assim, em 1999, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁶.

¹⁶ Criado pelo governo federal em 1999 através da Medida Provisória no 1.827, de 27 de maio de 1999 que foi posteriormente transformada na Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, o **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)** é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a

E em 2004, no governo Lula, o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁷. E no governo Dilma tanto o FIES como o PROUNI foram mantidos.

De acordo com pesquisas realizadas por Chaves e Amaral (2016), no governo FHC a ampliação das matrículas públicas foi de 55,0%, em face de 129,8% de ampliação nas matrículas privadas. No governo Lula, a ampliação das matrículas públicas foi de 39,7% e, nas privadas, de 71,5% e no governo Dilma, até o ano de 2014, houve aumento de 19,3% nas matrículas públicas e de 23,9% nas privadas.

Em relação aos recursos financeiros gastos com esses dois programas, Reis (2016) aponta que entre 2003 e 2014 os recursos destinados à expansão da educação superior privada foram de R\$ 1,342 bilhão, em 2003, para R\$ 13,154 bilhões, em 2014, o que corresponde a um aumento de 880,42%. Em contrapartida, o que se viu em relação ao financiamento das universidades federais foi a restrição de recursos para a manutenção das mesmas, pois embora tenha havido um aumento de 144,10% nas despesas da União com as universidades federais, entre 2003 e 2014, o que o governo gastou com o FIES e o PROUNI foi muito superior, pois:

Do ponto de vista financeiro, as despesas da União com as universidades federais foram elevadas de R\$16,828 bilhões, em 2003, para R\$ 41,077 bilhões, em 2014, um crescimento de 144,10%. As despesas com o Fies e o Prouni foram elevadas de R\$ 1,342 bilhões, em 2003, para R\$ 13,154 bilhões, em 2014, um crescimento de 880,42%. Tal comparação demonstra cabalmente o apoio dos governos Lula e Dilma à expansão da educação superior privada. A transferência de recursos da União para a expansão da educação superior privada foi intensificada no governo Dilma (REIS, 2016, p. 21).

Em vista disso, o referido autor, ao analisar a política econômica do governo Lula e Dilma, aponta que o que houve nesses dois governos foi a defesa da focalização das políticas sociais e da restrição do financiamento das universidades federais. Desse modo, a prioridade da política econômica adotada “foi a manutenção do ajuste fiscal e a realização de reformas que assegurassem o pagamento da dívida pública”. Além disso, adotaram-se também “políticas sociais focalizadas, em detrimento da ampliação significativa dos recursos para políticas de

estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

¹⁷ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado por meio da Medida Provisória no 213, de 10 de setembro de 2004, convertida na Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e é destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e bolsas de estudos parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. De acordo com Carvalho (2006, p. 985), o ProUni “surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda *per capita* familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas”.

caráter universal”. A consequência disso é que o financiamento das universidades federais não foi encarado como sendo um “gasto social prioritário” (REIS, 2016, p. 21).

Diante desse cenário, Chaves e Amaral (op. cit, p. 68) apontam que a expansão da educação superior brasileira está “fortemente vinculada ao setor privado, uma vez que, apesar das expansões ocorridas no setor público” o percentual relativo às matrículas no setor privado continuou crescendo tendo chegado, em 2014, a 74,9% do total de alunos matriculados.

Essa tendência se seguiu nos anos posteriores, tanto que em 2019, de acordo com o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a cada quatro estudantes de graduação no Brasil, três frequentavam estabelecimentos privados. Do total de 2.608 instituições de educação superior existentes no País 2.306 eram privadas e 302 eram públicas e isso consequentemente se refletiu no número de matrículas. Assim, do total de matrículas na educação superior, que em 2019 era de 8.604.526, a maior parte, ou seja, mais de 75% (6.524.108) estava na rede privada e apenas 24% (2.080.146) na rede pública. Nesse ano, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4%. Um dado interessante revelado pelo Censo de 2019 é que quase metade dos alunos matriculados na rede privada, ou seja, 45,6% contavam com algum tipo de financiamento ou bolsa, como o ProUni e o Fies.

Já, em 2020, 8.680.945 estudantes estavam matriculados no ensino superior, desse total 1.956.606 estavam em instituições públicas e 6.724.339 em instituições privadas. Em relação ao número de instituições de ensino superior existentes no Brasil, verificou-se um total 2.457 sendo 2.153 (87,6%) privadas e apenas 304 (12,4%) públicas. No que diz respeito ao número de vagas ofertadas, os dados do Censo 2020 revelaram que foram disponibilizadas 19,6 milhões de oportunidades de ingresso, sendo que 18,7 milhões (95,6%) foram na rede privada.

Em 2021, estavam matriculados um total 8.986.554 alunos no ensino superior sendo 2.078.661 nas 313 instituições públicas (federal, municipal e estadual) e 6.907.893 alunos nas 2261 instituições privadas existentes no Brasil. Em relação ao ingresso nesse ano, 492.141 alunos ingressaram no ensino superior público e 3.452.756 no ensino superior privado.

Os dados revelados pelo Censo da Educação Superior nos últimos anos (2014-2021) demonstram que o processo de expansão da educação superior no Brasil continua tendo a rede privada como seu principal motor. A esse respeito, Kowalski (2012, p. 64) alerta que o acesso ao ensino superior não pode ser ingenuamente visto como “um processo de garantia de direitos e consolidação da cidadania”. Ao contrário, “é preciso que se entenda que esse direito é condicionado à capacidade financeira do sujeito em garantir seus estudos nos sistemas privados de ensino”, assim:

Esses dados evidenciam o aprofundamento da política privatista adotada pelos governos brasileiros, principalmente nesta década. Também, remetem a uma política de incentivo maior ao setor privado da educação e a um enxugamento do público. Nesse processo de expansão intensa do setor privado, a inserção do ensino superior no paradigma empresarial resulta, em larga medida, do aproveitamento, pelo grande capital, do potencial de exploração e lucratividade gerado pelos serviços educacionais, pois, é nessa atual fase de organização e reestruturação capitalista que o conhecimento é transformado numa valiosa fonte de ampliação e reprodução do capital (KOWALSKI, *idem*, p. 64).

Nessa mesma direção, Sguissardi (2015, p. 871) destaca que a educação superior brasileira “vive um intenso processo de transformação de um direito em mercadoria” tendo em vista que quando se analisam os dados referentes à expansão do ensino superior se constata que o deveria ser um processo de democratização acabou se tornando uma “massificação mercantil”, pois tal expansão apóia-se essencialmente no setor privado, conforme os dados referentes ao número de matrículas no ensino superior evidenciam.

Apesar de o aumento no número de matrículas no ensino superior ter se dado por meio do setor privado, não se pode negar que também houve aumento nas universidades públicas, principalmente, a partir de 2007, com a implantação do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). O número de matriculados no setor público passou de 1.085.977, em 2002, para 1.961.002, em 2014, um crescimento de 80,6%. Em 2021, esse número era de 2.078.661 o que indica que entre 2014 e 2021 houve um aumento de 5,9% nas matrículas públicas, ainda assim é um aumento muito inferior em comparação ao quantitativo de matrículas da rede privada.

Nesse cenário de acesso ao ensino superior público, chama atenção o aumento do número de estudantes socioeconomicamente vulneráveis que passaram a compor o quadro discente das universidades públicas. Tal aumento foi evidenciado pela pesquisa desenvolvida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 2018, e divulgada, em 2019, que traçou o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. A pesquisa abrangeu um total de 424.128 estudantes o que equivale a 35,34% dos alunos que estavam matriculados nas IFES no ano de 2018.

De acordo com essa pesquisa, 70,2% dos estudantes estão inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita de até um e meio salário mínimo. Levando-se em consideração que até o primeiro semestre de 2018, de acordo com os dados do FONAPRACE, havia um total de 1.200.300 estudantes matriculados nas IFES, chega-se à conclusão de que havia mais de 840.000 alunos vulneráveis socioeconomicamente nesse ano nas universidades federais.

É interessante notar que em 1996, primeiro ano que a pesquisa foi realizada, alunos com esse perfil eram 44,3% do corpo discente, número relativamente próximo aos dos percentuais encontrados nos levantamentos realizados em 2003 e 2010. Porém, percebe-se que, a partir de 2014, ocorre um aumento significativo e os estudantes nessa faixa de renda passam a ser 66,2% do total de estudantes da graduação, chegando a 70,2% em 2018. Esse aumento se deu principalmente em razão da Lei 12.711/2012¹⁸, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio por meio de cotas.

A pesquisa também revelou dados importantes acerca das características desses alunos que, naquele ano, estavam na universidade pública. Um dos principais dados encontrado foi o aumento do número de pretos e indígenas nas IFES tendo alcançado a maioria absoluta do universo pesquisado: 51,2%. Esse aumento identificado na pesquisa foi superior ao aumento da população brasileira, embora o perfil de cor ou raça também tenha sido alterado entre 2014 e 2018, ainda assim, o aumento de pretos, pardos e indígenas nas universidades foi maior. Nesse universo, houve um aumento significativo de indígenas aldeados, em 2014 eram 2.329 chegando a 4.672 em 2018. Em relação a pretos quilombolas, eram 4.231 em 2014 já em 2018 o total era de 10.747 o que representou um aumento de 154% (FONAPRACE, 2019).

Desse modo, em 2018, 51,2% dos estudantes de graduação eram negros, 43,3% eram brancos, 2% amarelos e 0,9% indígenas. Apesar, de um modo geral, os negros serem a maioria nas IFES, se voltarmos às análises, por turno, veremos que a situação se inverte. Pois, 47,3% dos alunos do turno integral são brancos enquanto que, em cursos de turno Diurno e Noturno negros perfazem 54,6% e 53,9% respectivamente, e brancos representam 39,6% e 40,7% respectivamente. Esses dados podem estar relacionados à questão do próprio perfil dos que estudam no turno da noite, no qual quase metade é composto de trabalhadores (ras) (48,4%). Além disso, quando se trata da distribuição de alunos por turno, o Integral corresponde ao turno de 43,9% dos (as) graduandos (as), enquanto o noturno corresponde a 29,3% e o Diurno a 26,8% (FONAPRACE, 2019).

Tal cenário evidencia que, embora as IFES tenham ampliado o ingresso de negros (as), estudantes de menor renda, oriundos de escolas públicas de ensino médio, indígenas e quilombolas, elas ainda não contemplam os estudantes trabalhadores, o que exige a ampliação de vagas em cursos noturnos. Ainda sobre os estudantes trabalhadores, a pesquisa evidenciou

¹⁸ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

que 75,7% trabalham até 40 horas semanais e 24,3% trabalham mais de 40 horas semanais. Tendo em vista que na graduação, o tempo de aula em cursos de meio período normalmente é de 20 horas semanais, excluído o tempo de estudo necessário extraclasse, não é fácil para o estudante que trabalha conciliar trabalho e estudo, o que, evidentemente, pode afetar a qualidade de sua formação.

Outro dado importante, revelado pela pesquisa, tem a ver com o crescimento do percentual de estudantes inseridos (as) na faixa de renda mensal familiar per capita de até 1 salário mínimo e meio (SM), que é base definida pelo PNAES como critério de cobertura. Assim, 70,2% do total de discentes dos IFES têm renda mensal familiar per capita de até 1 salário mínimo e meio e 26,9% mais de 1,5 SM. Quanto à forma de ingresso, 58,1% acessaram pela ampla concorrência e 41,9 pelo sistema de cotas. Quanto ao sexo, 54,6% são do sexo feminino e 45,1% do masculino, já a proporção de graduandos (as) que se declararam trans, na questão sobre gênero, é pequena, da ordem de 0,2% em todo país. Quando a análise recai para as regiões, observa-se que o perfil básico dos estudantes é o seguinte:

Tabela 1: Perfil básico dos (as) graduandos (as) por região geográfica dos campi das IFES – 2018

	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
IFES	10	18	05	21	11
Discentes	151.182	355.040	124.032	360.162	209.887
Renda Familiar Per Capita	Até 1,5 SM: 81,9% + 1,5 SM: 14,8%	Até 1,5 SM: 78,3% + 1,5 SM: 18,9%	Até 1,5 SM: 63,7% + 1,5 SM: 33%	Até 1,5 SM: 64,8% + 1,5 SM: 32,3%	Até 1,5 SM: 60,9% + 1,5 SM: 36,1%
Forma de Ingresso	Ampla: 54,8% Cotas: 45,2%	Ampla: 58,2% Cotas: 41,8%	Ampla: 62,7% Cotas: 37,3%	Ampla: 56,8% Cotas: 43,2%	Ampla: 59,9% Cotas: 40,1%
Sexo	Fem: 55,1% Masc: 44,7%	Fem: 52,5% Masc: 47,2%	Fem: 53,4% Masc: 46,3%	Fem: 56,7% Masc: 43%	Fem: 55,2% Masc: 44,4%
Cor	Amarelo: 2,2% Branca: 19% Negra: 74,5% Indígena: 2,7%	Amarelo: 2,4% Branca: 28,4% Negra: 65,9% Indígena: 0,9%	Amarelo: 2,6% Branca: 42,1% Negra: 51,6% Indígena: 0,8%	Amarelo: 1,9% Branca: 50,8% Negra: 43,9% Indígena: 0,4%	Amarelo: 1,7% Branca: 74% Negra: 21,6% Indígena: 0,4%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2019.

Nota-se que, de todas as regiões do País, o Norte é a que concentra o maior percentual de estudantes com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sendo 81,9%. E em todas as regiões a prevalência de estudantes do sexo feminino é maior que a do sexo

masculino. Porém, quando se analisa a renda a partir dos critérios de cor, sexo ou raça o que se observa é uma clara desigualdade, pois estudantes do sexo masculino possuem uma média de renda mensal familiar per capita de R\$233,38, superior à mesma renda das pessoas do sexo feminino, representando uma diferença de 16,0%. Independentemente da cor ou raça, “os valores femininos sempre são menores do que os masculinos, sendo que as menores diferenças relativas percentuais aparecem para indígenas e as maiores para pretos (as) quilombolas” (FONAPRACE, 2019, p. 219). Já o recorte de cor ou raça evidenciou que:

Estudantes brancos (as) possuem as maiores rendas médias mensais familiares per capita, superando a cifra de R\$ 1.720,00, enquanto para a cor ou raça parda o valor é de R\$ 1.033,00 (com defasagem aproximada de 40%), para a preta não quilombola é de R\$ 912,00 (aproximadamente 47% de defasagem), para a preta quilombola é de R\$ 625 (aproximadamente 64% de defasagem), para indígena não aldeado é de R\$ 854,00 (aproximadamente 50% de defasagem), para indígena aldeado é de R\$ 414,00 (aproximadamente 76% de defasagem) (idem, p. 219).

De modo geral, esses dados revelam que a grande maioria dos graduandos que estavam matriculados nas IFES, em 2018, possuíam perfil de vulnerabilidade socioeconômica e que, portanto, necessitavam da Assistência Estudantil para permanecerem e concluírem o seu curso.

Em relação à Assistência Estudantil, a pesquisa revelou que os serviços, ações ou programas mais utilizados foram, por ordem decrescente:

Alimentação (acesso aos restaurantes universitários, com ou sem bolsa ou auxílio financeiro), com 17,3% de estudantes respondendo “sim”; transporte (via bolsa, isenções ou auxílios financeiros), com 8,2%; bolsa permanência da instituição, com 7,6%; e moradia (acesso à moradias estudantis, a bolsas ou auxílios financeiros), com 7,5% de respostas positivas. Dignos de nota são também os acessos a atendimento psicológico (3,0%) e médico (2,9%), sempre via garantia de atendimento gratuito ou por meio de bolsas ou auxílio financeiro correspondente. O empréstimo de material didático (como calculadoras, instrumental odontológico, instrumentos musicais etc.) é usufruído por 2,1% dos estudantes. Os demais serviços e ações não alcançaram 2% de respostas positivas (idem, p. 223).

Apesar do aumento do número de alunos que possuem perfil para serem atendidos pela Assistência Estudantil, todos os programas e ações apresentaram queda em sua cobertura, ou seja, em todos os programas os percentuais de estudantes atendidos, em 2018, são menores aos verificados em 2014. Pois, em 2014, 44,2% participavam dos programas de alimentação, 18,4% de transporte, 11,7% de moradia e 11,4% de bolsa permanência institucional, enquanto em 2018 são 17,3%, 8,2%, 7,5% e 7,6% respectivamente. Essa queda na cobertura está relacionada à redução dos recursos para a Assistência Estudantil, conforme veremos mais adiante. Assim, o financiamento da Assistência Estudantil não acompanhou o crescimento da demanda nas IFES o que provocou a diminuição na cobertura de todos os seus programas e ações o que certamente

impacta negativamente na permanência dos estudantes de graduação (FONAPRACE, 2019, p. 223).

Todos esses dados revelados, na pesquisa realizada pelo FONAPRACE, evidenciam que o acesso ao ensino superior não compreende somente o ingresso na Universidade, ele vai muito além disso, pois envolve a efetiva participação do estudante nesse nível da educação. Assim, para além do ingresso, o acesso compreende dimensões como permanência, formação de qualidade e conclusão (SILVA E NOGUEIRA, 2011).

Nessa mesma direção, Magalhães (2012, p. 94) defende que o direito à educação não se efetiva somente por meio da ampliação das possibilidades de acesso. É necessário que sejam criados mecanismos que possibilitem a permanência e a conclusão de curso e a redução dos efeitos das desigualdades, que afetam os estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e dificultam de forma concreta a vida acadêmica desses alunos e, conseqüentemente, a sua permanência no ensino superior.

Em vista disso, Sguissardi (2012, p. 81) ressalta que é preciso questionar se a expansão ocorrida no ensino superior brasileiro se traduziu efetivamente em “democratização do acesso, mais ainda quando se pretende estender essa democratização ao sucesso acadêmico dos estudantes”. Além disso, ele afirma que:

Constata-se que o Estado, tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via políticas focais de curto alcance – Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em especial –, garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Conforme destacado anteriormente, a expansão do ensino superior brasileiro tem se dado pela via do privado. Assim, o acesso, tão propagado nos discursos políticos, tem se dado em instituições que, em sua maioria, não promovem uma formação integrada, ou seja, não articulam ensino, pesquisa e extensão. Por isso, a dimensão formação de qualidade que compõe o verdadeiro significado de acesso fica comprometida.

Na educação superior, a massa de “incluídos” (neste momento representada por aqueles que, nos discursos, têm acesso à educação superior) é mais absorvida por instituições privadas, de tal modo que, ao mesmo tempo em que são incluídos por programas de iniciativa pública (como o Programa Universidade para Todos – ProUni e o Fundo de Financiamento Estudantil-FIES), são excluídos (na maioria das vezes) do acesso à universidades propriamente dita, aquela em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. A massa multiforme de “incluídos” é absorvida por faculdades ou centros de ensino isolados particulares, sendo assim excluída de uma formação integrada, que se espera de instituições de educação superior denominadas universidades (MAIA; BERNARDES, 2019, p. 34-35).

Tal situação, já havia sido apontada por Mancebo (2004), quando ela destaca essa segmentação e diferenciação em relação ao acesso ao ensino superior brasileiro a partir do ProUni. Para essa autora:

[...] longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (MANCEBO, 2004, p. 86).

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração ao se analisar a questão do acesso está relacionado ao perfil dos estudantes, que têm conseguido ingressar nas universidades. É importante questionar quais as condições desses estudantes no que tange ao financiamento dos seus estudos, “moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer” (ZAGO, 2006, p. 228). Tudo isso precisa ser levado em consideração quando se pensa na permanência desses estudantes no ensino superior.

Ao falar sobre os desafios de se pensar estratégias de permanência no ensino superior, especialmente para os estudantes de baixa renda que, em sua maioria, possuem “pouca trajetória familiar e pessoal relativa ao espaço universitário”, Silva (2021) destaca a importância da assistência estudantil para esses estudantes ao dizer que:

Com a mudança no perfil do ensino superior, ainda que em nível insuficiente diante das demandas, as estratégias de assistência estudantil se mostraram ainda mais necessárias e requeridas. Além do apoio financeiro, acesso a bolsas, moradia e alimentação, outros mecanismos favorecem a possibilidade de o estudante de baixa renda permanecer na instituição, especialmente considerando, muitas vezes, a necessidade de conciliação do estudo com trabalho e responsabilidades familiares (SILVA, 2021, p. 109).

Ao tratar sobre a democratização do acesso ao ensino superior, Silveira (2017, p. 65) afirma que tal processo vai além da ampliação do número de vagas. Pois, a efetiva democratização “passa pela real possibilidade de o aluno se manter no curso, com condições satisfatórias para a aprendizagem, do início até o fim do mesmo”, ou seja, o acesso vai além de simplesmente ingressar no ensino superior, ele envolve a “permanência com condições satisfatórias” para que o estudante conclua a sua graduação com qualidade.

Neste sentido, podemos perceber que a Educação Superior já avançou no que tange ao acesso; porém, não há possibilidade do verdadeiro sucesso neste nível de ensino, enquanto as políticas de permanência não apresentarem igual

desenvolvimento. Assim, a Assistência Estudantil torna-se ação fundamental para a real democratização da Educação Superior (ibidem, p. 65).

Nessa mesma perspectiva, Sguissardi (op.cit, p. 81) destaca que, para que o acesso ao ensino superior seja de fato democrático, é necessário que ele esteja apoiado em dois componentes básicos: “igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar e de permanência com sucesso até a titulação”. A esse respeito, Souza e Maciel (2019, p. 13) apontam que:

O sistema de educação superior no Brasil guarda características fortemente excludentes, refletindo as características sociais, econômicas e culturais inerentes à sociedade capitalista. Embora a expansão desse nível de ensino no país seja uma realidade, tendo em vista o crescimento do sistema como um todo, a democratização do acesso, como política pública, ainda não está equacionada. Para que a democratização do acesso ao nível superior de ensino tenha efetividade, é necessário garantirmos políticas, programas, projetos e ações que possibilitem que a parcela da população historicamente excluída desse nível educativo seja de fato incluída.

Portanto, é vital que sejam desenvolvidas políticas específicas para garantir que os estudantes realmente sejam incluídos no ensino superior. Tais políticas devem ser pensadas, levando em consideração as condições de vida desses alunos. Desse modo, aspectos relacionados à sua formação escolar básica, à sua cultura, à sua condição social e econômica precisam ser priorizados quando se planejam políticas de permanência para esses estudantes. Todos esses aspectos da vida material dos alunos devem ser levados em consideração, pois conforme afirmam Grignon e Gruel (1999, p. 2) “a vida dita material não impõe somente limites práticos à atividade estudantil; ela intervém moralmente no conjunto da vida intelectual”.

É importante ressaltar que a Assistência Estudantil não tem o poder de solucionar todos os problemas que afetam a permanência dos estudantes no ensino superior, no entanto, ela tem um papel importante ao possibilitar que os estudantes tenham condições satisfatórias para concluir sua graduação com qualidade. Assim, concordo com Silveira (op.cit, p. 97) quando ela diz que:

As condições básicas, para o acesso e a permanência na Educação Superior, perpassam por diversos fatores que, certamente, não se iniciam na preparação para o vestibular (ou demais formas de ingresso nas Universidades) ou têm, na Assistência Estudantil, a solução de todos os problemas. Sabemos que são diversas, as questões que contribuem positivamente ou negativamente para o sucesso na Educação Superior, porém a possibilidade de ser atendido(a) após a entrada na Universidade, certamente, possibilita condições de permanência e conclusão aos estudantes.

Para Maciel et al. (2016, p. 761), a permanência bem como a conclusão no ensino superior dependem de vários fatores como recursos humanos e econômicos, o que demanda,

“esforços institucionais e o desenvolvimento de políticas específicas para favorecer o sucesso dos estudantes da Educação Superior pública”. Desse modo, as políticas de permanência não podem ser resumidas apenas a ações de assistência estudantil, pois elas envolvem “aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES”.

Ao tratarem sobre acesso e permanência no ensino superior, Crossara e Silva (2020, p. 34), ressaltam que o acesso é “apenas umas das pontas para que o ensino superior se concretize” é necessário que se garanta a permanência e conseqüentemente a conclusão dos estudantes. Para tanto, a assistência estudantil desempenha um papel relevante que não deve ser negligenciado. Em vista disso:

A assistência estudantil ganha espaço na materialização do direito à educação justamente por ser um importante mecanismo de garantia de permanência e conclusão da educação superior, na medida em que promove aos estudantes economicamente vulneráveis melhores condições no percurso universitário ... Logo, política de assistência estudantil não é uma discricionariedade do Estado, mas um dever constitucional, e em sua formulação deve-se ter em mente a promoção dos princípios constitucionais norteadores do Estado Democrático de Direito, em especial no sentido de afastar quaisquer barreiras que impeçam o pleno exercício do direito fundamental à educação (ibidem, p. 34-35)

Portanto, a “democratização do ensino superior não se restringe à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. É imperioso que sejam assegurados aos estudantes que ingressam na Universidade os “meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos”. Desse modo, acesso e permanência são elementos fundamentais no processo de ‘democratização’ do ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Dada a importância da Assistência Estudantil para a efetivação do direito à educação diante da profunda desigualdade social existente no Brasil, que impacta substancialmente o acesso e, particularmente, a permanência no ensino superior é essencial analisar o ordenamento jurídico legal da Política de Assistência Estudantil procurando identificar como a educação superior é compreendida do ponto de vista das leis que norteiam a educação em nosso País.

3.1 O ordenamento jurídico legal da Assistência Estudantil no Brasil: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V–acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Conforme se observa, no art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é definida com um direito e dever do Estado. Mas, antes de ser definida assim, no art. 206 a educação aparece como sendo o primeiro da lista de direitos sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Para Maia e Bernardes (2019, p. 30), o fato de a educação encabeçar a lista dos direitos sociais significa que o “Estado assume para si (mas não somente para si) a responsabilidade pela organização e oferta do ensino no país”. Além disso, por ser um direito social a educação deve ser acessível a todos e que o Estado tem o dever de desenvolver políticas específicas que contribuam para que o acesso a esse direito social aconteça de forma justa e igualitária entre os brasileiros.

De acordo com Cury (op.cit, p 486), o direito à educação “parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural” por meio dele o sujeito se torna “capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos” que lhe dão maiores condições de participar não somente dos destinos de sua sociedade como também contribuir na sua transformação.

Nessa mesma direção, Moreira et al. (2019, p.117) esclarecem que a educação na CF de 1988 é definida como um direito fundamental pelo fato de ela se constituir como meio essencial para a garantia dos demais direitos humanos, “pois por intermédio dela a sociedade pode promover o respeito às liberdades, construir e fortalecer a democracia, defender a vida, assim como a dignidade humana”. Apesar disso, apenas a educação básica é considerada como sendo obrigatória e gratuita. Assim, a ideia da universalidade não se aplica ao ensino superior, mesmo a educação sendo um “direito de todos”, o acesso ao ensino superior ou aos “níveis mais elevados do ensino”, dar-se-á “segundo a capacidade de cada um”.

De acordo com Carvalho (2022), a CF de 1988 é contraditória ao estabelecer que a educação é um direito social e, posteriormente, determinar que o acesso aos níveis mais elevados de ensino ocorrerá de acordo com a capacidade de cada pessoa. Para ela, o que prevalece na referida Constituição é a “lógica meritocrática da educação superior” que nega

“sob discurso da igualdade de oportunidades, o direito social à educação pública, gratuita e de qualidade para todos”. Assim:

Essa Constituição, ao tratar do acesso à educação superior sob a lógica da meritocracia, desconsidera as profundas assimetrias que marcam a sociedade brasileira e os diferentes percursos e perfis escolares da população. Assim, despreza o fato de que, nos processos seletivos para ingresso na educação superior pública, de um lado, disputam estudantes muito bem formados, cujo acesso aos bens materiais e culturais lhes foi assegurado ao longo da vida; do outro lado, competem estudantes cuja trajetória é marcada por imensas privações socioeconômicas e culturais, o que os impede de competir em condições de igualdade com os candidatos que contaram com uma formação básica de qualidade [...] Essa realidade revela o caráter excludente e elitista da Constituição brasileira em vigor, que torna o direito à educação e a ideia da igualdade apenas um ato formal, posto que, na prática, a realidade dos estudantes – profundamente desigual – é desconsiderada quando se trata do acesso à educação superior (CARVALHO, 2022, p. 129).

Desse modo, o direito à educação superior, conforme consta na CF de 1988, é considerado um direito fundamental, mas não subjetivo como é o direito à educação básica. Esse caráter subjetivo significa que o Estado tem o dever de atender a todos os maiores de 4 anos no cumprimento dos anos da escolaridade obrigatória, tanto que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. Portanto, o direito à educação superior é constitucionalmente um “direito de prestação mais frágil e que supõe uma necessária e longa luta para garanti-lo como direito universal” (SGUISSARDI, 2015, p. 871).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996) endossa os mesmos preceitos da CF de 1988 em relação ao ensino superior. De acordo com Maia e Bernardes (2019, p. 35), tanto a CF como a LDB “reafirmam a meritocracia, os critérios de quem pode ou não ter acesso ao ensino superior igualmente à educação”. Para as referidas autoras, a elaboração da CF de 1988 e da LDB de 1996 foi fortemente influenciada pelo ideário neoliberal;

No texto da Constituição Federal de 1988, identifica-se a abertura oficial para outras possibilidades de oferta de bens e serviços essenciais (tais como: educação, saúde e assistência social) não só pela via pública, mas também pela via privada. Nesse sentido, o governo direcionava a oferta desses bens e serviços ao mercado, articulando a inclusão do mercado na oferta da educação em todos os seus níveis. O mesmo pode ser observado na utilização de expressões como “coexistência de instituições públicas e privadas”; “livre iniciativa privada”; “livre iniciativa”; “cooperação com órgãos e entidades públicas e com entidades privadas”; “cooperação entre agentes públicos e agentes privados” (BRASIL, 1988). Essas expressões aparecem relacionadas diretamente com a educação, saúde, trabalho e cultura [...] Verifica-se, portanto, que essa articulação política social-mercado já se estabelece nas linhas e entrelinhas da Constituição Federal e das leis elaboradas posteriormente à Constituição Federal, de modo particular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) (ibidem, p. 31).

No que concerne à Assistência Estudantil, ela aparece na LDB Inciso I do artigo 3º que estabelece que entre os princípios em que o ensino será ministrado está a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, mais adiante no art. 71 inciso IV dessa mesma Lei é estabelecido que:

Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com [...] programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social.

Fica claro, portanto, que não há na LDB o compromisso com o financiamento de ações relacionadas à assistência ao estudante. A esse respeito, Bezerra (2021, p. 28) afirma que tanto na CF de 1988 quanto na LDB o conceito de Assistência Estudantil aparece de forma limitado, pois embora a Constituição estabeleça em seu art. 206, inciso I – igualdade de condições de acesso e permanência na escola – o que se nota é que a permanência na educação superior é “tratada no texto constitucional de forma genérica, apenas manifestando uma preocupação, mas sem estabelecer programas e ações para sua efetivação nos diversos níveis de ensino” e o mesmo se repete na LDB.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua meta 12, estabelece que o Brasil deve elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. E entre as estratégias para o cumprimento desta meta está ampliação das políticas de inclusão e de Assistência Estudantil voltadas tanto aos(as) estudantes de instituições públicas como também aos bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fies. Para assim:

[...] reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014, p. 74).

Apesar de falar sobre a ampliação das políticas de Assistência Estudantil, o PNE (2014-2024) não explicita de que forma se dará tal ampliação, assim como não trata do financiamento para que essa estratégia seja efetivada. Portanto, da mesma forma que a educação superior é compreendida, nos documentos legais que regulamentam a educação em nosso País, a partir de uma lógica meritocrática, a Assistência Estudantil também segue a mesma lógica ao ser executada “com base em rigorosos critérios de seletividade que elegem, preferencialmente, os mais vulneráveis em prejuízo do direito de todos que dela necessitam”. Desse modo:

A assistência estudantil vem sendo implementada, portanto, a partir da lógica meritocrática, de modo que tem prioridade o estudante mais pobre, aquele em

situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Os demais, embora cumpram os critérios legais estabelecidos pelo Pnaes, relativos ao ingresso nos programas e serviços, são excluídos por falta de vagas decorrente da insuficiência de recursos. Dessa forma, as IFES, direcionadas pela lógica neoliberal, “negam” não apenas o **direito à assistência estudantil**, mas, também, o **direito à educação**, que, sem a oferta de políticas de permanência amplas, não se materializa para as camadas populares em sua totalidade (CARVALHO, op. cit, p. 128, grifo nosso).

A esse respeito, Vasconcelos (2012, p. 109) afirma que apesar de, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei. 9.394/96), terem tido “um avanço no sentido de entender a educação como um direito social” ainda assim, tal direito acaba não se consolidando, pelo fato desse compromisso legal sucumbir a “diversas ordens externas como intenções políticas, condições econômicas e sociais às quais o país submete-se por ação e devaneios das políticas governamentais”, que negam a efetividade dos direitos fundamentais entre eles a educação.

Em vista disso, é urgente a luta pela educação superior como direito, assim concordo com Mészáros (2005, p. 27) quando ele diz que é “necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Para Chauí (2003, p. 12), essa alternativa educacional diferente para o ensino superior passa pela exigência de que o “Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político”. No entanto, isso só será “possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço”. Para a referida autora, para que haja uma mudança na universidade pública, em uma perspectiva democrática, é necessário, dentre outras coisas, que a educação superior seja tomada de fato como um “direito do cidadão” e na qualidade de direito, “ela deve ser universal”.

Nesse contexto, a Assistência Estudantil cumpre um papel fundamental, pois ela é parte do direito à educação e, portanto, deve ser uma política universal a que todos estudantes tenham acesso. Em vista disso, é de suma importância analisar o Programa Nacional de Assistência Estudantil buscando compreender a que de fato esse Programa se propõe e como ele se materializa na prática, principalmente, num contexto de crescente desigualdade econômica e social que vivenciamos em nosso País.

3.2 – O Programa Nacional de Assistência Estudantil: configuração, limites e possibilidades

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 que, em 2010, foi revertida no Decreto

nº 7.234, de 19 de julho de 2010. No portal¹⁹ do Ministério da Educação (MEC) o PNAES é definido como um Programa que tem como objetivo “viabilizar a igualdade de oportunidades *entre todos os estudantes* e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão”. Destaco a expressão “*entre todos os estudantes*” porque como veremos mais adiante essa política não possui esse caráter universal como afirma o MEC.

O PNAES foi instituído com base no Plano Nacional de Assistência Estudantil elaborado pelo FONAPRACE e pela ANDIFES em 2007. Nesse Plano, a Política de Assistência Estudantil é entendida como uma “política essencial no contexto da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão”, assim ela pode ser definida como:

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

Assim, com base nesse conceito, o Plano foi elaborado sendo regido pelos seguintes princípios:

1. Afirmação da educação superior como uma política de Estado;
2. Gratuidade do ensino;
3. Igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES;
4. Formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes;
5. Garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
6. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
7. Orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
8. Defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos;
9. Pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central.

¹⁹ <http://portal.mec.gov.br/pnaes>

De forma geral, o Plano objetiva garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, destinando recursos para a Assistência Estudantil na matriz orçamentária anual das Instituições Federais de Ensino Superior e de forma específica objetiva:

- Viabilizar a igualdade de oportunidades aos estudantes das IFES, na perspectiva do direito social assegurado pela Carta Magna;
- Promover o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino;
- Contribuir para aumentar a eficiência e a eficácia do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão;
- Adequar os programas e projetos articulados e integrados ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- Assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico;
- Promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios: cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico;
- Desenvolver parcerias com a representação estudantil, a área acadêmica e a sociedade civil, para implantação de projetos (FONAPRACE, 2012, p. 68).

Assim, com base nesse princípios e objetivos foi aprovado, em 2010, o Decreto nº 7.234 que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil. De acordo com o artigo 2º do referido Decreto, são objetivos do PNAES:

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

O Decreto estabelece que o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das IFES, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial, que sejam oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Além disso, as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas em dez áreas, quais sejam: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. De acordo com o FONAPRACE as áreas estratégicas a serem cobertas pelo PNAES são as seguintes:

Quadro 2 - Áreas estratégicas do PNAES

Áreas	Linhas Temáticas	Órgãos Envolvidos
Permanência	<ul style="list-style-type: none"> - Moradia - Alimentação - Saúde (física e mental) - Transporte - Creche - Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos Estudantis - Ensino - Pesquisa - Extensão
Desempenho Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsas - Estágios remunerados - Ensino de Línguas - Inclusão Digital - e - Fomento à participação político-acadêmica. - Acompanhamento psico-pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos Estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão. - Públicos com órgãos públicos e entidades com fins sociais.
Cultura, Lazer e Esporte	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais - Acesso a ações de educação, esportiva, recreativa e de lazer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos Estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura. - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil.
Assuntos da Juventude	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação profissional, sobre mercado de trabalho. - Prevenção a fatores de risco - Meio ambiente - Política, Ética e Cidadania - Saúde, Sexualidade e - Dependência Química. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos Estudantis - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil.

Fonte: FONAPRACE, 2012.

Nota-se que a cobertura do Programa é ampla, abarcando áreas para além das relacionadas à sobrevivência do estudante como moradia, alimentação, saúde e etc. Ela também abrange ações voltadas para inclusão digital, cultura, esporte, creche, acompanhamento pedagógico e também ações para a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD).

É consenso que para que os alunos possam desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, faz-se necessário associar a qualidade do ensino a uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, cultura e lazer, entre outros. Para o desempenho de seu papel social, o estudante universitário precisa, igualmente, de material didático, equipamentos de aprendizagem prática, de acesso à informação e a oportunidades de participação em eventos acadêmicos e culturais [...] Em resumo, as ações de assistência estudantil sugeridas pelo PNAES devem ter como prioridade fundamental viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno, além de agir, preventivamente, para minimizar as situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (VASCONCELOS, 2012, p. 108)

Observa-se que o Decreto concede autonomia às IFES, ao estabelecer que as ações do Programa deverão ser executadas pelas próprias instituições de ensino, sendo responsáveis por acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa, porém, conforme se verá mais adiante essa “autonomia” acaba sendo limitada devido à escassez de recursos para a Assistência

Estudantil. Além disso, caberá às IFES definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

O Decreto estabelece também que as IFES deverão fixar os “requisitos para a percepção de assistência estudantil” e também os “mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES”. Nesse sentido, o FONAPRACE (2012, p. 70) defende que é necessário que as IFES estabeleçam uma “metodologia de acompanhamento e avaliação da assistência praticada e qualificar as ações desenvolvidas para a melhoria do desempenho acadêmico do estudante usuário dos serviços”. Desse modo, as avaliações institucionais devem contemplar aspectos como: relação oferta/demanda; desempenho acadêmico do estudante e mecanismo de avaliação continuada da assistência estudantil. Para tanto, as instituições têm que:

- Estabelecer indicadores para pontuar a oferta dos serviços em relação ao atendimento à demanda;
- Avaliar a melhoria do desempenho acadêmico do estudante usuário da assistência, estabelecendo uma rede de informações entre Pró-Reitorias, departamentos de administração acadêmica e colegiados de cursos;
- Identificar a dinâmica do uso de serviços de complementação da vida acadêmica pelos estudantes usuários dos programas e projetos (bibliotecas, videotecas, eventos culturais e apresentação de projetos de pesquisa e extensão).

Para Imperatori (2017), a Assistência Estudantil tem grande importância no contexto brasileiro devido às suas altas taxas de desigualdade social, que se expressam na permanência dos estudantes nos seus cursos de graduação. Nessa mesma direção, Araújo (2003, p. 99) ressalta a relevância da Assistência Estudantil no ensino superior dada a desigualdade social tão presente em nosso País ao dizer que:

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

Como se viu anteriormente, mais de 70% dos alunos matriculados nas IFES possuem perfil de vulnerabilidade socioeconômica. O que demonstra a relevância da Assistência

Estudantil para esses alunos que são a grande maioria nos cursos de graduação das universidades federais. Por isso, Amaral e Nascimento (2010, p. 3) defendem a Assistência Estudantil ao dizerem que:

Os programas e projetos de assistência estudantil devem ser desenvolvidos como instrumentos de acesso, permanência e conclusão de curso dos estudantes nas instituições públicas, tendo como pressuposto que a Assistência Estudantil é uma política essencial no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ao analisar o perfil dos alunos das universidades federais, Vargas (2008) conclui que a grande maioria deles necessitam de assistência estudantil para conseguirem permanecer na universidade tendo em vista a situação econômica que eles apresentam:

[...] pois a desigualdade de condições financeiras, de acesso a serviços de saúde, lazer e informação, constituem-se em problemas palpáveis em suas rotinas, forçando estes estudantes a enfrentar situações que podem afetar seu desempenho acadêmico. Além disso, os alunos das classes com menor poder aquisitivo são intensamente atingidos pela escassez de recursos para adquirir materiais que complementam a formação recebida em sala de aula, tais como livros, e para participar de eventos acadêmico-culturais (idem, p. 68).

No entanto, apesar de essa Política ser importante para a permanência dos estudantes nas universidades públicas ela possui um caráter focalizador, como é comum nas políticas sociais desenvolvidas no Brasil no contexto neoliberal. De acordo com Dourado (2001, p. 50), as políticas educacionais desenvolvidas no âmbito do neoliberalismo são caracterizadas pela “segmentação, rompendo, assim o princípio da universalização da educação em todos os níveis” de ensino. Em vista disso, a “educação vai perdendo sua identidade como direito social”.

Assim, Leite (2015, p. 205) afirma que o PNAES “atende aos diferentes interesses de classes sob a ordem do capital”, pois ele considera parcialmente as “reivindicações das entidades estudantis e do FONAPRACE”, preparando força de trabalho qualificada e contribuindo, desse modo, para a “coesão social e a passivização no interior das IFES, sob a ideologia da igualdade de oportunidades”.

Nesse sentido, é interessante notar que, no Plano elaborado pelo FONAPRACE, a Assistência Estudantil é defendida “como um espaço de ações educativas e de construção do conhecimento, e considerada no plano institucional-orçamentário das IFES, uma questão de investimento, garantindo recursos para a sua execução”. A ideia que aparece aqui é que cabe às IFES garantir os recursos para a PAE e não o Estado, o que contradiz o próprio objetivo geral dessa Política que é garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes destinando recursos para a Assistência Estudantil na matriz orçamentária anual dessas Instituições. É justamente a questão do orçamento, ou melhor dizendo, a falta dele, que poderá

impactar substancialmente no desenvolvimento dessa Política nas IFES, pois embora o PNAES proponha ações que realmente são importantes para a permanência dos estudantes, tais ações são limitadas devido à falta de recursos para a sua execução.

De acordo com Nascimento (2012, p. 90-91), o PNAES surge como uma das principais diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI. Nesse contexto, a autora utiliza a expressão “assistência estudantil consentida” para definir a Política de Assistência Estudantil, aprovada em 2010, alegando que ela é funcional e está alinhada à contrarreforma do ensino superior estando integrada às “novas estratégias hegemônicas da classe dominante (e suas representações na aparelhagem estatal)” que buscam concretizar projetos educacionais de acordo com as “requisições de mercantilização, flexibilidade, produtividade e aligeiramento (dos serviços e das relações sociais), acionadas pelo capital para recompor suas taxas de lucro”. Assim, houve uma mudança significativa no “projeto de assistência estudantil que, historicamente, foi defendido pelos movimentos sociais” para atender os interesses da contrarreforma do ensino superior em curso no Brasil naquele período.

Isto porque a institucionalização da assistência estudantil nas IFES, como resultado de sua incorporação à agenda contrarreformista governamental, significou também a sua maior aproximação às diretrizes neoliberais que vêm orientando as propostas do governo federal. A crítica a este processo nos permite apontar tendências que confluem para a estruturação de uma “assistência estudantil consentida” (articulada aos interesses dominantes) que empreende novos desafios à disputa hegemônica entre diferentes projetos educacionais [...] funcionalidade da assistência estudantil à “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005) se expressa no caráter instrumental que esta Política vem sendo convocada a assumir, produzindo respostas concretas às propostas produtivistas dos programas do chamado “processo de democratização da educação superior”. As relações da assistência estudantil com os principais programas da contrarreforma em curso evidenciam a sua funcionalidade instrumental e nos esclarecem sobre as determinações do processo de expansão da mesma num contexto de retração de direitos. (NASCIMENTO, 2012, p. 90).

As tendências a que a autora se refere, dizem respeito à incorporação pela Política de Assistência Estudantil da mesma lógica produtivista que baseia os programas contrarreformista, que são:

- 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 novos usuários (ibidem, p.97).

Assim, a atual configuração da Assistência Estudantil está alinhada aos objetivos das “propostas produtivistas da contrarreforma instaurada por programas como o REUNI”.

Seguindo a lógica defendida por esse Programa, de atender o maior número possível de alunos em menor tempo e com orçamento reduzido, o que se viu na Assistência Estudantil foi a sua “bolsificação”, ou seja, ao invés de se criarem casas de estudantes, restaurantes universitários e de se investir em programas de acompanhamento pedagógico o que aconteceu, sob a desculpa da “necessidade de atendimento emergencial aos estudantes” foi a abertura de editais com enfoque somente na oferta de bolsas, que visavam “garantir a rotatividade dos estudantes; e, sobretudo, a intensificação das exigências de contrapartidas dos seus usuários” (NASCIMENTO, 2012, p. 97).

Essa intensificação se refere ao aumento do “controle dos estudantes beneficiários mediante a naturalização das contrapartidas acadêmicas, assim como a rigidez do desempenho acadêmico e do atendimento aos critérios socioeconômicos” e os que não conseguem se enquadrar nos critérios exigidos acabam sendo desligados, sem muitas vezes terem passado por um processo de avaliação que leve em conta que as condições de permanência do estudante no ensino superior não se restringem apenas a fatores econômicos (renda) e que envolvem outros aspectos de natureza pedagógica, emocional e social que essa Política parece ignorar. Desse modo:

A integração da assistência estudantil à agenda da contrarreforma universitária dos anos 2000, além de significar avanços relevantes, sobretudo do ponto de vista de sua extensão às diferentes IFES, fortaleceu tendências como: 1) a exclusividade (e o rebaixamento) do corte de renda como critério de acesso às ações da Política; 2) o distanciamento entre Pró-Reitorias de Assistência Estudantil e os movimentos sindicais (dos técnico-servidores, dos docentes e discentes), enfraquecendo as lutas conjuntas que articulem a bandeira da Política às questões mais gerais relacionadas à comunidade acadêmica; 3) a desistoricização da assistência estudantil mediante sua vinculação exclusiva ao REUNI; e 4) a incorporação de uma lógica produtivista pelos serviços e programas desenvolvidos [...] Num processo de desistoricização da assistência estudantil, essa emerge com o REUNI, ora como condição, ora como resultado da expansão promovida pelo Programa, e, portanto, passa a ser pensada nos seus limites instituídos, perdendo as raízes que a vinculam a projetos educacionais emancipatórios (NASCIMENTO, 2014, p. 97-98).

Nessa mesma direção, Carvalho (2022, p. 127) ressalta que “se antes o debate da Assistência Estudantil vinculava-se à garantia da qualidade da formação superior por meio do provimento das condições necessárias à conclusão dos cursos”, com o surgimento do REUNI, a expansão proposta está vinculada à “elevação da taxa de conclusão média dos estudantes de graduação e ao aumento da relação professor-aluno e pressupõe o controle das taxas de evasão e retenção universitária”, é exatamente esse, de acordo com a referida autora, o principal elo entre o REUNI e o PNAES.

Como consequência disso, a Política de Assistência Estudantil que se tem hoje é focalizada²⁰, ao invés de universal, pois limita o seu atendimento aos considerados mais pobres ao fixar um critério de renda para que os alunos tenham acesso à assistência estudantil.

Sguissardi (2015, p. 877) esclarece que as políticas sociais podem ser chamadas de universais “quando atuam sobre aspectos estruturais do sistema econômico-político, como aumento real e constante do salário mínimo, ou para eliminar as causas do desemprego e da exclusão social”. Em contrapartida as políticas que “destinam-se a parcelas da população trabalhadora ou excluída e que têm alcance limitado, pois não atuam sobre as causas da desigualdade social produtora da exclusão”, são denominadas de focais. Nessa perspectiva, o PNAES seleciona quem terá acesso à Assistência Estudantil

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

Nota-se, desse modo, que não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação das universidades federais. O que se constata é que, ao definir um critério de renda para o seu acesso, o PNAES restringe de forma significativa a quantidade de beneficiários dessa política. Assim, concordo com Imperatori (2017) quando ela diz que é importante refletir sobre a própria definição do público-alvo, especificado a partir de um critério de renda e “questionar em que medida somente a renda expressa vulnerabilidades sociais e se esse valor de renda se aplica a todas as realidades do Brasil” (p. 299).

Nessa mesma perspectiva, Silveira (2017, p. 71) defende que o direito à Assistência Estudantil não pode ser restrito a um público-alvo, ainda que este seja o que mais necessita de tal Política. Pois, a “Assistência Estudantil é direito e, como tal, deve estar disponível a todos, visto que tal política não se resume a questões financeiras”. Assim, ao determinar que os atendidos serão definidos por critérios socioeconômicos o PNAES sinaliza que a seleção se dará entre “os mais pobres dos pobres”.

Em vista disso, de modo geral, a permanência dos estudantes fica comprometida, pois ao condicionar quem terá direito às ações e programas, o PNAES retira da Assistência Estudantil seu caráter de direito universal ao focalizar e restringir seus beneficiários. Assim, concordo com Leite (2012) quando ela diz que esse tipo de política é pobre, pois:

²⁰ De acordo com Sguissardi (2015, p. 877) as políticas sociais podem ser chamadas de universais “quando atuam sobre aspectos estruturais do sistema econômico-político, como aumento real e constante do salário mínimo, ou para eliminar as causas do desemprego e da exclusão social”. Em contrapartida as políticas que “destinam-se a parcelas da população trabalhadora ou excluída e que têm alcance limitado, pois não atuam sobre as causas da desigualdade social produtora da exclusão”, são denominadas de focais.

Não basta estabelecer metas de ampliação de vagas no ensino superior; há que se definir mecanismos de fixação desse não tão novo quadro de alunos que está ingressando na universidade. É para este novo contingente, intitulado como carentes, que as políticas de assistência estudantil pós-Reuni estão sendo destinadas. Assim, a universalidade das políticas de assistência é quebrada, bem como a luta e a organização coletiva dos estudantes. Doravante, em consonância com os ditames neoliberais, as políticas destinadas aos pobres serão também pobres. Para recebê-las, o estudante deve estar inserido em uma série de critérios e cumprir um sem número de condicionalidades (LEITE, 2012, p. 462).

Soma-se a isso, o fato de que não há no Decreto que criou o PNAES garantia efetiva quanto aos recursos para a realização das ações de assistência estudantil, ou seja, não foi estabelecido vinculações orçamentárias no Programa. De acordo com o art. 8º:

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

Nota-se, com base nesse artigo, que não há um orçamento específico destinado ao Programa e ao dizer que o Poder Executivo deve compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes o Decreto já evidencia que os alunos serão atendidos na medida em que houver recursos disponíveis e não que os recursos serão disponibilizados de acordo com a demanda existente nas universidades. Em vista disso, Palavezzini e Alves (2019) afirmam que essa lógica confere ao PNAES um “caráter seletivo e focalizado, restando aos executores a “eleição dos mais pobres entre os pobres”. Ainda de acordo com essas autoras:

O PNAES não trouxe ‘garantia efetiva’ de orçamento para as ações de assistência estudantil, pois seus atos normativos (portaria/decreto) não estabelecem vinculações orçamentárias. Não há determinação de uma parcela específica do orçamento público a ser destinado para o programa. Deste modo, a questão do financiamento aparece como um limite para a efetivação não apenas do texto legal, mas, especialmente da proposta objetiva do programa (proporcionar condições de permanência). O programa traz ‘relativa garantia’ do financiamento das ações de por meio do repasse financeiro direto às IFES, em rubrica específica, já definida nos códigos orçamentários que limitam o gasto deste recurso nas ações pré-estabelecidas, impedindo assim que o recurso seja integrado ao orçamento geral e utilizado para outros fins. Seguramente um dos maiores desafios da assistência estudantil na atualidade é a sua regulamentação por meio de uma lei federal, com a definição de orçamento. A fragilidade do decreto traz inseguranças quanto a continuidade das ações, mas sobretudo a indefinição de recursos disponíveis, variando ano a ano, fragilizando ações a médio e longo prazo (PALAVEZZINI; ALVES, 2019, p. 7).

Nesse sentido, Melo (2019, p. 85), ao analisar os desafios da PAE para a inclusão social por meio da educação, explica que o PNAES está inserido na lógica capitalista de exploração onde a educação é tratada como mercadoria.

A análise do PNAES, neste cenário de desmontes, que tende a reduzir direitos, em um ciclo vicioso de crises e de ataques contínuos às políticas sociais, permitiu a identificação de formas de conservação do poder existente e de predominância das desigualdades sociais, já que os instrumentos criados com o intuito da universalidade e da equidade dos direitos ainda são frágeis e fragmentados, sem bases determinantes para a transformação social, de fato. Ainda mais em um contexto de precarização de direitos, desmonte do ensino superior público, fortalecimento da relação público-privada, aproximação das demandas de mercado e novas expressões da educação, que deixa de ser um direito e se torna um serviço (mercadoria) (ibidem).

Ainda de acordo com Melo (ibidem), por não compreender a educação como sendo um direito universal, tal Política, apesar de importante, ainda não contribui para a inclusão social, pois, “a superação das vulnerabilidades, para a inclusão social, vai além de questões meramente econômicas”, principalmente, pelo fato de os recursos orçamentários serem insuficientes e as universidades não disporem de “infraestrutura condizente com as necessidades da comunidade acadêmica e da sociedade local”. Por isso,

Para que o PNAES possa ser um dos vetores de superação de certos entraves, tais como desigualdades sociais, exploração e vulnerabilidades, o Programa deve incorporar novas métricas para o desenvolvimento social, indo além da renda como indicador e instrumento para a resolução dos problemas sociais envolvidos, especialmente na educação, que possui papel vital para o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade. Por isso, conclui-se que o PNAES, tal como tem se apresentado, com caráter seletivo e focalizador como se configura sua “arquitetura” atual, é insuficiente para a promoção da inclusão social, ainda mais no contexto da “política da dor” (MELO, 2019, p. 96).

E, nos últimos anos, esse cenário tem se agravado cada vez mais devido à redução de investimentos nas universidades federais, que têm enfrentado sucessivos cortes em seus orçamentos, que se acentuou, ainda mais, em 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional 95 que congelou por 20 anos o investimento em diversas áreas sociais, incluindo a educação, e estabeleceu o teto de gastos para essas áreas. Neto (2021), ao analisar as consequências disso para a educação, afirma que:

A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, congelou os gastos em educação por vinte anos. Dessa forma, enfrentamos não somente uma crise econômica, mas também política, que busca retirar os direitos dos trabalhadores, entre eles o direito à educação em diferentes níveis. Com uma sociedade sem emprego, com altos números de mortes pela pandemia da covid-19, temos o desafio de construir políticas públicas que evitem a evasão e assegurem a qualidade do ensino, extensão e pesquisa – marcas das atividades construídas em nossas universidades ao longo do tempo – em

diferentes áreas de conhecimento, por diferentes profissionais que em seu cotidiano buscam dizer que a universidade não é um balcão de negócios (NETO, 2021, p. 33).

Além da crise econômica e política que o Brasil enfrenta, atualmente, as universidades sofreram bastante nos últimos quatro anos (2019-2022) devido à posição de ataque adotado pelo governo Bolsonaro e de negacionismo em relação à Ciência e isso se manifestou, principalmente, por meio dos constantes cortes no orçamento dessas instituições. No governo Bolsonaro, que se iniciou em janeiro de 2019, o que se viu foi o constante bloqueio dos recursos do Ministério da Educação. Por exemplo, em 2019, o MEC sofreu um contingenciamento de R\$ 5,8 bilhões em seu orçamento referente às despesas discricionárias (pagamento de bolsas e auxílios estudantis, pagamento de água, luz, limpeza, segurança, compra de materiais e manutenção de equipamentos etc.). Para as universidades federais isso significou um corte de quase 30% em seu orçamento discricionário que, em valores absolutos, representa um total de R\$ 2,4 bilhões bloqueados (BARONE, 2019).

Os cortes orçamentários no MEC continuaram aumentando nos anos seguintes. Em 2020, foi de R\$ 19,8 bilhões, o que representou para as universidades federais uma redução de R\$ 7,3 bilhões em seu orçamento o que significa dizer que houve uma diminuição de 14% em relação a 2019. Em 2021, o orçamento do MEC para o ensino superior foi de R\$ 5,5 bilhões. Se compararmos com o de 2010, que foi de R\$7,1 bilhões, veremos que houve nesses últimos 11 anos uma redução de 22% no orçamento discricionário das universidades federais.

Para Grisa (2021, p. 82), esse cenário coloca em xeque a oferta de educação superior de qualidade e acaba reduzindo a “possibilidade de ampliação da rede pública como alternativa para intensificar a democratização do acesso a esse nível de ensino”. Em vista disso, ela defende que:

O financiamento do ensino superior federal não pode ser concebido como algo a ser disputado ano a ano, migalha por migalha. A realidade dos últimos anos, de cortes, contingenciamentos e condicionamentos (parte dos recursos sujeitos à aprovação legislativa), não pode ser normalizada. O planejamento institucional, expresso na elaboração dos planos de ação e dos PDIs (Planos de Desenvolvimento Institucional) das universidades, fica prejudicado diante da insegurança orçamentária. Os principais punidos nessa conjuntura são os estudantes (privados de projetos de pesquisa, ensino e extensão que deixam de ser fomentados), os trabalhadores terceirizados (que perdem seus empregos com os cortes de custeio ou veem seus trabalhos sendo cada vez mais precarizado) e os que desejam ingressar nas universidades federais, que veem o número de cursos e vagas ofertados estagnar ou até se reduzir (idem, p. 84).

Falando sobre o impacto desses cortes orçamentários para a UFPA, o reitor da Universidade, Emmanuel Tourinho, em pronunciamento feito à comunidade acadêmica em

maio de 2021²¹, afirmou que o orçamento de custeio da Universidade para 2021 teve um corte de R\$ 31,7 milhões (18,5%) em relação ao orçamento de 2020. De acordo com ele, desde 2016 a UFPA vem enfrentando cortes orçamentários sucessivos e hoje recebe um valor para manutenção que é menor que o de 2015, pois se compararmos o orçamento de 2021 que é de apenas R\$ 4,6 milhões com o de 2015 que era de R\$ 63 milhões veremos que em seis anos houve uma perda de 92% do orçamento de capital.

Em vista disso, a UFPA tem enfrentado dificuldades para dar conta de suas demandas em vários âmbitos como, por exemplo, as relacionadas à permanência dos seus alunos de graduação, especialmente, no que diz respeito à manutenção dos programas e das bolsas de assistência estudantil. As consequências de tudo isso são apontadas por Reis (2016, p. 31) quando ele diz que:

Os constantes cortes no orçamento da educação resultarão numa deterioração crescente da educação pública e das universidades federais. Sem o financiamento suficiente, a expansão do número de matrículas verificada nas universidades federais nos últimos anos, longe de representar a apregoada democratização do acesso à educação superior, resultará no aprofundamento da precarização das condições de trabalho, na degradação da qualidade do ensino ofertado e da produção científica realizada nessas instituições.

Nessa mesma direção, Oliveira e Vargas (2012, p. 127) apontam que a redução do financiamento advindo do Estado impacta os diversos setores da Universidade, pois como consequência dos cortes orçamentários, tem-se a “precarização dos serviços prestados, a desvalorização dos servidores envolvidos” e também a diminuição dos valores investidos em assistência estudantil.

A esse respeito, Oliveira et.al (2022), em artigo publicado no site da Andifes²², ao analisarem os cortes ocorridos nas IFES em 2022 evidenciam que ele se dá sobre um orçamento já muito aquém do necessário, abaixo dos valores de 2014, período em que havia menos universidades e menos alunos nelas. Para esses autores, os cortes no orçamento discricionário fazem parte da política de desmonte da educação superior pública, gratuita e de qualidade, pois sem esses recursos as IFES não conseguirão pagar despesas básicas como contas de água, luz, limpeza e segurança. E, como consequência, mais grave ainda, têm-se a exclusão da universidade dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pois boa parte desses cortes recaem sobre os recursos da Assistência Estudantil e impacta também no

²¹ <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12657-mensagem-do-reitor-da-ufpa-emmanuel-tourinho-sobre-os-cortes-orcamentarios>

²² <https://www.andifes.org.br/?p=92974>

funcionamento dos restaurantes universitários o que, por sua vez, afeta diretamente a vida desses estudantes e em sua permanência na universidade.

Dentro dessa mesma perspectiva, Campelo (2021, p. 251), ao falar a respeito das ofensivas realizadas pelo atual governo contra a educação, afirma que é “possível inferir que o ensino superior brasileiro está em processo de sucateamento em meio ao avanço neoliberal”. Pois, o ensino, pesquisa e extensão, estão ameaçados na medida em que as “bolsas que financiam as pesquisas realizadas em todos os níveis de graduação são cortadas”. Além disso, a permanência dos estudantes fica ameaçada, tendo em vista que os cortes no orçamento das universidades federais tem impossibilitado essas instituições de atenderem as demandas por assistência estudantil.

Grisa (2021) também alerta para as dificuldades que as universidades federais enfrentam para dar conta de suas demandas devido à falta de recursos. O que rebate de forma direta na qualidade do ensino, pesquisa e extensão e também em sua capacidade de atender às necessidades dos alunos que precisam de assistência estudantil para permanecerem no ensino superior. De acordo com esse autor:

A realidade vivida pelas universidades federais, portanto, é a de ter muito mais cursos, estudantes, gastos e demandas por assistência e bem menos recursos disponíveis para dar conta disso. Menos verbas de custeio e investimento incide diretamente na qualidade da oferta do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como reduz a capacidade das instituições de responderem diante da complexidade dos problemas que envolve a permanência dos estudantes. Tal precarização, infelizmente, tende a representar um aumento dos casos de evasão e conseqüente desperdício de recursos e vagas públicas. Daí a relevância de haver organização e ativismo em torno da garantia de segurança orçamentária para a educação e, especificamente, para as universidades federais (GRISA, 2021, p. 86).

Nesse contexto, Silva (2021) destaca que os recursos do PNAES passaram de R\$ 304 milhões em 2010 para R\$ 1,03 bilhões em 2016, o que representou um aumento significativo de 239%. Desde então, o orçamento se estabilizou até 2020, tendo uma redução em 2021 conforme se observa na Tabela a seguir:

Tabela 2: Orçamento Pnaes de 2017-2021

Ano	Orçamento Pnaes²³
2010	R\$ 304.000.000,00
2011	R\$ 395.189.588,00
2012	R\$ 503.843.628,00
2013	R\$ 603.787.226,00
2014	R\$ 742.720.249,00
2015	R\$ 895.026.718,00

²³ Esse orçamento é composto pelas ações denominadas no orçamento de “Assistência ao Estudante de Ensino superior” e “Concessão de Bolsa Permanência no Ensino Superior”

2016	R\$ 1.030.037 bilhões
2017	R\$ 1.100,6 bilhões
2018	R\$ 1.124,1 bilhões
2019	R\$ 1.154,5 bilhões
2020	R\$ 1.115,3 bilhões
2021	R\$ 993,5 milhões

Fonte: Siga Brasil – Senado Federal (2022).

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, nos anos de 2020 e 2021, conforme se observa na Tabela 2, os recursos para a Assistência Estudantil diminuíram em mais de R\$160 milhões, em relação a 2019. Assim, no momento em que a pandemia da Covid-19²⁴ exigiu ainda mais ações de assistência estudantil no ensino superior, principalmente ações relacionadas à garantia de inclusão digital devido à adoção do ensino remoto, os recursos, ao invés de aumentarem, foram diminuídos, o que, certamente ameaçou a permanência dos estudantes das universidades federais e impactou a qualidade da formação dos mesmos.

A esse respeito, Richter et.al (2021, p. 973), ao analisarem o contexto brasileiro durante a pandemia da Covid-19, evidenciam que o Brasil viveu um momento sombrio de sua história em que as sequelas da pandemia se apresentaram de forma “expressivamente distintas como um duplo processo de “morte” – ameaça do vírus SARS-CoV-2 e restrição de direitos”, o que aumentou ainda mais a “situação de vulnerabilidade e de pobreza dos(as) trabalhadores(as)”. Ou seja, a conjuntura política brasileira daquele momento agravou ainda mais o contexto pandêmico em nosso País.

De tal modo, evidencia-se que a pandemia assolou o mundo e, sobremaneira, o Brasil em um momento crítico. E o agravamento da situação ocorreu, ainda, diante do negacionismo da pandemia por parte do próprio Presidente Jair Bolsonaro. [...] Em meio a esse caótico e intencional processo negacionista, diferentes áreas, como a educação, vivem o recrudescimento dos investimentos associado à ausência de políticas sistemáticas e orgânicas para enfrentar os efeitos colaterais da pandemia. Assim, enquanto mantinham a agenda e a reforma empresarial da educação no país, seja no revigoramento da accountability, na centralização curricular, nas políticas de formação docente neotecnicista, no enfraquecimento da gestão democrática e no fortalecimento de preceitos da gestão privada, dentre outros interesses, no campo de enfrentamento da pandemia, pouco investimento e ações no sentido de estruturar e de garantir as condições materiais para a realização das atividades educacionais durante a suspensão das aulas presenciais [...] (RICHTER et.al, 2021, p. 974-975).

²⁴ A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 que começou a se espalhar pelo mundo em dezembro de 2019. A pandemia da Covid-19 ainda está em curso e de acordo com a Organização Mundial da Saúde até maio de 2022 causou a morte de quase 15 milhões de pessoas no mundo todo. No Brasil, de acordo com os dados do Consórcio de Veículos de Imprensa, até 27 junho de 2022 um total de 670.606 pessoas haviam morrido devido a Covid-19.

Assim, o cenário em que vivemos, hoje, no Brasil não contribui para que o PNAES de fato se constitua como uma política de combate às desigualdades sociais, ampliação e democratização das condições de acesso e permanência nas universidades federais, conforme ele se propõe no documento legal que o instituiu. Em vista disso, embora não se possa negar a importância do PNAES para a permanência dos estudantes no ensino superior, é preciso reconhecer as contradições inerentes a essa Política, por estar vinculada a projetos neoliberais reformistas em curso no ensino superior brasileiro. Conhecer as suas contradições, os seus limites e potencialidades nos permitirão pensar em uma Política de Assistência Estudantil que realmente esteja vinculada à defesa de uma universidade pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Além disso, cabe ressaltar que a configuração de decreto, hoje conferido ao PNAES, o enfraquece como política, haja vista que ele “pode ser facilmente modificado por mudanças governamentais, o que não é ideal para uma política que deve ser permanente” (CROSSARA, et al, 2020, 133). Em vista disso, há em tramitação no Congresso Nacional alguns Projetos de Lei (PL) que objetivam transformar o Decreto nº 7.234 de 2010 em Lei. Por isso, considero importante analisar, ainda que brevemente, essas propostas que buscam instituir uma Política Nacional de Assistência Estudantil no Brasil.

3.3 Projetos de Lei para a Assistência Estudantil em tramitação no Congresso brasileiro

Antes de analisar os Projetos de Lei que estão tramitando no Congresso brasileiro é importante destacar que a Assistência Estudantil no Brasil não está “regulamentada por uma legislação federal infraconstitucional enquanto política nacional”, e sim por um decreto (CROSSARA, SILVA, 2020, p. 35).

Uma das grandes preocupações do Pnaes ter sido editado por meio de um decreto presidencial, no exercício das competências do artigo 84, VI da Constituição Federal, reside no fato de sua edição não passar pelo debate democrático perante o Poder Legislativo, podendo ser modificado e até mesmo revogado a qualquer momento, pelo Chefe do Poder Executivo Federal. Assim, abriga certa precariedade formal, resultando na sua fragilidade enquanto política pública, uma vez que a ele não se pode atribuir, em razão da espécie normativa que trata do Pnaes, o caráter de política de Estado. Em contextos de estabilidade econômica, social, política e até mesmo jurídica, essa fragilidade seria uma preocupação de médio prazo, mas em momentos de crise em todas as áreas, como a que vivemos no tempo presente, a instabilidade normativa se apresenta como um ponto de urgência a ser superado (ibidem. p. 35-36).

Ao diferenciarem decreto de lei, Pinto e Belo (2012, p. 121) afirmam que o decreto apesar de possuir força de lei não se configura como tal, pois:

Decretos e Leis se apresentam como atos normativos distintos. O primeiro possui força de Lei, todavia não se configura como tal por não possuir na sua formação a concorrência dos poderes: Legislativo e Judiciário. Detém assim menos eficácia normativa, justamente por não passar pelo crivo legislativo, podendo ser apenas formatado e assinado pelo chefe do poder executivo em cada ente federativo. Em outras palavras, a Lei obriga fazer ou deixar de fazer, enquanto o Decreto não subjugua tal determinação.

Para as referidas autoras, o fato de o PNAES possuir formato de Decreto, ao invés de Lei, deixa claro os desafios e limites da Assistência Estudantil nas IFES, pois uma vez que não há um “aparato legal que torne obrigatória a intervenção do Estado na questão” o caminho acaba ficando livre para que a “lógica que dirige a Reforma da Educação Superior reduza ou elimine os recursos destinados às ações de Assistência Estudantil Universitária” (ibidem, p. 121).

Nessa mesma perspectiva, Grisa (op.cit, p. 79-80) explica que os recursos disponíveis hoje para o PNAES “são insuficientes, e sua garantia formal por decreto se mostra frágil do ponto de vista da segurança necessária para esse financiamento”. Nesse contexto, a questão do orçamento aparece como “limitador para qualificar a assistência estudantil, tanto em termos de abrangência de beneficiados quanto de repertório de políticas ofertadas”.

Em vista disso, é importante conhecer os Projetos de Lei (PL)²⁵, referentes a Assistência Estudantil, que, atualmente, estão tramitando no Congresso Nacional a fim de identificar quais os avanços e possíveis retrocessos que eles podem trazer para a Assistência Estudantil, haja vista que eles “podem se tornar uma lei federal que irá reger a assistência estudantil”, alterando seu atual “status de política prevista em um decreto, para uma formulação de política de Estado²⁶” (CROSSARA, et al., 2020, p. 39).

O primeiro PL é de 2010 (**214/2010**) de autoria do então senador Paulo Paim do Partido dos Trabalhadores (PT) do Rio Grande do Sul, e propõe a criação de um Programa de Bolsa Permanência.

Art. 2º O Programa Bolsa de Permanência Universitária, nas modalidades com ou sem estágio, tem por finalidade oferecer bolsas de estudo a alunos universitários comprovadamente sem condições de custear sua formação, matriculados em cursos de graduação e sequenciais de formação específica nas Instituições de Ensino Superior (IES), com ou sem fins lucrativos,

²⁵ As análises apresentadas nesta subseção têm como fundamento os estudos realizados por Daniela de Melo Crossara e Leonardo Barbosa e Silva que resultou no Livro intitulado “A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro” publicado em 2020.

²⁶ De acordo com Santos (2016, p. 8), política de governo se refere a um programa, ação ou plano desenvolvido para vigorar durante o período de um mandato governamental. Já a política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo, elaborado para durar por um período que vai para além do exercício político de determinado partido, ou do representante deste, à frente de uma entidade do Estado, em nível municipal, estadual ou federal.

filantrópicas, comunitárias, confessionais ou pública, devidamente autorizadas ou reconhecidas pelo sistema de ensino correspondente.

Art. 3º O programa concederá bolsas ao estudante, no valor correspondente a um salário mínimo, com contrapartida do bolsista por meio de prestação de serviços à União, com a duração de vinte horas semanais em regime de estágio;

Art. 4º A Bolsa de Permanência Universitária será concedida a estudante em situação de carência [...] (PL 214/2010).

Com base nesses artigos, é possível perceber que tal proposta era bastante limitada, tendo em vista que previa apenas a concessão de uma bolsa no valor de um salário mínimo para estudantes vulneráveis da rede pública e privada do ensino superior de graduação e sequenciais e, ainda, estabelecia a prestação de serviços como contrapartida para o recebimento da bolsa.

Essa proposta foi arquivada ao fim do mandato do senador em 2014 e, posteriormente, em 2015, foi desarquivada pelo senador Randolfe Rodrigues, do Partido Rede Sustentabilidade do Amapá, sendo transformada em PL 4533/2015, que alterou a proposta inicial deixando de lado a criação de uma bolsa permanência e tornando-a, de fato, uma proposta de política nacional de assistência estudantil.

Essa nova proposta reconhece que as desigualdades sociais presentes no ensino superior produzem efeitos negativos, pois, a “falta de recursos para a aquisição de material didático, bem como para o pagamento de transporte, alimentação e moradia” são fatores que contribuem para a evasão na universidade. Assim, embora não tenha de pagar pelo “acesso à universidade pública, muitos estudantes, de origem mais modesta, têm grande dificuldade em dar continuidade aos estudos”, pelo fato de não terem recursos suficientes para suprir suas necessidades básicas e as despesas que a permanência em um curso de graduação envolve. Em vista disso, a nova proposta define que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas com o objetivo de “viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da vulnerabilidade socioeconômica” (PL 3375/2015).

Vale ressaltar que essa nova proposta foi elaborada de acordo com o conteúdo do Decreto nº 7.234 de 2010 e por isso apresenta as mesmas áreas de ação com acréscimo de mais uma, qual seja: políticas afirmativas. Assim:

Art. 2º A Política de Assistência Estudantil atuará de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão e desenvolverá ações nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; e XI – **políticas afirmativas** (PL 3375/2015).

Ao tratar sobre o monitoramento e avaliação da Política, o PL não estabelece de forma clara como se dará esse processo, apenas se limita a dizer em seu art. 3º que a mesma “contará com mecanismos de monitoramento das ações de assistência estudantil e de acompanhamento acadêmico dos estudantes assistidos”. Mas, não estabelece quais são esses mecanismos e nem como se dará o acompanhamento acadêmico dos discentes atendidos.

Em relação ao financiamento, o PL, em seu art. 5º, estabelece que as despesas decorrentes da Política de Assistência Estudantil observarão os “limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira da União, devendo ser compatibilizada às dotações existentes”. Nota-se assim, que o financiamento proposto para Assistência Estudantil no referido PL não leva em conta a demanda e o quantitativo de estudantes vulneráveis que dependem da Assistência Estudantil e condiciona os recursos às dotações orçamentárias existentes.

Além disso, o PL estabelece que será de responsabilidade do Poder Executivo a regulamentação dos critérios de elegibilidade e a forma de seleção dos estudantes. Tal proposta vai de encontro com o que estabelece o PNAES em seu art. 3º: “caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes de graduação a serem beneficiados”. Observa-se, desse modo, que, o PL retira a autonomia que as universidades têm de estabelecer critérios próprios de seleção. Para Crossara (et.al, 2020, p. 55), é necessário que as Ifes possuam tal autonomia, tendo em vista que vivemos em um País com dimensões continentais e em que as condições de vida diferem significativamente de uma região para outra. Desse modo, é importante que “cada Ifes possa, à luz das particularidades de seu público estudantil, produzir políticas mais fiéis à realidade local”.

Ao analisarem os avanços e os retrocessos desse PL em relação ao Pnaes, Crossara (ibidem, p. 57) destacam que no que concerne aos avanços é possível apontar dois: “a) inclusão de indígenas, quilombolas e camponeses no público-alvo; b) inclusão das políticas afirmativas como 11ª área do Pnaes”. Também é possível destacar como positivo o fato desse PL permitir a acumulação da bolsa de assistência estudantil com outras modalidades de bolsas. Já em relação aos retrocessos, é possível identificar os seguintes aspectos:

- a) não estabelece a origem escolar como critério de vulnerabilidade; b) não estabelece a renda como critério de vulnerabilidade; c) vincula o acesso à proteção à contrapartida laboral; d) limita a autonomia universitária e impede a utilização de padrões específicos de seleção (ibidem).

O segundo **Projeto de Lei (PL 1434/2011)** é de autoria da Deputada Federal Prof. Dorinha Seabra Rezende do Partido Democratas (DEM), atual União Brasil, do Tocantins. E

propõe a criação do Fundo Nacional de Assistência ao Estudante de Nível Superior – FUNAES. A autora ao propor a criação desse Fundo parte do reconhecimento de que “a democratização da educação superior tem múltiplas vertentes” e que garantir o acesso ao ensino superior não é o suficiente, pois:

Programas que incentivam o ingresso na educação superior de estudantes oriundos das camadas mais pobres da população são altamente meritórios e carregados de justiça social. Mas devem estar acompanhados de ações que promovam a permanência desses estudantes ao longo dessa etapa de sua trajetória escolar. A falta de recursos que leva um estudante a ser contemplado por um programa público de acesso à educação superior não pode ser ela mesma, em seguida, causa de abandono dos estudos (PL 1434/2011).

Destinado a estudantes de baixa renda e estudantes autodeclarados indígenas, o Fundo tem os seguintes objetivos:

I – apoiar o desenvolvimento de projetos de moradia estudantil de instituições de educação superior públicas; II – conceder bolsas de manutenção que assegurem a permanência e a continuidade dos estudos superior; III – apoiar o desenvolvimento de projetos de assistência à saúde; IV – conceder auxílio para aquisição de material didático e de pesquisa; V - apoiar o desenvolvimento de projetos de restaurantes para alimentação subsidiada a estudantes; VI – conceder auxílio a projetos que promovam a inclusão digital dos estudantes.

Destaca-se que o referido PL propõe a criação de um órgão gestor, a ser designado pelo Presidente da República, e que terá a função de: coordenar a formulação das políticas e diretrizes gerais que orientarão as aplicações do Fundo; definir os critérios que caracterizem os estudantes de baixa renda beneficiários; selecionar programas e ações a serem financiados com recursos do Fundo; acompanhar os resultados da execução dos programas e das ações financiados com recursos do Fundo; dar publicidade, com periodicidade estabelecida, dos critérios de alocação e de uso dos recursos do Fundo.

Desse modo, assim como o PL 214/2010, esse Projeto de Lei que cria o FUNAES retira a autonomia das IFES de decidir, a partir da realidade local, em que áreas da assistência estudantil aplicar os recursos bem como a possibilidade de definir os critérios de elegibilidade e a forma de seleção dos estudantes assistidos. Destaca-se, também, que, o monitoramento e avaliação do Fundo serão de responsabilidade do órgão gestor, porém não são especificados os critérios que serão adotados para o acompanhamento dos discentes assistidos e nem para a execução e avaliação da política.

No que concerne ao financiamento, o Fundo contará com os recursos consignados no Orçamento da União; com doações de pessoas jurídicas tributadas com base no lucro real, que poderão ser deduzidas do imposto de renda devido e da contribuição social devida sobre o lucro

líquido, até o limite de um por cento e com outras receitas que lhe forem destinadas. Nota-se que, embora seja especificado as fontes de recursos para o Fundo não fica claro como tais recursos serão repartidos entre as IFES.

Crossara et al. (op.cit, p. 63), destacam que o PL 1434/2011 tem como ponto positivo o fato de “reconhecer a necessidade de destinar recursos orçamentários regulares para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes em situação de vulnerabilidade”. Porém, ele não contempla áreas estratégicas para a Assistência Estudantil e que estão presentes no PNAES tais como: cultura, esporte e creche e deixa de lado também o público alvo da educação espacial no ensino superior, ou seja, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Desse modo:

Parece haver um movimento de parte dos reformadores em devolver a política de permanência para seus patamares mínimos, principalmente circunscritos aos mínimos sociais. A minimalização da AE é um retrocesso, pois devolve a proteção social para o patamar do assistencialismo e atrofia ações diversificadas de proteção que permitem a permanência qualificada (ibidem, p. 64).

O terceiro **Projeto de Lei PL 440/2012**, de autoria da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, tem como objetivo alterar a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para dispor sobre a Assistência Estudantil na educação superior:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para acrescentar o art. 45-A e dispor que fica assegurada aos estudantes de baixa renda da educação superior assistência sob a forma de auxílio-moradia, auxílio-acadêmico, auxílio-transporte e auxílio-alimentação, entre outros, nos termos do regulamento (PL 440/2012).

Observa-se que o PL, em questão, visa preencher uma lacuna existente na LDB referente à Assistência Estudantil, pois, embora a LDB em seu art. 3º, inciso I, estabeleça de forma geral o princípio da igualdade de acesso e permanência na escola, ainda assim quando se trata especificamente da educação superior nota-se a ausência “marcos regulatórios que garantam políticas de assistência estudantil a estudantes em condições de vulnerabilidade”. Por isso, considera-se que o PL representa um avanço ao tentar inserir na LDB de forma específica a questão da assistência estudantil. No entanto, Crossara et al. (ibidem, p. 67-68) destacam os seguintes aspectos negativos desse PL:

A definição do público-alvo sugerida não estabelece, a priori, os critérios precisos de vulnerabilidade atendidos. Somente traz como segura a assistência aos estudantes de baixa renda, sem que se diga qual é o nível de renda que se observará. [...] Acerca da cobertura sugerida, a proposição não delimita as áreas de atuação da assistência, enumerando inaugural e textualmente os

“auxílio-moradia, auxílio-acadêmico, auxílio-transporte, auxílio-alimentação, entre outros” [...] Não há quaisquer menções aos órgãos responsáveis, à autonomia universitária e à relação hierárquica com MEC no referido projeto de lei, assim como não se tem diretrizes sobre a organização do processo de elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação da política de assistência estudantil [...] No tocante ao financiamento, igualmente não existem menções às condições de financiamento, origem e volume dos recursos, critérios de partilha entre as Ifes, relação sensível entre a desigualdade social e regional, proporção de vulneráveis e o volume de recursos.

Assim, embora esse PL represente um avanço no sentido de trazer o tema da Assistência Estudantil no ensino superior para a LDB deixa em aberto vários aspectos importantes que precisam ser levados em consideração quando se pensa em uma Política de Assistência Estudantil, tais como: público-alvo, áreas de atuação, organização do processo de elaboração, formulação, implementação, execução, acompanhamento e avaliação, autonomia universitária, financiamento e etc.

O quarto PL é de abril de 2015 (**PL 1270/2015**), de autoria do Deputado Federal Orlando Silva do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) de São Paulo, e dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. O autor da proposta, em sua justificativa, destaca que é preciso reconhecer que o acesso ao ensino superior melhorou nos últimos anos no Brasil, porém, as políticas de permanência não seguiram no mesmo passo. Em vista disso, ele afirma que é necessário garantir a “permanência dos jovens oriundos de famílias de baixa renda ou integrantes de minorias sociais ou culturais nas instituições de ensino superior” (PL 1270/2015).

Ao se analisar o mencionado PL, observa-se que, de forma geral, ele apresenta vários aspectos presentes no PNAES, estabelecido pelo Decreto de 2010, a começar pelos objetivos que são os mesmos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. E também abrange as mesmas dez áreas de ação do Pnaes.

Vale destacar que o referido PL é o primeiro a propor a participação dos representantes estudantis da graduação e da pós-graduação na definição dos critérios e da metodologia de seleção dos discentes de graduação e pós-graduação a serem atendidos. Nota-se assim que, o PL procura promover a democratização na AE ao inserir os estudantes no processo de formulação das ações a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino superior.

Outro aspecto a ser destacado como positivo nesse PL tem a ver com a cobertura da Política, que até então sempre esteve restrita aos alunos de graduação, mas o Projeto em tela busca incluir também os alunos da pós-graduação como sendo o público alvo da Assistência Estudantil, ampliando assim a cobertura das políticas de permanência. Além disso, é possível destacar como positivo a prioridade dada ao atendimento das minorias:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes: I - oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior; II - beneficiários de programas de acesso à educação superior através de cotas, especialmente negros e indígenas, assim como estudantes mulheres ou pertencentes à comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

Em relação à autonomia universitária, o PL em seu art. 4º estabelece que as instituições federais de ensino superior terão autonomia para executar suas ações além de mais uma vez destacar a participação dos estudantes nas definições das demandas a serem atendidas, conforme se observa a seguir:

Art. 4º: As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Como pontos negativos da proposta pode-se destacar o fato de ela não indicar as fontes de financiamento da Política e tampouco indica os mecanismos de controle, acompanhamento e avaliação, pois não há “qualquer menção aos critérios, à regularidade, aos órgãos responsáveis pelo monitoramento, controle e avaliação das políticas de assistência estudantil” a serem desenvolvidas pelas Ifes. Além disso, tendo em vista que se propõe a ser uma política de Estado, o PL carece de elementos que o constituiria como tal, pois não “apresenta diretrizes, princípios, competência da organização e gestão que marcam e consolidam uma Política Nacional de Assistência Estudantil” (CROSSARA et al., op. cit, p. 73, 75).

O quinto Projeto de Lei (**PL 3.632/2015**), de autoria do então senador Cristóvão Buarque do Partido Popular Socialista (PPS), atual Cidadania, obriga o beneficiário de bolsa de estudo de Programa da União a prestar colaboração a estabelecimento público de educação básica. Assim, não se trata de um PL que objetiva produzir ou mesmo ampliar políticas de assistência aos estudantes e sim estabelecer contrapartidas às que já existem, ou seja, é um Projeto que condiciona a concessão de bolsas a uma contrapartida, em forma de prestação de serviços.

Vale ressaltar que a proposta inicial desse PL visava abranger apenas os alunos de instituições federais de ensino superior e excluía da obrigação de prestar “colaboração” os estudantes que recebessem bolsas de assistência estudantil, conforme se observa no segundo artigo do Projeto:

Art. 2º O estudante de graduação de instituição federal de educação superior beneficiário de bolsa de estudo custeada com recursos federais é obrigado, durante o período de duração da bolsa, a prestar serviços de divulgação, formação e informação científica e educacional, por no mínimo 2 (duas) horas semanais, em estabelecimento público de educação básica.

§ 1º São excluídos do disposto no caput o beneficiário de bolsa de iniciação à docência, de assistência estudantil e de formação de professores e o estudante que já desenvolva trabalho em escola pública em razão de atividades curriculares ou de extensão, ou em razão de atividade profissional, com carga horária igual ou superior à estabelecida nesta Lei.

No entanto, ao passar pela Câmara dos Deputados o texto original sofreu algumas alterações, principalmente em seu artigo 2º no qual foram incluídos os alunos beneficiários do Prouni e os alunos que recebem bolsa de assistência estudantil, conforme se vê a seguir:

Art. 2º O estudante de graduação de educação superior beneficiário de bolsa de estudo custeada com recursos federais é obrigado, durante dois semestres letivos, a prestar serviços de divulgação, formação e informação científica e educacional, por no mínimo 2 (duas) horas semanais, em estabelecimento público de educação básica. § 1º São excluídos do disposto no caput o beneficiário de bolsa de iniciação à docência e de formação de professores e o estudante que já desenvolva trabalho em escola pública em razão de atividades curriculares ou de extensão, ou em razão de atividade profissional com carga horária igual ou superior à estabelecida nesta Lei (EMENDA Nº 1 DO ART. 2º DO PROJETO DE LEI Nº 3.632, DE 2015).

Crossara et al. (ibidem, p. 82) destacam que embora esse Projeto não trate diretamente da Assistência Estudantil ele a afeta no sentido de “colocar em situação de extrema desvantagem” os estudantes assistidos pelo PNAES, que serão obrigados a prestar serviços em escolas públicas, independentemente se o curso em que estão matriculados tenha alguma relação com a educação básica. Tal obrigatoriedade é inconstitucional uma vez que os objetivos da Assistência Estudantil, conforme estabelecidos no PNAES (Decreto 7.234/2010), foram elaborados em consonância com os princípios constitucionais, desse modo:

Tais escopos realizam os fins do direito à educação, como o do desenvolvimento da pessoa, previsto no artigo 205 da CF/1988, assim como o da diminuição das desigualdades e o da promoção do bem de todos, previstos no artigo 3º da CF/1988, como objetivos da República Federativa do Brasil, e a diretriz prevista no artigo 206, inciso I, que impõe a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No entanto, ao vincular a obrigatoriedade de prestação de serviços à concessão de bolsa de assistência estudantil, o projeto de lei em análise fere todos esses princípios, mostrando-se como um sério retrocesso social, por limitar o direito à educação dos mais vulneráveis, além de ser desproporcional. A assistência estudantil existe para

combater desigualdades e por isso mesmo é um contrassenso exigir a contraprestação para a sua concessão, uma vez que isso onera ainda mais quem está em situação de vulnerabilidade (ibidem, p. 83).

O sexto Projeto de Lei (**PL 3474/15**), de autoria do deputado federal Reginaldo Lopes do PT de Minas Gerais, visa instituir a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAE, regulamentando o decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Diferentemente dos Projetos apresentados, anteriormente, o PL 3474/15 apresenta elementos que lhe aproxima de fato de uma Política Nacional de Assistência Estudantil, tais como: a definição do que é a Assistência Estudantil, princípios, diretrizes, objetivos, usuários, forma de organização e gestão, eixos estruturantes das ações e serviços e financiamento.

O referido PL define a Assistência Estudantil como sendo um “direito do (a) cidadão (ã) e dever do Estado” e justifica sua relevância ao afirmar que o alto custo da formação em nível superior, é um agravante não apenas ao acesso mais também à permanência dos mais pobres no ensino superior. Em vista disso, ela deve “criar, garantir e ampliar as condições de permanência e conclusão, prioritariamente, do ensino de graduação na modalidade presencial” e também deve contemplar as modalidades de pós-graduação e a distância – EAD e os alunos do Institutos Federais de Educação que estão matriculados nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na modalidade presencial que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Desse modo, a Política Nacional de Assistência Estudantil delineada no Projeto se propõe a atuar na:

Dimensão e na perspectiva da inclusão social, promoção da igualdade, com valorização e respeito à diversidade, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho escolar e acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de retenção e evasão, decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica e das desigualdades sociais e regionais (PL 3474/15).

Nessa perspectiva, o Projeto elenca dez princípios que irão conduzir a PNAE: a) a afirmação da educação como política de Estado; b) a democratização do acesso e permanência no ensino em todos os níveis; c) a ênfase nas necessidades sociais e humanas dos (as) estudantes as quais garantam condições de igualdade para permanência e conclusão do ensino em todos os níveis; d) o respeito à dignidade do (a) cidadão (ã) e à sua autonomia; e) o compromisso com a qualidade dos serviços prestados; f) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; g) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; h) a justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceito, discriminação e opressão; i) a transparência na utilização dos recursos públicos e

dos critérios para acesso à política de assistência estudantil; j) o reconhecimento da liberdade como valor ético central (PL3474/15).

Tendo como base esses princípios, as diretrizes da PNAE destacam a primazia da responsabilidade do Estado no seu financiamento; a descentralização político-administrativo e financeira, com garantia da autonomia de cada instituição na sua gestão e implementação e a participação dos (as) estudantes, por meio de instâncias próprias de cada instituição na formulação, monitoramento e avaliação das ações desta Política. Nessa perspectiva, os objetivos da PNAE são:

I – garantir e ampliar as condições de permanência dos (as) estudantes de que trata o art. 1º, no sentido de contribuir para a conclusão dos cursos na perspectiva da inclusão social, das ações afirmativas e da democratização do ensino; II – contribuir para o enfrentamento dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão dos cursos; III – contribuir para a redução das taxas de retenção e evasão; IV – articular programas e projetos de assistência estudantil às atividades de ensino, pesquisa e extensão; V – contribuir para a construção dos meios necessários ao pleno desempenho escolar e acadêmico dos (as) estudantes; VI – estimular a formação integral dos (as) estudantes mediante ações que possibilitem reflexões crítico criativas nos aspectos acadêmicos, cultural, esportivo, artístico, político, científico e tecnológico; VII – fortalecer o diálogo com a representação estudantil, a área acadêmica e a sociedade civil (PL 3.474/2015).

No que concerne às áreas ou eixos de atuação, o PL estabelece quatro: Assistência Prioritária, Promoção e Prevenção, Apoio e Acompanhamento, Inclusão e Cidadania. Esses eixos envolvem as seguintes ações:

I – Assistência Prioritária: conjunto de ações e serviços que visam à redução das desigualdades sociais e à inclusão social na educação superior, oferecendo ao (à) estudante condições adequadas de alimentação, moradia e transporte para garantir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, a permanência no curso e a conclusão deste; II – Promoção e Prevenção: conjunto de ações e serviços para garantir saúde, qualidade de vida, esporte, cultura e lazer, valorizando a integração estudantil e as manifestações culturais; III – Apoio e Acompanhamento: conjunto de ações e serviços que estimulem a integração do (a) estudante ao contexto escolar/universitário, levando em consideração os aspectos pedagógicos, acadêmicos e psicossociais e as contribuições para a permanência no curso e a conclusão deste; IV – Inclusão e Cidadania: conjunto de ações e serviços que promovam acessibilidade e inclusão dos (as) estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, bem como para a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero; da diversidade sexual; das ações afirmativas; e da formação de cidadania (PL 3.474/2015).

Nota-se que não foram contempladas áreas importantes como creche e inclusão digital. De acordo, com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2019) cerca de 52,1% dos estudantes possuem filhos de 0 a 5 anos.

Além disso, a pesquisa revelou que 65,5% desses pais dependem de familiares para poder estudar; 11,3% deixam seus filhos em instituições de ensino privada, 10,9% em instituições de ensino pública e 5,2% em creches da universidade.

Esses dados deveriam ocupar a formulação de políticas de assistência estudantil. Deixar os (as) filhos (as) com familiares não é em si um mal, mas arranjos familiares são frequentemente mais instáveis do que suporte institucional. A solução da instituição de ensino privada também não é boa, pois coloca mais uma obrigação financeira sobre o estudante, frequentemente já sobrecarregado (a) com as responsabilidades pecuniárias de criar a prole e de reservar tempo extra para os estudos. Por fim, a proporção de estudantes que contam com creches ou outros arranjos de apoio nas universidades é ainda diminuta 5,2%. Em suma, a situação é ainda bastante adversa para boa parte desses (as) estudantes (FONAPRACE, 2018, p. 62).

A inserção de ações de inclusão digital entre as áreas de atuação da PAE, é de suma importância tendo em vista que no Brasil, de acordo com a Pesquisa TIC Domicílios²⁷ realizada em 2019 (CGI.BR, 2019), somente 39% dos domicílios brasileiros possuíam computador e quando a análise recai sobre as classes sociais observa-se que possuem computador 95% da classe A; 85% da classe B; 44% da classe C e apenas 14% das classes DE.

Em relação ao acesso à internet, a referida pesquisa revelou que 71% dos domicílios brasileiros tiveram acesso à internet sendo 99%, 95% e 80% das classes A, B e C, respectivamente, e 50% das classes DE. Esses dados revelam o quanto a vulnerabilidade Econômica restringe o acesso das pessoas a internet. A pesquisa revelou ainda que em 2019 26% da população brasileira não usava internet o que equivale a 47 milhões de pessoas.

Em pesquisa mais recente, realizada em 2021, pela PwC²⁸ intitulada o “Abismo Digital no Brasil²⁹” revelou-se que, no Brasil, 81% da população com 10 anos ou mais usam a internet, mas somente 20% têm acesso de qualidade à rede. E mais uma vez constatou-se que a diferença de acesso à internet entre os extremos das classes de renda é muito grande (100% na classe A, em comparação com 64% na DE). Em relação às redes de ensino, constatou-se que 98% das escolas privadas tem acesso à internet e na rede pública 78% das escolas possuem esse acesso.

Em agosto de 2020, o IPEA lançou uma nota técnica intitulada “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia” onde apontou que em 2018, ano que antecedeu à pandemia da Covid-19, cerca de 2% dos alunos de graduação (aproximadamente 190 mil estudantes) não possuíam acesso à internet banda larga e, na pós-graduação, menos de 1%

²⁷ Realizada anualmente desde 2005, a pesquisa TIC Domicílios tem o objetivo de mapear o acesso às TIC nos domicílios da cidade e do campo no Brasil e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais.

²⁸ Empresa de consultoria e auditoria.

²⁹ Disponível em: <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/o-abismo-digital-no-brasil.html>

(menos de 2 mil estudantes). Apesar de parecer que, no ensino superior, a questão da inclusão digital não se configurava um problema em 2018 se comparado com a educação básica onde cerca de 5,9 milhões de estudantes não possuíam acesso à internet banda larga, é preciso ressaltar que, no ensino superior,

[...] há quase cinco vezes menos matrículas e cerca de sete vezes menos casos de falta de acesso domiciliar à internet entre estudantes de graduação e de pós-graduação do que entre estudantes de educação básica. Somando graduação e pós-graduação *stricto sensu*, não chega a 200 mil o número de estudantes que não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G em 2018. Essa dimensão reduzida não deve ser interpretada como se fosse inexistente o problema do acesso em nível superior. O problema já existia em 2018 e é possível que tenha se tornado maior ao longo de 2020. Isto porque os campi de instituições de ensino superior localizam-se majoritariamente em espaços urbanos e é possível que parte de seus estudantes, que migram mais para estudar do que os da educação básica, tenham retornado a seus domicílios de origem durante a pandemia – hipótese que pode significar maiores proporções sem acesso adequado à internet em 2020 do que em 2018 (IPEA, 2020, p. 9).

E, de fato, a necessidade de políticas de inclusão digital ficou mais evidente quando as universidades adotaram o ensino remoto emergencial devido às medidas de restrição impostas pela pandemia. Na Universidade de Brasília (UNB), por exemplo, de acordo com os dados da pesquisa social, realizada pelo Subcomitê de Pesquisa Social do CCRAR³⁰, em 2020, cerca de 23,6% dos alunos da Instituição com renda de até 1 salário mínimo não tinham acesso a equipamentos: como tablets e computadores. Além disso, 19% não tinham acesso à internet fora da UNB (MOREIRA, et al., 2021).

A mesma situação foi evidenciada na UFPA, quando foi ofertado, em 2020, um auxílio financeiro no valor de R\$1.200,00 para aquisição de equipamentos que possibilitasse o acesso à internet. Podiam concorrer a esse auxílio alunos da educação básica, de graduação e pós-graduação da Universidade. Assim, um total de 11.747 alunos se inscreveram para terem acesso ao auxílio. Levando em consideração que em 2020, a UFPA possuía um total de 47.186 alunos (graduação, pós-graduação e Educação Básica) chega-se à conclusão de que mais de 24% dos alunos necessitavam de equipamentos para terem acesso à internet.

Também foi ofertado pela Universidade um auxílio com o objetivo de fornecer pacotes de dados móveis. No primeiro edital ofertado, se inscreveram 6289 alunos o que significa dizer que mais de 13% dos alunos necessitavam de internet para conseguirem acompanhar o ensino remoto. Todos esses dados indicam que, de fato, é necessário criar políticas de inclusão digital no ensino superior público.

³⁰ Comitê de Coordenação das Ações de Recuperação (CCRAR) da UNB.

Em relação à gestão e organização da Política, o PL 3.474/2015 delega competências tanto para o Ministério da Educação quanto para instituições de ensino. Ao MEC cabe:

I – disponibilizar os recursos financeiros de custeio e capital necessários para viabilizar a PNAE com a finalidade de ampliar as condições de permanência e conclusão do ensino, conforme o art. 1º desta Política; II – monitorar e avaliar a PNAE; III – garantir política de recursos humanos, disponibilizando as vagas necessárias, por meio de concurso público, para formação das equipes de referência dos serviços de assistência estudantil (PL 3474/2015).

Destaca-se aqui, como positiva a preocupação em se garantir os recursos humanos para a formação das equipes que atuarão na área de assistência estudantil, por meio de concurso público. Pois, a falta de pessoal para atuar nas áreas de AE nas instituições de ensino superior certamente tem sido um sério empecilho para o desenvolvimento e execução de ações de assistência estudantil nessas instituições.

Nota-se também, que o PL preserva a autonomia das universidades e institutos no que concerne ao planejamento, formulação e gerenciamento das ações de assistência estudantil e também autonomia para “estabelecer critérios e metodologias de seleção, acompanhamento e avaliação dessas ações”. Ressalta-se que, todo esse processo, deve ser construído em diálogo com os estudantes. Assim, o PL estabelece que às Instituições de Ensino Superior e aos Institutos Federais de Educação compete:

I – viabilizar, de acordo com a estrutura organizacional de cada instituição, por meio do órgão gestor da área de assistência estudantil, as seguintes atribuições: a) planejar, formular e gerenciar os programas e as ações de assistência estudantil em diálogo com os (as) estudantes; b) gerenciar os recursos orçamentários e financeiros alocados para a PNAE, garantindo que sejam investidos exclusivamente para a assistência estudantil; c) estabelecer critérios e metodologias de seleção, acompanhamento e avaliação das ações de assistência estudantil; d) prestar todas as informações referentes à implementação das ações de assistência estudantil solicitadas pelo MEC e ministérios correlatos. II – criar e adequar suas respectivas Políticas de Assistência Estudantil, a serem aprovadas nos órgãos competentes, observados os princípios e diretrizes estabelecidos nesta Lei; III – implementar política de capacitação e qualificação permanente dos recursos humanos que atuam na assistência estudantil (PL 3474/2015).

Sobre o financiamento, o PL estabelece que as despesas com os programas, projetos e ações da PNAE correrão por conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas pelo MEC às universidades e institutos, porém não detalha quais serão as fontes de financiamento.

O sétimo **Projeto de Lei (PL 6086/2016)**, de autoria do Deputado Federal André Amaral do Partido Republicano da Ordem Social (Pros) da Paraíba, tem como objetivo geral instituir a “Política nacional de Assistência Estudantil, voltada para os estudantes de cursos de graduação presencial na rede federal de educação superior”. Em sua justificativa o PL ressalta

que a sua finalidade é “assegurar estabilidade e continuidade a uma relevante ação mantida, há muito tempo, pela União: a assistência ao estudante do ensino de graduação”. E apresenta os mesmos objetivos elencados no Decreto nº 7.234/2010 do PNAES, quais sejam:

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

Também o público-alvo e área de cobertura são as mesmas estabelecidas no Decreto que instituiu o PNAES, porém o PL não define os critérios e os métodos de seleção e tampouco quem será responsável pelos mesmos. Além disso, não há referência à autonomia das IFES na execução da política e nem em sua relação com o MEC. Algo que também chama atenção no PL em questão é que em sua justificativa o deputado André Amaral defende que o PNAES é um Programa que beneficia a um numeroso contingente de estudantes da rede pública federal de ensino superior. Apesar disso, não conta “com os meios financeiros necessários para assegurar sua manutenção”. Tal afirmação, à princípio dá a entender que o PL vai tratar do financiamento dessa Política, no entanto mais adiante ele deixa claro que a “presente proposição não gera nova despesa para a União” já que no entender do referido Deputado o que já se disponibiliza de recursos para o PNAES a partir da Ação “4002” da Lei Orçamentária Anual (LOA) é o suficiente. Pode-se dizer que essa contradição é coerente com a postura do Deputado que em 2017 votou a favor da PEC do Teto dos Gastos Públicos e à Reforma Trabalhista.

O oitavo **PL (6164/2016)** de autoria do deputado Danilo Cabral do Partido Socialista Brasileiro (PSB) de Pernambuco é muito parecido com o PL 6086/2016 do deputado André Amaral. Possui os mesmos objetivos, público-alvo e área de cobertura do PNAES e em sua justificativa destaca que, devido à relevância social da assistência estudantil, é necessário que “essa política seja inserida em diploma legal que lhe confira maior estabilidade e continuidade”. Desse modo, o Deputado Danilo Cabral explica que o que se objetiva é elevar uma Política, já em execução, à categoria de lei. Ao analisarem esse PL Crossara et al. (ibidem, p. 97-100) destacam que:

Não há no projeto de Danilo Cabral qualquer referência que sinalize quais são os órgãos responsáveis, e até onde vai a autonomia universitária ou como se dá a relação das Ifes com o MEC [...] Assim como no Decreto do Pnaes, o PL nº 6164/2016 estabelece em seu artigo 4º que “as despesas de implementação da política nacional de assistência estudantil correrão à conta de dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de educação superior.” [...] Não há diretrizes importantes acerca dos critérios e metodologia de seleção dos assistidos, requisitos para percepção da assistência estudantil, mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa e implementação da política, sendo esta uma lacuna

em relação ao Pnaes [...] Um dos pontos frágeis da proposta legislativa é a de não conferir às Ifes a possibilidade de estabelecer critérios de seleção dos assistidos, uma vez que em uma federação assimétrica como a brasileira, as necessidades assistenciais divergem entre regiões. Não há qualquer referência acerca do controle, acompanhamento e avaliação nacional da política de assistência estudantil.

O nono **PL (8739/17)**, de autoria da Deputada Federal Jandira Feghali do Partido Comunista do Brasil (PC do B) do Rio de Janeiro, reconhece que o Decreto nº 7.234/10 que instituiu o PNAES é um “importante instrumento de apoio a permanência de estudantes de baixa renda” das IFES. E se constitui como “uma forma de viabilizar a igualdade de oportunidades para os estudantes e combater situações como repetência e evasão”, assim o PL replica todo o conteúdo do Pnaes. Em sua justificativa, o PL sinaliza que seu objetivo é transformar o Decreto que instituiu o PNAES em lei como forma de fortalecer essa Política, pois “um decreto pode ser revogado pela vontade única do chefe do Poder Executivo”. Em contrapartida, uma Lei precisa “passar pelo crivo do Congresso Nacional para sua alteração e, conseqüentemente, por um debate amplo com a sociedade” (PL 8739/17).

É interessante que a Deputada utiliza, em sua justificativa, dados orçamentários referentes aos recursos destinados ao PNAES, destacando que até 2016 os orçamentos para AE e o número de estudantes atendidos foram crescentes, pois em 2009 foram autorizados R\$ 220 milhões e os recursos foram sendo ampliados e chegou a R\$ 1 bilhão em 2016. No entanto, a partir de então esses recursos foram sendo reduzidos, tendo sido aprovado para o ano de 2017 um valor de R\$ 990 milhões e para o ano de 2018 o montante de R\$ 967 milhões para o Programa. Assim, a Deputada defende que é preciso transformar o decreto que instituiu o Pnaes em lei como forma de fortalecer a PAE e “impedir que a asfixia financeira inviabilize o programa e, conseqüentemente, a permanência de estudantes oriundos da escola pública e de famílias de baixa renda” (PL 8739/17).

O décimo **Projeto de Lei (PL 10612/2018)** é mais um projeto da Deputada Federal Profª. Dorinha Seabra Rezende, do União Brasil do Tocantins, e tem como objetivo alterar a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), para dispor sobre a concessão de auxílio financeiro a fim de assegurar a permanência dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial, os indígenas e quilombolas. O PL apresenta os seguintes artigos:

Art. 1º É inserido o art.1º-A na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, com a seguinte redação:

Art. 1º-A. Será concedido, na forma de regulamento, auxílio financeiro para assegurar a permanência dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas e

para aqueles cuja renda familiar per capita não for superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo.

Parágrafo único. O auxílio financeiro referido no caput é acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas e com auxílios para moradia, transporte, alimentação e creche criados por atos próprios das instituições federais de ensino superior.

Art. 2º- A lei disporá sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que incluirá como princípio, a concessão de auxílio financeiro para assegurar a permanência dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas

O que se observa na proposta citada, é apenas a alteração da Lei de Cotas e embora no art. 2º afirme que a Lei disporá sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil não há no PL nenhuma proposta de legislação própria para a Assistência Estudantil. Ao invés disso, o que se nota é que a mesma está relacionada somente a concessão de auxílio financeiro como se isso fosse o suficiente para assegurar a permanência dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O PL também não especifica as áreas de cobertura da AE, não informa quais serão os órgãos responsáveis pela PAE e como se dará o seu financiamento e não estabelece também os critérios e nem os métodos de seleção, avaliação e acompanhamento das ações desenvolvidas. Apesar disso, não se pode deixar de reconhecer dois aspectos importantes presentes na proposta e que falta no Decreto que instituiu o PNAES: 1 – a inclusão de forma específica dos indígenas e quilombolas no público-alvo e 2- a possibilidade de o estudante poder acumular o auxílio financeiro com bolsas acadêmicas. De forma geral, parece que o PL em questão não se trata de:

Uma verdadeira política de assistência estudantil, uma vez que não explicita as áreas de atuação da política, o que torna a sua função legislativa de tornar-se uma política de assistência estudantil frágil e não cumpridora dos ditames da igualdade de oportunidade de condições de permanência e qualidade no ensino, princípios reitores da educação (CROSSARA et al., op.cit, p. 108).

O decimo primeiro **PL (9612/2018)**, de autoria do Deputado Federal Luiz Albuquerque Couto PT da Paraíba³¹. O PL tem como objetivo transformar o decreto que instituiu o PNAES em Lei e justifica que o Programa tem grande relevância por ser o meio pelo qual o Poder Público dar condições de permanência e conclusão em cursos superiores a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior. Assim, o Deputado destaca o Programa como sendo:

Medida fundamental de promoção da democratização do acesso à educação superior, de apoio a estudantes socioeconomicamente desfavorecidos e de diminuição de custos da máquina pública com vagas ociosas decorrentes da evasão e abandono de cursos superiores das instituições de ensino superior públicas (PL9612/2018).

³¹ Foi deputado federal de 2003 a 2019, atualmente não exerce mandato parlamentar.

O PL possui os mesmos objetivos, público-alvo e área de cobertura do PNAES. Em relação aos critérios e à metodologia de seleção dos estudantes de graduação a serem beneficiados pela Política, o PL estabelece que caberá a cada instituição federal de ensino superior, no exercício de sua autonomia, tal responsabilidade. Além disso, estabelece também que as ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES, “considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e o atendimento das necessidades do corpo discente de cada uma delas”. No entanto, o PL não traz qualquer referência a questão do financiamento e dos recursos para a Assistência Estudantil.

Vale destacar o que esse PL traz de positivo e inovador que é a proposta de criação de um sistema nacional unificado de acompanhamento das informações referentes aos beneficiários do PNAES e também a possibilidade do Programa ser estendido à estudantes de instituições de ensino superior públicas gratuitas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sob a forma de convênios ou congêneres estabelecidos, em caráter facultativo, entre a União e os demais entes federativos e suas instituições de ensino superior públicas gratuitas. Sobre esses dois pontos, Crossara et al (ibidem, p. 111) afirmam que:

Atualmente não há mecanismos nacionais ou centralizados de acompanhamento e avaliação da política nacional de assistência estudantil. Essa é uma lacuna que dificulta o trabalho de pesquisadores e gestores da política, já que inviabiliza análises complexas, comparativas, nacionais e genéricas. É essencial e tardia a necessidade de um mecanismo de sistematização das informações acerca da assistência estudantil. Trata-se de uma ferramenta que é indispensável para uma política ainda mais eficaz nos seus objetivos. Além disso, atualmente o Pnaes restringe-se às Ifes, Cefets e IFs, secundarizando as vulnerabilidades também presentes em outras instituições públicas de ensino superior [...] Todavia, entende-se que as competências da União, Estados e Municípios devem ser observadas, pois, ao que tudo indica, a proposição ora em tela, embora conte com intenção válida, pode esbarrar nos limites legais.

Foi possível observar, ao longo das análises feitas, em relação aos Projetos de Lei relacionados à Assistência Estudantil em tramitação no Congresso Nacional que eles, em geral, avançam em alguns aspectos e retrocedem em outros. Principalmente, no que diz respeito à questão do financiamento, foi possível constatar que a grande maioria desses PL sequer mencionam as fontes orçamentárias e as condições de financiamento para a AE, o que evidencia uma séria contradição, pois não é possível haver políticas sociais sem condições efetivas de financiamento. E isso é preocupante, pois uma Política Nacional de Assistência Estudantil deve ter como um de seus principais objetivos a “ampliação da cobertura da proteção social para o

público universitário como condição para a inclusão social” e para tanto o financiamento é um pré-requisito vital para que se atinja esse objetivo (CROSSARA et al., *ibidem*, p. 118).

Não se pode negar, apesar de todas as suas limitações, que o PNAES representa um importante mecanismo para o acesso e permanência no ensino superior, tendo em vista que auxilia os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica a permanecerem na universidade e a concluírem sua graduação. Porém, sua atual configuração nos permite inferir que se trata de uma Política focalizada, pois define a renda como critério para se ter acesso aos seus programas. Assim, tal Política não compreende a educação como direito de todos.

Entretanto, em que pese tudo isso, tal Programa é indispensável para a permanência dos alunos pobres na universidade e por isso “requer intensa e contínua luta da comunidade acadêmica e da sociedade em torno de seu fortalecimento e ampliação”, tendo em vista que tem havido avanços significativos em relação ao ingresso das camadas populares, de indígenas, quilombolas e Pessoas com Deficiência nas IFES. No entanto, o ingresso por si só não significa acesso, pois este, passa pela permanência, formação de qualidade e conclusão da graduação (CARVALHO, 2022, p. 140).

Portanto, para que o PNAES se configure, de fato, como uma política de democratização de acesso e permanência, no ensino superior, é necessário que ele se torne uma política de Estado em que a educação seja entendida como um direito universal de todos e que haja recursos suficientes para atender as demandas dos alunos por assistência estudantil para permanecerem na universidade.

Superar esses entraves não é uma tarefa fácil, tendo em vista o cenário em que vivemos de precarização dos direitos sociais, que não se iniciou agora, mas que tem se intensificado ainda mais, na atualidade, onde a educação é vista como mercadoria e em que os direitos da classe trabalhadora têm sido esvaziados para atender as demandas do capital. Assim, esse é mais um dos desafios que a comunidade acadêmica precisa enfrentar na luta para que a educação superior pública seja de fato democrática e um direito de todos.

Na próxima seção, abordarei como a Política de Assistência Estudantil é pensada e desenvolvida na maior Universidade da Região Norte do País: a Universidade Federal do Pará.

4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Nesta Seção apresento, primeiramente, um breve histórico sobre a UFPA e seu importante papel no ensino superior do estado do Pará, para posteriormente analisar a trajetória da AE na Universidade e sua atual configuração, a partir da criação da SAEST, em 2017. Além disso, são apresentados e analisados os Programas e Projetos desenvolvidos nesse contexto, bem como os auxílios ofertados e os critérios de seleção para que os estudantes tenham acesso aos mesmos.

4.1 – A Universidade Federal do Pará: missão e inserção no ensino superior do Pará

A Universidade Federal do Pará foi criada em 1957, pela Lei número 3.191 sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, estruturada pelo Decreto número 65.880³², de 16 de dezembro de 1969 modificado em 4 de abril de 1978 pelo Decreto número 81.520 no qual foi aprovado um novo plano de reestruturação da Universidade. A mesma tem como princípio fundamental a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão (UFPA, 2006).

É uma universidade multicampi estando presente em 12 municípios paraenses: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Portanto, a Universidade está presente fisicamente nas mesorregiões do Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense e nas microrregiões de Altamira e de Tucuruí. Além dos campi, a Instituição é constituída de 16 institutos³³, sendo dois em campi do interior, nove núcleos³⁴, dois Hospitais Universitários, um Hospital Veterinário, uma Escola de Música, uma Escola de Teatro e Dança e uma Escola de Aplicação (UFPA, 2022).

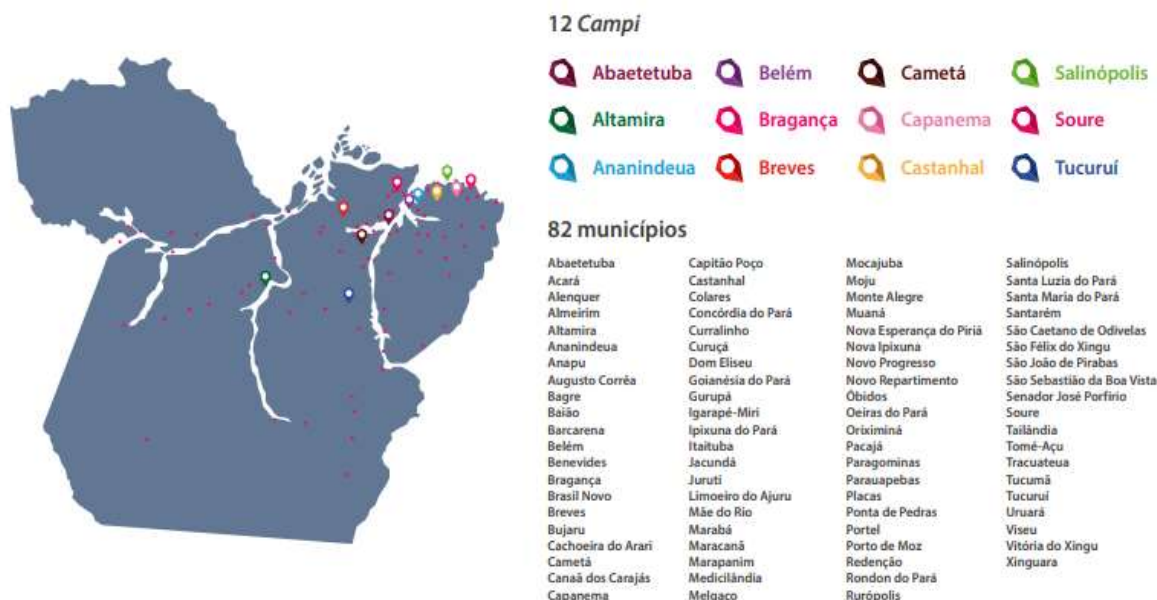
³² O referido Decreto aprovou o novo plano de reestruturação da Universidade Federal do Pará. Um dos aspectos principais desse plano foi a criação dos Centros, sendo assim extintas as Faculdades existentes, e a definição das funções dos Departamentos.

³³ Instituto de Ciências da Arte, Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências da Educação, Instituto de Ciências da Saúde, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Instituto de Ciências Jurídicas, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Instituto de Geociências, Instituto de Letras e Comunicação, Instituto de Tecnologia, Instituto de Educação Matemática e Científica, Instituto de Estudos Costeiros, Instituto de Medicina Veterinária e o Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares.

³⁴ Núcleo de Meio Ambiente, Núcleo de Pesquisa e Teoria do Comportamento, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Núcleo de Medicina Tropical, Núcleo de Pesquisas em Oncologia, Núcleo de Desenvolvimento Amazônico em Engenharia, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão e Núcleo de Ecologia Aquática e Pesca da Amazônia.

Figura 1: Presença da UFPA no estado do Pará**PRESENÇA DA UFPA NO PARÁ**

Mapa do Estado do Pará



Fonte: Relatório de Gestão de 2022 da UFPA.

A presença física da UFPA, em diversas regiões do estado, é de suma importância, pois de acordo com o Anuário Estatístico do Pará de 2022³⁵, a população estimada do estado em 2021 era de aproximadamente 8.811.659 distribuída em 144 municípios e a UFPA está presente nos municípios que concentram boa parte da população do estado como é o caso dos municípios de Belém com 1.506.420 habitantes, Ananindeua com 540.410 habitantes, Abaetetuba com 160.439, Altamira 117.320, Bragança com 130.122, Breves 104.280, Cametá com 140.814 e Castanhal com 205.667 habitantes.

A atuação da Universidade pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento dos municípios e das regiões em que ela está presente, pois “aonde a universidade chega, avançam a preocupação com a conservação ambiental, a cultura do conhecimento, o uso da ciência no enfrentamento dos problemas locais e a mobilidade social” (UFPA, 2016, p. 7). E isso está em consonância com a própria missão da Universidade que é:

Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em

³⁵ Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2021/>

princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, para garantir a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa (UFPA, 2016, p. 31).

A UFPA é a maior Universidade da Região Norte do Brasil, de acordo com o Relatório de Gestão de 2022, possui uma comunidade universitária composta de mais de 56.000 pessoas com a seguinte distribuição: 2.770 professores efetivos, incluindo docentes do ensino superior, básico, técnico e profissionalizante; 227 professores substitutos; 2.458 técnico-administrativos efetivos; 1139 terceirizados, 10.607 alunos matriculados nos 102 Programas de Pós-Graduação (sendo 3.162 em curso de Doutorado acadêmico e profissional, 5.536 em curso de Mestrado acadêmico e profissional, 1543 em curso de especialização, 158 em Residência Médica, 190 em Residência Multiprofissional em Saúde e 18 em Residência Multiprofissional em Medicina Veterinária); 39.728 alunos de graduação, estando 25.566 na capital do estado e 14.162 distribuídos nos campi dos outros municípios do estado; 1.284 alunos matriculados na educação básica (64 na Educação Infantil, 751 no Ensino fundamental e 469 no Ensino Médio); 659 alunos matriculados na Escola de Teatro e Dança e 532 alunos da Escola de Música (UFPA, 2022).

Em 2022, a UFPA ofereceu 157 cursos de Graduação; 144 cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (96 cursos de mestrado e 48 de doutorado) e 63 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (35 especializações, 16 residências médicas, 9 residências multiprofissionais em saúde e 3 residências em Medicina Veterinária). Como já destacado, a UFPA tem como missão “produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável” (UFPA, 2016). E tem como princípios:

Universalização do conhecimento; o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural, biológica, de gênero e de orientação sexual; o pluralismo de ideias e de pensamento; o ensino público e gratuito; a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; a excelência acadêmica; a defesa dos direitos humanos e preservação do meio ambiente (UFPA, *idem*, p. 32).

O cumprimento dessa missão e desses princípios é extremamente importante e ao mesmo tempo desafiador num estado como o do Pará que possui dados socioeconômicos alarmantes. De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2020)³⁶, o Pará

³⁶ Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>

possui o quarto pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³⁷ do Brasil (0,698) ficando à frente apenas dos estados do Piauí (0,697), do Maranhão (0,687) e do estado de Alagoas (0,683). E possui o município com o pior IDH do Brasil: Melgaço com 0,42 de IDH. Além de Melgaço, o estado ainda possui mais dois municípios na lista dos 10 municípios com menos de 200 mil habitantes com o menor IDH do Brasil: Chaves (no 6º lugar com IDH de 0,45) e Bagre (no 8º lugar com IDH de 0,47). Já na lista dos 10 municípios com mais de 200 mil habitantes, que possuem menor IDH, Marabá e Castanhal, ambos com IDH de 72,24, figuram no 2º e 3º lugar dessa lista.

Em relação à educação, o Censo da Educação Básica (2021), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), evidenciou que o Estado possui o segundo pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos finais do Ensino Médio do Brasil com nota 3,0, ficando atrás somente do estado do Rio Grande do Norte (2,8). Na proficiência dos alunos em português e matemática, o Pará ficou na quarta pior colocação, com nota 3,98, à frente apenas dos estados do Amazonas (3,97), Bahia (3,96) e Maranhão (3,92).

De acordo com pesquisa realizada, em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁸ cerca de 750 mil paraenses não sabiam ler o que correspondia a 8% da população do estado naquele ano, sendo o 12º estado com maior número de analfabetos do Brasil. Em relação à renda, o IBGE aponta que, em 2021, a renda per capita foi R\$ 847,00 por domicílio. Em 2020, de acordo com o Anuário Estatístico do Pará, 1.641.249 famílias estavam inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico)³⁹ e dessas 965.697 foram atendidas pelo Programa Bolsa Família.

O perfil socioeconômico do estado vai refletir diretamente no perfil dos estudantes da UFPA. Isso foi evidenciado pela já citada pesquisa realizada pelo FONAPRACE que traçou o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, onde constatou-se que, em 2018, 85% dos alunos de graduação da UFPA possuíam renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Levando em consideração que até o ano de 2022, de acordo

³⁷ O IDH foi criado em 1990 por Mahbub ul Haq, economista paquistanês, em colaboração com Amartya Sen, economista indiano e ganhador do prêmio Nobel de economia de 1998. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) — órgão da Organização das Nações Unidas que visa promover o desenvolvimento dos países e acabar com a pobreza — utiliza o IDH como medida comparativa para avaliar os países-membros da organização. O IDH é medido através de três indicadores: expectativa de vida, renda e educação. Numa escala que varia de 0 (pior resultado possível) a 1. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_de_Developmento_Humano

³⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa>

³⁹ Cadastro Único para Programas Sociais ou CadÚnico é um instrumento de coleta de dados e informações que permite o governo identificar as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza para fins de inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda.

com o Relatório de Gestão 2022 da UFPA, a Universidade possuía 39.728 alunos matriculados na graduação chega-se à conclusão, tomando como base a pesquisa citada⁴⁰, que cerca de 33.768 alunos tem perfil para serem atendidos pela Assistência Estudantil.

Em vista disso, é importante analisar o que a UFPA tem feito para garantir a permanência desses estudantes e questionar suas condições no que tange ao financiamento dos seus estudos, “moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer” (ZAGO, 2006, p. 228).

Tudo isso precisa ser levado em consideração quando se pensa na permanência desses estudantes no ensino superior. Assim, é importante identificar e analisar as Políticas de Assistência Estudantil que a UFPA tem desenvolvido buscando compreender a sua configuração, suas limitações e possíveis contribuições para a permanência dos alunos de graduação.

4.2 A Assistência Estudantil na UFPA: breve histórico

A história da assistência ao estudante na UFPA começa em 1965⁴¹ quando é inaugurada a Casa da Estudante Universitária (CAESUN). Localizada em Belém, a CAESUN era destinada apenas a alunas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que não residiam na Região Metropolitana de Belém (RMB).

A CAESUN, órgão assistencial da Universidade Federal do Pará, subordinada administrativamente à Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, destina-se a hospedar gratuitamente alunas universitárias de graduação, regularmente matriculadas nesta instituição superior, que comprovem a situação de carência financeira e que não residam na região metropolitana de Belém (Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara) (UFPA/PROEX, 2008, p. 26).

Posteriormente, foram criadas outras casas de estudantes nos campi de Altamira, Breves, Castanhal e Tucuruí com o objetivo de assistir o (a) discente de graduação presencial, em vulnerabilidade socioeconômica, com vistas a assegurar-lhe moradia estudantil, durante o tempo regular até a integralização do curso de graduação, proporcionando ao discente, acolhimento e condições habitacionais adequadas à permanência e desenvolvimento acadêmico

⁴⁰ A utilização de dados de 2018 se deve ao fato de ter sido a última pesquisa realizada sobre o perfil dos alunos de graduação das Ifes. Tendo em vista, que, já se passaram 4 anos desde então, tem-se a consciência de que, possivelmente, tais dados não condizem mais com a realidade atual dos estudantes da UFPA, porém ainda servem como parâmetro para analisarmos a questão da demanda por assistência estudantil na universidade.

⁴¹ Vale destacar que as ações de assistência ao estudante na UFPA começam, em 1965, com a Casa do estudante, mas não com a nomenclatura de Assistência Estudantil.

satisfatório, a fim de impulsionar a inserção social do (a) discente ao pleno exercício de cidadania, durante o tempo regular do curso de graduação (SAEST, 2020).

Outro marco importante na história da assistência ao estudante na UFPA foi a criação, em 1993, do Restaurante Universitário (RU) em Belém, tendo sua estrutura física projetada, à época, para o atendimento de até 1.200 refeições. Atualmente, esse restaurante produz 7000 refeições diariamente, sendo que o seu refeitório possui 436 lugares. Em 2009, a Universidade inaugurou mais um restaurante, em seu campus profissional, com um refeitório com capacidade para 300 pessoas.

Em 2007, foi criada a Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE), pertencente à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará, com o objetivo de atender as demandas relativas à assistência estudantil da Universidade. E, em 2008, foi realizado pela primeira vez um levantamento, por meio de um questionário chamado Questionário Socioeconômico e Cultural (QSEC), a fim de se obter o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação da Universidade. Foi a partir desse levantamento que foi criado o Programa Bolsa Permanência que em sua origem teve como objetivo “diminuir a retenção e o êxodo dos estudantes”, por meio de auxílios tais como: alimentação, transporte, moradia e apoio pedagógico destinados aos alunos em que fosse evidenciada a carência de recursos a partir do QSEC (OLIVEIRA et al, 2008, p.9).

Assim, em 2009, foi lançado o primeiro edital no âmbito da Assistência Estudantil na Universidade, por meio da portaria N°1409 de 2009 que tinha como objetivo:

Identificar e selecionar alunos de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando a oferta de apoio para alimentação, transporte, moradia, atividades didático-pedagógicas e atividades acadêmicas, além do acesso ao atendimento psicossocial, promovendo a permanência do estudante durante o tempo regular do seu curso (PINHEIRO, 2016, p. 99).

Até o ano de 2016, as ações de assistência estudantil foram de responsabilidade da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE) vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Após esse período, o Prof.º Dr. Emanuel Zagury Tourinho, atual reitor da UFPA, em cumprimento ao seu Programa de Gestão para reitor da Universidade, em outubro de 2016, determinou a criação da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), vinculada ao seu gabinete, em substituição à DAIE/PROEX. Porém, foi somente em 2017 que a SAEST foi legalmente criada pelo Conselho Universitário (CONSUN). A partir de então, a SAEST passou a ser parte integrante da Reitoria, como órgão auxiliar da Administração Superior da UFPA.

Em 2021, foi aprovada, por meio da Resolução nº 828, de 23 de março de 2021, a Política de Assistência Estudantil e Acessibilidade da Universidade (PINAES). Na 5ª Seção desta tese, analisaremos mais a fundo a referida Política bem como o seu processo de criação

No mesmo dia em que a PINAE foi aprovada houve também a aprovação do Regimento do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio da Resolução N. 830, de 23 de março de 2021.

A seguir, será analisado como está estruturado o Órgão criado pela UFPA para executar a Política de Assistência Estudantil na Universidade.

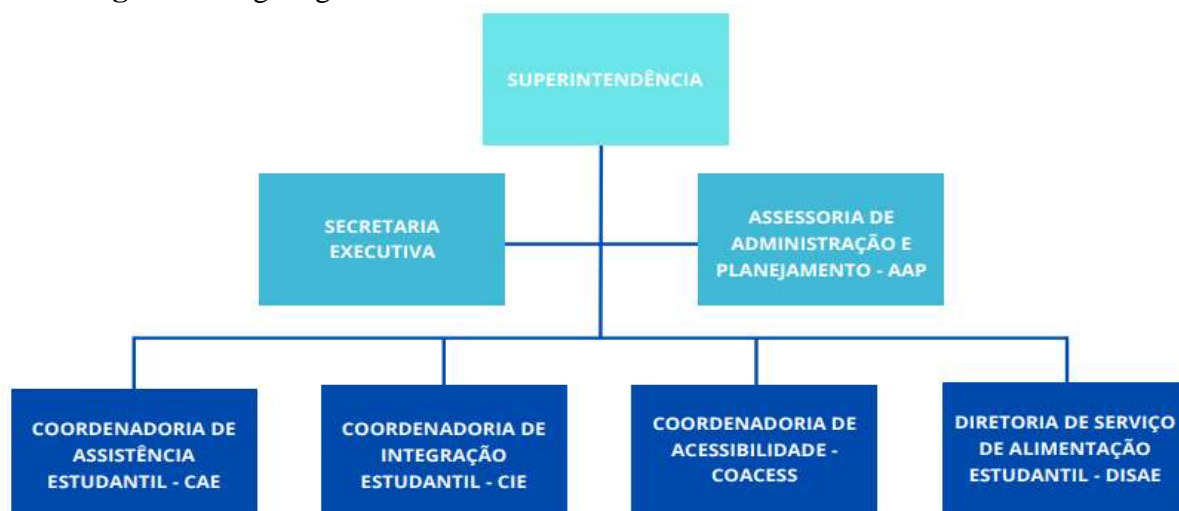
4.3 A Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da UFPA: Programas e Projetos.

De acordo com o Regimento da SAEST, aprovado por meio da Resolução N. 763, de 20 de outubro de 2017, à Superintendência compete propor, acompanhar e avaliar a política e assistência, integração, inclusão, acessibilidade e permanência dos discentes da UFPA, conforme preceitua o PNAES e demais normas que tratam da matéria.

Neste documento, a Assistência Estudantil é entendida como sendo as “políticas definidas para o provimento e manutenção dos auxílios diretos (financeiros) e indiretos (prestação de serviços), condições necessárias à permanência de discentes na UFPA, na perspectiva do direito” (UFPA, 2017, p. 3).

A SAEST é composta pela: Superintendência, Secretaria Executiva (SEC); Assessoria de Administração e Planejamento (AAP); Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil (DSAE) e por três Coordenadorias - de Assistência Estudantil (CAE); de Integração Estudantil (CIE) e Acessibilidade (CoAccess), conforme se observa na figura a seguir:

Figura 2: Organograma da SAEST 2021.



Fonte: Relatório de Gestão 2021 da SAEST

A SAEST é dirigida por um Superintendente, servidor da UFPA de nível superior, nomeado e subordinado ao Reitor. De acordo com o art. 6º do Regimento da SAEST, ao superintendente compete:

- I – Supervisionar e coordenar as atividades de Assistência Estudantil, articulando as políticas e diretrizes locais com as nacionais;
- II – Definir as metas anuais para a Superintendência, de acordo com o estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade e Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU);
- III – Promover ações na comunidade universitária que contribuam para o refinamento das políticas de permanência estudantil;
- IV – Convocar e presidir as reuniões para tratar de Assistência Estudantil;
- V – Delegar atribuições aos servidores envolvidos nas ações da SAEST;
- VI – Assessorar ao Reitor em assuntos de competência da SAEST; VII – emitir pareceres sobre assuntos de sua competência;
- VIII – Instituir comissões para estudos de temas e execução de projetos específicos;
- IX – Apresentar ao Reitor, até um mês após o encerramento do ano letivo, relatório das atividades desenvolvidas, acompanhado de propostas visando ao aperfeiçoamento das atividades da Superintendência;
- X – Praticar demais atos de suas atribuições, ainda que não especificados neste artigo (UFPA, 2017, p. 3).

A Secretaria Executiva tem como atribuições: I. Coordenar e controlar o recebimento, a guarda, a distribuição e o controle de material, bem como os serviços de limpeza e conservação das instalações físicas, móveis e equipamentos da SAEST; II. Manter organizado o arquivo corrente, encaminhando ao Arquivo Central, quando for o caso, os processos previamente triados; III. Efetuar os serviços de digitação e reprografia; IV. Analisar e consolidar os pedidos de aquisição de material, mobiliário e equipamentos originados das subunidades, visando a cumprir o calendário de compras; e V. Executar outras tarefas por delegação ou atribuição (SAEST, 2020, p. 8).

Já à Assessoria de Administração e Planejamento (AAP) compete:

- I - Propor, coordenar, executar, acompanhar e avaliar as ações e políticas de gestão administrativa, de pessoal, orçamentária, financeira, material e patrimonial da SAEST, em conformidade com o PDI da UFPA; II - Elaborar o planejamento de ações táticas e operacionais da SAEST, em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA; III - Elaborar estudos de modernização e de racionalização das atividades administrativas da SAEST; IV - Elaborar o plano anual de aquisições de material e de serviços, a partir das demandas das subunidades da SAEST; V - Coordenar a elaboração do Relatório Anual da SAEST; VI - Prestar assessoria a atividades de ensino, pesquisa e extensão em que a SAEST esteja envolvida; VII - Colaborar em pesquisas e análises estatísticas em que a SAEST esteja envolvida; VIII - Colaborar na elaboração de relatórios técnicos para avaliação dos programas e projetos envolvendo a SAEST; IX - Coordenar a elaboração de relatórios a controles internos e externos; X – Coordenar a gestão de sistemas de informações gerenciais; XI - Coordenar a política interna de desenvolvimento

de software e a manutenção de hardware; XII - Gerir e manter atualizado o SIGAEST, o sistema de inventário dos materiais de consumo e permanentes e o estoque dos mesmos; XIII – Organizar o suporte aos usuários internos e externos dos sistemas utilizados na SAEST; XIV - Acompanhar a execução orçamentário-financeira de projetos envolvendo a SAEST contratados junto a fundações de fomento a atividades acadêmicas; XV - Receber, conferir, atestar e controlar bens patrimoniais e materiais de consumo destinados à SAEST; XVI - Acompanhar e atestar serviços de obras e manutenção executados na SAEST; XVII – Exercer outras atividades no âmbito de suas atribuições.

A Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) é responsável por elaborar estudos socioeconômicos sobre os discentes da UFPA, com o objetivo de subsidiar as medidas de Assistência Estudantil. Além disso, a CAE:

Observa os critérios de seleção de discentes, considerados prioritários, de acordo com a legislação vigente; Coordena o cadastramento no Sistema Gerencial de Assistência Estudantil, de informação e gestão da UFPA dos discentes candidatos aos programas de auxílios/bolsa coordenados pela SAEST; Avalia a situação socioeconômica de dos discente e realiza a classificação de acordo com os critérios de editais e instruções normativas vigentes; Propõe e desenvolver programas de auxílios/bolsas institucionais como política de permanência, de valorização, de inclusão social e diversidade para discentes regularmente matriculados e em vulnerabilidade socioeconômica; Monitora o desempenho acadêmico dos discentes beneficiados pela Assistência Estudantil, com vistas à concessão de auxílios financeiros e/ou outros encaminhamentos; Desenvolve programas de apoio à moradia estudantil, sendo responsável pelo gerenciamento das Casas Universitárias (CEUS) da UFPA; Acompanha programas apoiados por intermediação ministerial e/ou convênios nacionais que promovam a assistência do discente (SAEST, 2020).

A Coordenadoria de Integração Estudantil (CIE) desenvolve e apóia ações de assistência estudantil, em apoio aos discentes de graduação presencial, em vulnerabilidade socioeconômica. Assim, atua na área de Apoio Pedagógico, promovendo ações de apoio social, pedagógico, psicoeducacional, nivelamento da aprendizagem, inclusão digital, línguas estrangeiras, avaliação e acompanhamento do desempenho acadêmico (SAEST, 2020).

Atua também na área de Apoio à Saúde Física e Psicossocial. Em relação à saúde física, desenvolve ações preventivas e terapêuticas, na prevenção de agravos, diagnóstico e o tratamento de baixa complexidade, com o objetivo de promover o bem-estar e a qualidade de vida dos alunos, oferecendo as seguintes especialidades: análises clínicas, clínica médica; fisioterapia e terapia ocupacional e odontológica. No âmbito Psicossocial, oferece atendimentos psicossociais e promove atividades de prevenção e promoção da saúde mental, acompanhamento, diagnóstico e melhoria de qualidade de vida visando diminuir o sofrimento psíquico dos discentes (SAEST, 2020). Portanto, à CIE compete:

I. Desenvolver programas e/ou projetos de apoio pedagógico, como ações de permanência, sucesso, inclusão social, valorização e diversidade para discentes regularmente matriculados e em vulnerabilidade socioeconômica; II. Fomentar programas e/ou projetos de apoio à Assistência Estudantil, abrangendo a assistência à saúde; a prevenção de agravos; o diagnóstico e o tratamento de baixa complexidade, visando o bem-estar e à qualidade de vida dos discentes; III. Estimular programas/projetos na área jurídica, em se tratando de direito à justiça gratuita nos casos previstos em lei, como ação de permanência, sucesso, inclusão social, valorização e diversidade para os discentes regularmente matriculados e em vulnerabilidade socioeconômica; IV. Propor diretrizes específicas para a política de apoio a projetos acadêmicos, artísticos, culturais, políticos e de lazer que assistem discentes da UFPA; V. Executar, em parceria com as unidades acadêmicas ou administrativas, ações didático-científicas, vocacionais, recreativas e sociais voltadas aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica da UFPA; VI. Produzir dados que contribuam para o conhecimento do perfil socioeconômico e cultural de discentes, contribuindo para a elaboração de políticas apropriadas para a sua experiência acadêmica; VII. Avaliar e acompanhar o desempenho acadêmico dos discentes beneficiados pela Assistência Estudantil; VIII. Acompanhar programas/projetos apoiados por intermediação ministerial e/ou convênios nacionais que promovam a integração e a valorização do discente; IX. Exercer outras atividades no âmbito de suas atribuições (SAEST, 2020, p. 8).

A Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) é responsável por promover o acesso e a permanência aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas habilidade/superdotação. Para tanto, desenvolve programas e projetos que tem como objetivo diminuir as barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação, informação, metodológicas, tecnológicas e outros. Suas atribuições são:

Desenvolver programas, projetos e ações que ampliem a Política de acessibilidade, visando o acesso, participação, autonomia, independência e aprendizagem de discentes com deficiência e altas habilidades/superdotação, matriculados na UFPA; II. Executar e apoiar, em parceria com as unidades acadêmicas ou administrativas, ações de ampliação de apoio à inclusão de estudantes com deficiência da UFPA. III. Avaliar e produzir dados acerca do desempenho acadêmico dos discentes com deficiência ou com altas habilidades/superdotação, beneficiados pela política de Assistência e acessibilidade Estudantil. IV. Promover formação continuada à comunidade universitária acerca de temas relacionados à inclusão, acessibilidade e atuação docente com estudantes com deficiência; V. Propor aquisição de tecnologia assistiva que ampliem a funcionalidade da pessoa com deficiência na Educação Básica e superior, necessários ao processo ensino-aprendizagem do discente com deficiência. VI. Fomentar e ampliar serviços de acessibilidade comunicacional, informacional, didático-pedagógico, digital e tecnológico aos estudantes com deficiência. VII Acompanhar, por meio de análise de acessibilidade, projetos arquitetônicos para que sejam acessíveis e funcionais ao público de Pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. VIII. Exercer outras atividades no âmbito de suas atribuições (SAEST, 2021, p. 16-17).

A Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil (DISAE) é responsável pela gestão dos Restaurantes Universitários (RU) e tem como missão elaborar e fornecer refeições à comunidade universitária da UFPA. Em vista disso, a ela compete:

I. Propor, acompanhar e avaliar as políticas e serviços de alimentação dos discentes da UFPA, sendo a responsável pela direção do RU; II. Gerir o RU do Campus de Belém, bem como supervisionar as demais unidades de RU nos campi, quando for o caso, inclusive planejar e compor cardápios; III. Coordenar o preparo e fornecimento de refeições à comunidade universitária, observadas as normas estabelecidas pela Instituição; IV. Planejar, orientar e acompanhar o fornecimento de alimentos, por terceiros, dentro do espaço da UFPA, que atendam a alimentação estudantil; V. Servir como campo de estágio na sua área de atuação; VI. Exercer outras atividades que assegurem o desempenho eficaz do RU (SAEST, 2020, p. 9).

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2025) da UFPA, a Assistência Estudantil é entendida como sendo uma política fundamental no “contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, pois:

A perspectiva de inclusão social possibilita aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica a participação nas atividades acadêmicas em condições de igualdade aos demais estudantes, na medida em que o atendimento das necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte são oferecidos enquanto assistência básica na dimensão dos direitos sociais (UFPA, 2016, p.125).

Apesar de destacar a importância de se atender as necessidades básicas dos alunos em termos de alimentação, moradia e transporte o PDI ressalta que a política de assistência estudantil no ensino superior não pode se restringir somente a isso, pois é necessário que outras ações sejam desenvolvidas no intuito de contribuir para a formação ampliada dos estudantes de graduação.

[...] Tendo como prioridade o estudante em vulnerabilidade socioeconômica, para o objetivo de uma formação ampla dos graduandos, outras ações devem ser realizadas, a partir de um caráter universal por meio de programas e projetos de Atenção à Saúde (física e mental); Incentivo à Formação de Cidadania e Cultura; Esporte e Lazer, Acessibilidade, Inclusão digital, Ensino de Línguas Estrangeiras e Apoio Pedagógico visando ao bem-estar, à redução das retenções e de evasão escolar, e ao aumento de desempenho acadêmico. Todas essas ações devem fazer parte da Assistência Estudantil no contexto universitário, a fim de colaborar com a formação ampliada dos estudantes, para além da sua formação acadêmico-profissional (ibidem, p.125).

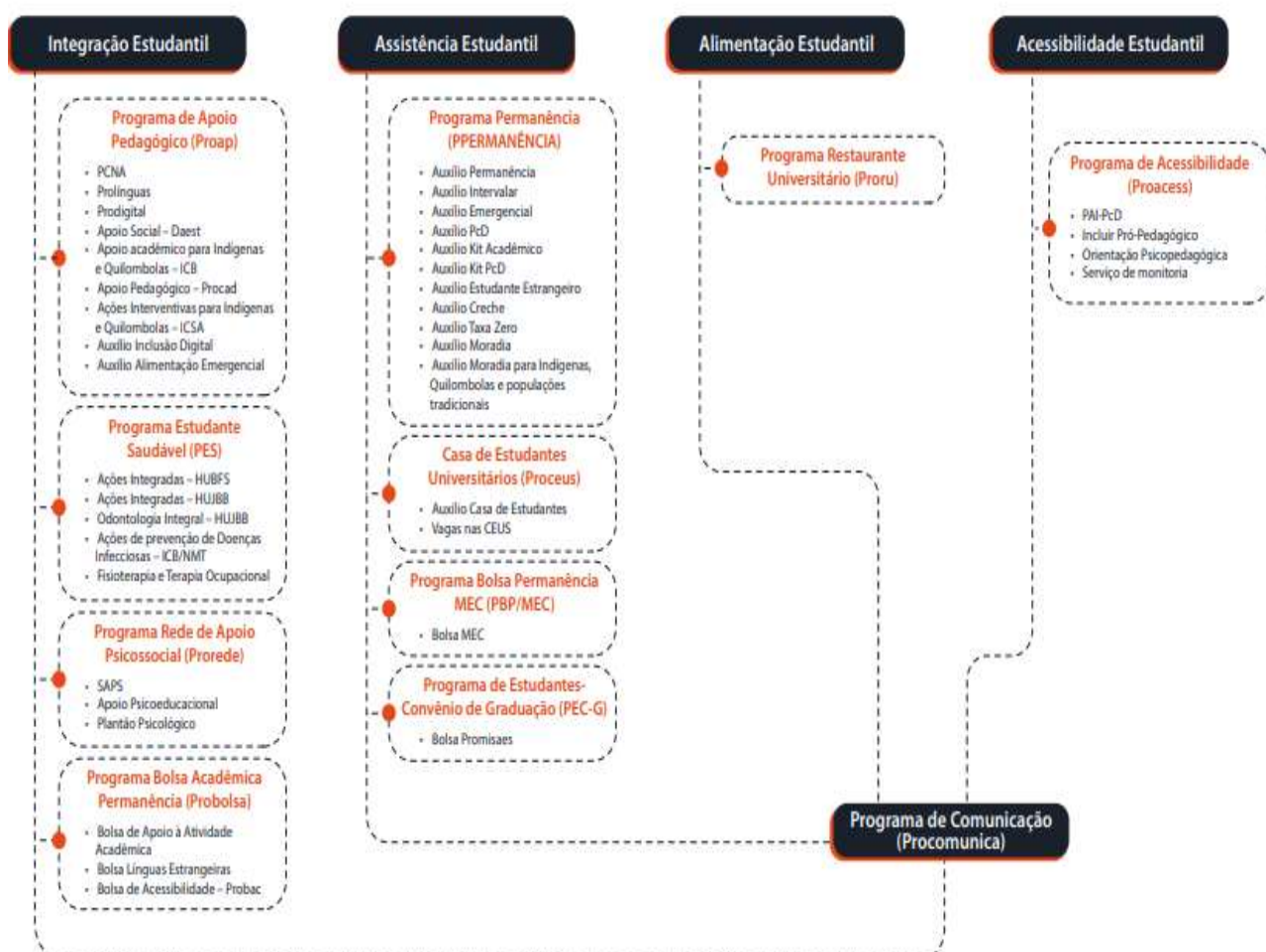
Nessa perspectiva, de acordo com o Plano de Desenvolvimento da SAEST (PDU), a sua missão institucional é “promover, executar e avaliar a Política de Assistência Estudantil e Acessibilidade, garantindo a inclusão e a permanência com êxito dos discentes da UFPA, visando o respeito a diversidade e a redução das desigualdades” (SAEST, 2018, p. 18).

A tarefa institucional da Superintendência de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará é orientar, integrar, desenvolver e executar programas, projetos, serviços e ações que contribuam para a democratização das condições de permanência dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como dos alunos com deficiência, minimizando os efeitos das desigualdades sociais, raciais, culturais e linguísticas no que tange à permanência e conclusão dos seus cursos (SAEST, 2020, p. 3).

Em relação ao seu corpo funcional a SAEST possui 6 dirigentes (1 superintendente, 1 diretora, 3 coordenadoras e 1 assessor de administração e planejamento). Além disso, conta com uma equipe composta por 61 profissionais, sendo 33 servidores efetivos e 28 contratados pela Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa – FADESP e 46 bolsistas de atividade acadêmica.

Os programas, projetos e ações da SAEST são desenvolvidos, por meio de quatro eixos estruturantes: Assistência Estudantil, Integração Estudantil, Acessibilidade e Alimentação Estudantil. Conforme se observa na Figura 3:

Figura 3: Eixos estruturantes da Assistência Estudantil na UFPA



Fonte: Relatório de Gestão da UFPA 2022.

4.3.1 Os eixos Assistência e Integração Estudantil

O Eixo Assistência Estudantil está “direcionado para a elaboração, execução e acompanhamento de programas, projetos e serviços destinados ao atendimento de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica”. Desse modo, é nesse eixo que são concedidos os auxílios financeiros diretos, indiretos e de moradia estudantil, os quais tem como objetivo contribuir de forma direta “para a permanência e conclusão do curso de graduação dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nesta universidade” (PINAE, idem, 21).

No eixo Assistência Estudantil, são desenvolvidos os seguintes Programas: 1. Programa Permanência; 2. Programa Casa do Estudante Universitário (PROCEUS); 3. Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação (PBP/MEC) e 4. Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 3: Programas e modalidades vinculados ao eixo Assistência Estudantil

EIXO ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL		
PROGRAMAS	OBJETIVO	Modalidades
Programa Permanência	Assistir o discente de graduação presencial da UFPA em situação de vulnerabilidade socioeconômica com a concessão de auxílios financeiros, na perspectiva de contribuir com a permanência com qualidade e sucesso no curso de graduação, até a integralização.	Permanência, Moradia, Auxílio Intervalar, Emergencial, PcD Permanência e Moradia, Kit Acadêmico, Kit PcD, Estudante Estrangeiro Permanência e Moradia, Creche, Taxa Zero e Auxílio Moradia (indígenas, quilombolas e populações tradicionais).
PROCEUS	Assistir o discente de graduação presencial da UFPA em vulnerabilidade socioeconômica com a oferta de vagas nas casas de estudantes universitários.	Auxílio Casa de Estudantes e Vagas nas Casas de Estudantes Universitários (CEUS) da UFPA.
PBP/MEC	Assistir o discente (índigena e quilombola) com auxílio financeiro com a finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	Bolsa Permanência MEC
PROMISAES	Oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, para realizar graduação no país.	Auxílio PROMISAES

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do site da SAEST-UFPA e do Relatório de Gestão da SAEST de 2020.

O eixo Integração Estudantil é responsável por programas estratégicos de Assistência Estudantil voltadas para concessão de auxílios indiretos (serviços) prestados pela própria

SAEST e/ou em parceria com Unidades Acadêmicas e Regionais, em fluxo contínuo, publicizados por meio de instruções normativas e editais (PINAE, 2021).

No eixo Integração Estudantil, são desenvolvidos os seguintes Programas: 1. Programa de Apoio Pedagógico (PROAP); 2. Programa Estudante Saudável (PES); 3. Programa Bolsa Acadêmica (PROBOLSA) e Programa Rede de Apoio Psicossocial (PROREDE). No quadro 2 são apresentados os objetivos de cada um desses Programas bem como as modalidades de auxílios a eles vinculados:

Quadro 4 - Programas e modalidades vinculados ao Eixo Integração Estudantil.

EIXO INTEGRAÇÃO ESTUDANTIL		
PROGRAMAS	OBJETIVO	MODALIDADES
PROAP	Visa assistir o discente de graduação presencial da UFPA em vulnerabilidade com apoio pedagógico que permita ampliar suas atividades acadêmicas e ao mesmo tempo reduzir o índice de retenção e evasão na Universidade na perspectiva de contribuir com a permanência com qualidade e sucesso no curso de graduação.	Apoio Pedagógico, Cursos de Nivelamento de Aprendizagem (PCNA), PROLÍNGUAS, PRODIGITAL, Apoio Acadêmico Indígenas e Quilombolas – ICB, Ações Interventivas Indígenas e Quilombolas – ICSA, Auxílio Inclusão Digital – Modalidade I e II e Auxílio Emergencial Alimentação.
PES	Assistir o discente de graduação presencial da UFPA em vulnerabilidade socioeconômica com assistência médica, odontológica, psicológica e laboratorial, buscando a promoção do bem-estar e a qualidade de vida na Universidade, na perspectiva de contribuir com a permanência com qualidade e sucesso no curso de graduação, até a integralização.	Ações Integradas no Hospital Bettina Ferro de Souza (HUBFS). Odontologia Integral no Hospital Universitário João de Barros Barreto (HUIBB) e Ações de prevenção de doenças infecciosas (ICB/NMT).
PROBOLSA	Assistir o discente de graduação presencial da UFPA em vulnerabilidade socioeconômica propiciando oportunidades de exercício em atividades inerentes à sua formação, em caráter acadêmico, científico, extensão e monitoria, na perspectiva de contribuir com a permanência com qualidade e sucesso no curso de graduação, até a integralização.	Bolsa de apoio à atividade acadêmica. Bolsa línguas estrangeiras. Bolsa monitoria (PROEG). Bolsa extensão (PROEX). Bolsa pesquisa (PROPESP).
PROREDE	Propiciar um espaço de acolhimento aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica e psicológica, favorecendo-lhes a construção de uma identidade acadêmico-social necessária ao desenvolvimento, de forma a qualificá-los à administração de sua condição de vida na atualidade, e conseqüentemente, a melhora no	Serviço de Assistência Psicossocial aos Discentes (SAPS). Apoio Psicoeducacional.

	desempenho acadêmico.	
--	-----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do site da SAEST-UFPA e do Relatório de Gestão da SAEST de 2020.

É possível observar, a partir dos Programas desenvolvidos pela SAEST, que a Política de Assistência Estudantil adotada na Universidade ultrapassa a ideia de assistência restrita a repasses financeiros. Isso fica evidente, principalmente, ao se analisar os Programas de Integração Estudantil tais como o PES, o PROAP e o PROREDE nos quais aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem e à saúde física e mental são priorizados e tidos como fundamentais para a permanência com qualidade dos estudantes.

O PROAP tem um papel significativo na garantia da permanência dos estudantes, pois os ajuda a superar as dificuldades de aprendizagem que eles apresentam ao ingressarem no ensino superior. Essas dificuldades são resultados das lacunas em seu processo formativo durante a educação básica. A esse respeito, Piacentini (2012, p. 53) afirma que muitos alunos que chegam ao ensino superior são oriundos de “uma educação básica precária, onde o ensino médio falha na preparação dos discentes para o ingresso no ensino superior”, em vista disso eles chegam com “déficits de aprendizagem preocupantes, não possuindo bagagem suficiente para compreender os conteúdos das disciplinas, dificultando desta forma, o processo de ensino-aprendizagem”.

Em vista disso, a UFPA tem desenvolvido programas de nivelamento de aprendizagem com a oferta de cursos, nas áreas de matemática, química, física e língua portuguesa que abordam conteúdos essenciais para o aproveitamento e progressão dos alunos nas disciplinas dos cursos de graduação.

Os Cursos de Nivelamento visam esclarecer e relembrar os conhecimentos necessários para uma boa fundamentação e melhor aproveitamento das disciplinas da graduação. Têm como objetivo principal minimizar as deficiências de conhecimento acumuladas no ensino fundamental e médio dos alunos. Com isso, são esperados uma diminuição dos índices de reprovação nas disciplinas relacionadas à área do curso de nivelamento e um melhor aproveitamento do conteúdo dessas disciplinas, sendo que, de modo geral, o aluno terá uma melhor formação em seu curso superior. Isso sem contar que pela diminuição das dificuldades enfrentadas pelos alunos, espera-se que ocorra uma consequente redução da evasão universitária nesta fase (COSTA, 2015, p. 24).

Ao tratarem sobre a importância dos programas de nivelamento Sacramento e Sobral (2013, p. 1) explicam que devido à heterogeneidade dos discentes que todos os anos entram nas IES se exige dessas instituições a “adoção de práticas que identifiquem as principais carências decorrentes da formação de base do aluno ingressante para, seguidamente, desenvolver

estratégias de caráter pedagógico” que possam diminuir essa heterogeneidade e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Destaca-se, no âmbito do eixo Integração Estudantil, o Programa Estudante Saudável (PES) e o PROREDE. Esses tipos de Programas são importantes, pois, de acordo, com a pesquisa do FONAPRACE (ibidem), 32,4% dos estudantes pesquisados estiveram ou estavam em atendimento psicológico; 13,7% haviam procurado atendimento psicológico há mais de um ano; 9,0% disseram ter procurado atendimento, no último ano, e 9,7% declararam estar fazendo acompanhamento psicológico. Quando perguntados se já haviam tomado medicação psiquiátrica 9,8% responderam que sim e 6,5% estavam tomando no momento da realização da pesquisa. Entre os graduandos que estavam ou estiveram em tratamento psicológico 39,9% afirmaram que fazem ou já fizeram uso de medicação psiquiátrica.

Nesse sentido, entre os inúmeros obstáculos enfrentados, interessava conhecer as dificuldades emocionais que interferiam na vida acadêmica de estudantes nos 12 meses anteriores à pesquisa. O percentual de estudantes que disseram conhecer alguma dificuldade emocional é de 83,5%. Ansiedade afeta 6 a cada 10 estudantes. Ideia de morte afeta 10,8% da população-alvo e pensamento suicida 8,5%. Relativamente à IV Pesquisa, o percentual de estudantes com ideação de morte era 6,1%, enquanto pensamento suicida afetava 4%. Está acesa a luz vermelha da atenção à saúde mental. Um crescimento preocupante não fosse o fato de que o suicídio já é considerado a segunda causa de morte entre o público universitário (SANTOS, 2017) e, ao que parece, segue em franca ascensão no mundo inteiro (FONAPRACE, 2018, p. 230).

Esses dados evidenciam a importância de as IFES criarem Programas, que atendam os estudantes em seus diversos aspectos e necessidades oportunizando condições para que eles consigam enfrentar e superar obstáculos e dificuldades em sua trajetória acadêmica.

No entanto, é preciso destacar que o PES, apesar de ser um Programa essencial e importante no âmbito das ações de assistência estudantil, é centralizado no campus de Belém e embora ele esteja “disponível” para todos os alunos da UFPA, nem todos conseguem acessá-lo devido à enorme distância que há entre o campus de Belém e os demais campi do interior. Além disso, há também os custos financeiros envolvidos para se deslocar do interior para a capital que os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica certamente não têm condições de arcar.

Portanto, o que se verifica é que alguns Programas desenvolvidos pela SAEST acabam privilegiando os alunos da capital e “excluindo” os do interior, o que mostra que a democratização do acesso a determinados auxílios ainda é uma meta a ser alcançada na Universidade.

4.3.2 Eixo Acessibilidade – Programa de Acessibilidade (PROACCESS)

De acordo com os dados do último Censo da Educação Superior MEC/INEP (BRASIL, 2021), em 2011, o número de alunos com deficiência e com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação matriculados no ensino superior era de 22.367 já, em 2021, esse número aumentou para 63.404.

Na UFPA também não é diferente, o número de alunos com deficiência tem aumentado a cada ano e, hoje, a Universidade possui um total de 811 alunos PcDs matriculados na graduação e pós-graduação a evolução no número de aprovados nas vagas reservadas para pessoas com deficiência pode ser observada no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Evolução do N° de aprovados em vagas reservadas para pessoas com deficiência da UFPA.



Fonte: Relatório de Gestão da UFPA, 2022.

Em vista disso, as instituições de ensino superior precisam pensar em programas e ações que garantam as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência na educação superior em todas as atividades acadêmicas.

O paradigma da inclusão tem como propósito lutar contra toda e qualquer forma de atitudes discriminatórias e ações excludentes existentes nos diferentes ambientes de nossa sociedade: institucional, familiar, empresarial, esportivo, educacional, etc. No que concerne ao contexto educacional, a Declaração de Salamanca (1994), diz que:

Toda pessoa possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. E os sistemas e programas educacionais devem ser designados e implantados para contemplar a ampla diversidade dessas

características e necessidades educacionais específicas (UNESCO, 1994, p. 01).

Nessa perspectiva, Lima (2016, p. 23) afirma que inclusão “é a ação de acolher, respeitar e reconhecer no outro seus direitos como pessoa”, assim a educação inclusiva “é uma ação política, social, cultural e pedagógica, embasada nos princípios dos direitos humanos e da cidadania”. Vale destacar que do ponto de vista legal, o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior é garantida. Entre as legislações que asseguram o direito da pessoa com deficiência à educação destacam-se as descritas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Legislações que asseguram o direito da pessoa com deficiência à educação.

Constituição Federal/1988, art. 205	Estabelece que a educação é um direito de todos. Além disso, ela destaca que entre os objetivos fundamentais da República, está a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais, bem como a promoção do bem de todos, sem preconceitos.
Decreto N° 5.296/2004, que regulamenta as Leis N° 10.048/2000 e 10.098/2000.	Determina normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida em condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008)	Define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.
Decreto n° 6.949/2009	Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
Decreto n° 7.611/2011	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e prevê, no §2º do art. 5º: VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior . Tem como objetivo a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
Lei 13.146 de 7 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão - LBI)	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Portanto, a partir do que a legislação brasileira determina, as ações de acessibilidade devem ser encaradas como **prioridade** pelas Instituições de Ensino Superior, para que se possa garantir às pessoas com deficiência condições de aprendizagem e participação em todos os espaços da Universidade de forma acessível e que maximizem o desenvolvimento acadêmico, social e profissional desses educandos. Nesse contexto, Maiola et al. (2008, p. 86) afirmam que:

A inclusão na universidade significa um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade cuja diversidade está se tornando mais uma norma do que exceção. Nessa direção,

para considerar a instituição como um espaço inclusivo, é preciso abandonar a condição de instituição burocrática e buscar alternativas que possam atender à diversidade e garantir o acesso e a permanência de todos no seu interior.

Ao tratar sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aponta que:

A transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, a SAEST desenvolveu o Programa de Acessibilidade (PROACCESS). Esse Programa é regulamentado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) e está em consonância com o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)⁴² e tem como objetivo:

Proporcionar e garantir a implementação da Política de Acessibilidade plena do público-alvo da educação especial no Ensino Superior – pessoas com deficiência (física, visual, auditiva, Transtorno do Espectro Autista – TEA e intelectual) e superdotação/altas habilidades (SAEST, 2019).

O PROACCESS faz parte da Política para Pessoas com Deficiência (PcD) adotada pela UFPA. Essa Política se iniciou em 2009, por meio da aprovação da Resolução Nº 3883/2009, que destinava a reserva de uma vaga por acréscimo nos Processos Seletivos (PS) para os cursos de graduação, voltados para esse público a partir do Processo Seletivo (OS) 2011, denominado de cota PcD. Desde o primeiro ingresso de alunos pela política de cota PcD, em 2010, até o ano de 2022 a UFPA conta com um total de 811 alunos com deficiência matriculados em diversos cursos de graduação e nos diferentes campi da Universidade. Conforme se observa na figura a seguir:

⁴² De acordo com o Ministério da Educação (MEC) o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes) e tem como objetivo principal fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o Programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Ifes.

Figura 4: Alunos PcD Matriculados por Tipo de Deficiência e Campus em 2022.

Campus	Deficiência Visual/cego	Deficiência Visual/baixa visão	Deficiência Visual/monocular	Deficiência Auditiva/surdo com uso de Libras	Deficiência Auditiva/sem uso de Libras	Deficiência Física	Deficiência Física/em cadeira de rodas	Deficiência Intelectual	Transtorno do Espectro Autista - TEA	Deficiência Múltipla	TOTAL
Belém	22	134	31	7	66	288	18	13	41	5	625
Abaetetuba	0	10	0	1	1	6	0	1	0	2	21
Tucuruí	0	4	0	0	0	5	0	0	0	0	9
Cametá	2	4	4	2	5	10	2	0	0	0	29
Altamira	1	16	1	0	3	24	1	2	2	0	50
Ananindeua	0	6	0	0	1	9	0	0	0	1	17
Capanema	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Castanhal	0	4	3	0	4	10	0	0	1	0	22
Bragança	3	6	0	0	1	9	1	2	0	0	22
Salinópolis	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	4
Breves	0	1	0	0	0	6	0	0	0	0	7
Soure	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	3
TOTAL	28	186	41	10	83	371	22	18	44	8	811

Fonte: Relatório de Gestão da UFPA 2022.

O Programa se estrutura como um conjunto de ações vinculadas à Política de Assistência e Acessibilidade Estudantil da UFPA - PINAE da Superintendência de Assistência Estudantil-SAEST, que envolvem subprogramas, projetos, serviços e bolsas que garantem a permanência dos estudantes público alvo da educação especial na educação básica e ensino superior. Possui 6 Programas a ele vinculados: 1. Programa Bolsa Acadêmica Acessibilidade (PROBAC); 2. Programa de Atendimento Individualizado (PAI); 3. Programa pró-pedagógico; 4. Programa de Apoio a Infraestrutura Acessível (INFRACESSÍVEL); 5. Programa Rede de Saberes e 6. Programa de Apoio e Incentivo à Produção de Tecnologias Assistivas (PIPTec).

Quadro 6 - Programas vinculados ao PROACCESS.

PROGRAMA DE ACESSIBILIDADE (PROACCESS)	
PROGRAMAS	OBJETIVO
PROBAC	O Programa Bolsa Acadêmica de Acessibilidade - PROBAC é constituído pelo acesso de discentes de graduação, em vulnerabilidade socioeconômica, para efetivar monitoria ao aluno PcD. O Programa proporciona ações diversas que são potencializadas por meio de bolsas acadêmicas que possibilita que os(as) discentes, em vulnerabilidade socioeconômica, de primeira graduação, possam ampliar sua formação acadêmica por meio do desenvolvimento de habilidades e competências de caráter inclusivo e acessível, supervisionadas/orientadas por docentes ou técnicos da UFPA que desenvolvem ações com/para o público pessoa com deficiência na educação básica e ensino Superior.

PAI-PcD	Constitui-se em um conjunto de ações técnicas e especializadas, de forma sistemática e permanente com vistas a apoiar o discente de graduação com deficiência, para fins de eliminação de barreiras na vida acadêmica e garantia de acessibilidade na UFPA. O programa O PAI/PcD se materializa por meio de ajudas técnicas/tecnologia assistiva pela Coordenadoria de Acessibilidade/SAEST com ações de avaliação/atendimento/acompanhamento/assessoramento técnico especializado para alunos (as) com deficiência, prioritariamente, matriculados na graduação, no intuito de melhorar o desempenho acadêmico, minimizar a retenção e evasão universitária, e, garantir acessibilidade de estudantes com deficiência.
PROGRAMA PRÓ-PEDAGÓGICO	O Pro-pedagógico tem como objetivo promover intervenções junto aos discentes, potencializando o desenvolvimento de suas habilidades e competências, bem como do uso de tecnologia assistiva, para o avanço em seu processo de aprendizagem e melhoria em seu desempenho acadêmico.
PROGRAMA REDE DE SABERES	O Programa Rede de Saberes é um Programa com ações formativas disponibilizados aos Discentes com Deficiência e com Altas Habilidades/Superdotação e servidores da UFPA. O Programa tem como intuito contribuir para o aprimoramento e fortalecimento da rede de conhecimentos, habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento das atividades que os atores envolvidos realizam no âmbito da UFPA, culminando para a participação e permanência com qualidade, equidade e autonomia dos discentes com deficiência e com altas habilidades/superdotação.
INFRACESSÍVEL	Apoiar projetos de infraestrutura no âmbito da UFPA, no intuito de garantir a autonomia e independência de alunos com deficiência em locais que apresentam barreiras arquitetônicas e de mobiliário e que possam atender o conceito de desenho universal.
PROGRAMA DE APOIO E INCENTIVO À PRODUÇÃO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (PIPTec)	Programa de incentivo financeiro aos(as) professores(as) que coordenam grupos de pesquisa certificados pelo CNPQ a pensarem e produzirem junto a estudantes de graduação ou de pós-graduação tecnologia assistiva como solução inclusiva para pessoas com deficiência em situações educacionais diversas para sala de aula e de mobilidade universitária.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do site da SAEST-UFPA e do Relatório de Gestão da SAEST de 2020.

Por meio desses Programas de Acessibilidade, a CoAcess disponibiliza também diversos produtos de acessibilidade tais como: interpretação e tradução em Libras; produção de vídeos em Libras; adaptação de texto escrito para leitor digital de texto, instalação de software de leitor de telas, serviço de áudio descrição; serviço de transcrição em braille; orientação pedagógica para a adaptação de materiais e avaliação de PcD e com transtornos de aprendizagem e avaliação ambiental de espaço físico e mobiliário para acessibilidade de pessoas com deficiência física ou visual, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 7 - Serviços de acessibilidade ofertados pela COACCESS-UFPA.

SERVIÇOS OFERTADOS PELA COACCESS	DESCRIÇÃO
	Para estudantes que estejam com dificuldades de

Orientação pedagógica para alunos PcDs com dificuldades nos estudos.	organização do tempo e da agenda para os estudos. O estudante é atendido por um(a) profissional de Pedagogia que irá prestar uma orientação ao aluno sobre instrumentos que possam utilizar para melhorar a participação acadêmica.
Acompanhamento Psicoeducacional para alunos PCD.	Destinado para estudantes com deficiência com alguma dificuldade emocional que interfira nos estudos.
Serviço de Interpretação e Tradução em Libras	Disponibilizado aos discentes com deficiência auditiva.
Adaptação de textos escritos para leitor digital de texto	Serviço para que os alunos com deficiência visual possam ter acesso a textos que não estejam em formatos acessíveis.
Instalação de Software de Leitor de Telas	Serviço de instalação de programas de Softwares Leitores de Tela (Dosvox e NVDA) em laboratórios de informática da Universidade, cujos usuários sejam cegos ou possuam baixa visão.
Serviço de Áudio Descrição	Serviço de realização de descrição de imagens, em fotografias, cartazes, slides, gráficos, vídeos, eventos acadêmicos e culturais cujo objetivo é traduzir as imagens, para acessibilizar a informação às pessoas com deficiência visual por meio sonoro.
Serviço Transcrição em Braille	Destinado a alunos cegos o serviço de transcrição em Braille pode ser realizado em materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula, livros, apostilas, partituras, mapas, placas de localização e outros.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do site da SAEST-UFGA, 2023.

Vargas (2006, p. 10) afirma que é necessário criar mecanismos não apenas para o acesso, mas também para a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. Nesse sentido, considera-se como positiva as ações adotadas pela Universidade, visando a inclusão e, conseqüentemente, a permanência de seus alunos com deficiência, pois é possível observar, a partir dos programas e serviços desenvolvidos, que há um esforço no sentido de promover condições de acesso, permanência, participação e aprendizado desses estudantes.

4.3.3 Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil (DISAE)

A DISAE é a diretoria responsável pela a organização, a produção e a disponibilização de alimentação, além de propor, acompanhar e avaliar as políticas e serviços de alimentação aos discentes da UFGA. De acordo com a PINAE (2021), a Alimentação Estudantil visa garantir aos estudantes o direito humano à alimentação adequada, por meio de serviços de alimentação e nutrição, de forma a contribuir para o enfrentamento às desigualdades sociais, colaborando para a permanência e conclusão no ensino superior.

É importante ressaltar que a alimentação é definida pelo PNAES como uma das áreas de atendimento da Assistência Estudantil. A importância dessa área é definida por Mussio (2015, p. 18):

A alimentação é tida como condição básica para desenvolvimento e permanência do educando, estando seu acesso ligado às condições de

aquisição. Além disso, tal como a educação, a alimentação é um direito social que deve ser garantido por meio de políticas públicas, sendo o ambiente de ensino propício para a instituição de programas nesta área. No ensino superior sua garantia aparece atrelada à assistência estudantil [...].

A importância dos restaurantes universitários para a permanência dos estudantes também foi evidenciada na Pesquisa do FONAPRACE (ibidem), que revelou que mais de 363 mil estudantes se alimentam diariamente nos restaurantes universitários das IFES e que 1 em cada 3 estudantes universitários faz, pelo menos, uma refeição por dia no RU. Entre os estudantes que utilizam o RU 51,1% se alimentam no RU uma vez por dia; 41,5% se alimenta no RU duas vezes por dia e 7,02% se alimentam três vezes por dia. Em relação ao uso do RU segundo a forma de ingresso, constatou-se que, entre os que fazem uma refeição por dia 36,7% são cotistas e 25,6% são não cotistas.

Dentre estudantes que fazem uma refeição diária nos restaurantes universitários, a maioria (52,9%) ingressou por ampla concorrência. Mas, dentre os que fazem duas (53,6%) ou três refeições diárias (60,4%) nos restaurantes universitários, a maioria ingressou como cotista. Considerando o tipo de moradia, a maioria dos estudantes que residem em moradias estudantis (80,2%) utilizam restaurantes universitários. Esses dados deixam claro, o quanto os estudantes dependem da existência de restaurantes universitários disponíveis para permanecerem na universidade. A esse respeito Zunino, Borgert e Schultz (2012, p. 3) afirmam que:

Muitos estudantes dependem dos RUs para a sua manutenção durante o ensino superior de modo que se este serviço não fosse subsidiado, muitos não conseguiriam manter o padrão de refeições, comprometendo a qualidade de vida ou, até mesmo, da continuação dos estudos na universidade.

De acordo com o relatório de gestão da SAEST de 2019, nesse ano, o quantitativo de refeições servidas pelos restaurantes da Universidade foi de 1.049.907 uma quantidade que pode ser considerada significativa. Em 2020 e 2021, por causa da pandemia da covid-19 as atividades do RU foram suspensa, por isso não haver dados referentes a esses anos.

Vale ressaltar que apesar da UFPA ser uma universidade multicampi ela só possui RU no campus de Belém o que significa que os demais campi não contam com um serviço tão essencial para a permanência dos estudantes. A esse respeito, Santiago (2014) chama a atenção para o fato de que a Assistência Estudantil está mais presente no campus de Belém do que nos campi do interior, apontando, assim, a necessidade de corrigir essa assimetria e tornar essa Política equânime em toda a Universidade.

4.4 Auxílios da Assistência Estudantil: oferta e critérios de seleção

Os Programas desenvolvidos pela SAEST possuem várias modalidades de auxílios e serviços a eles vinculados. Esses auxílios são divididos em dois tipos: diretos e indiretos. Os auxílios diretos são aqueles que envolvem a transferência de recursos financeiros, já os chamados auxílios indiretos são os que não envolvem a transferência de recursos financeiros para os estudantes. O quadro 8 apresenta os auxílios diretos concedidos pela SAEST bem como os valores de cada um deles:

Quadro 8 - Auxílios diretos ofertados pela SAEST/UFPA

AUXÍLIOS DIRETOS OFERTADOS PELA SAEST/UFPA	DESCRIÇÃO
Auxílio Permanência e Moradia	Auxílios Financeiros, no valor de R\$ 400,00 cada, para custear despesas com transporte, alimentação, material didático e aluguel com moradia. Tem vigência de 12 meses. É concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano, no início do primeiro semestre letivo.
Auxílio Emergencial e Auxílio Emergencial Indígena, Quilombola e pertencentes a Populações Tradicionais	Auxílio financeiro, no valor de R\$ de 400,00, para custear despesas com transporte, alimentação e material didático em situações emergenciais que surgem na vida do aluno, sem que ele esteja escrito em algum auxílio. É concedido durante o período em que o estudante aguarda a abertura de edital para se inscrever no devido auxílio.
Auxílio Intervalar Permanência e Moradia	Auxílio Financeiro, no valor R\$ 400,00,00 e R\$ 500,00 respectivamente, para o custeio de alimentação, transporte, material didático e despesa com aluguel de moradia. É pago em uma única parcela. Destinado exclusivamente para alunos vinculados a cursos em regime Extensivo. É concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano.
Auxílio PcD Permanência e Moradia	Permanência: Assistir o discente PcD com o auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para custeio total ou parcial de alimentação, transporte e material pedagógico. Moradia: Assisti ao discente PcD com o auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para custeio total ou parcial de despesa com aluguel que não consegue vaga na moradia estudantil, seja oriundo de outro município ou de localidade distante do município sede do campus universitário ao qual está vinculado.
Kit PcD	Auxílio financeiro no valor de até R\$ 3.000,00 destinado a assistir o discente que possui deficiência física, motora, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, para custeio total ou parcial de despesas com aquisição de materiais/equipamentos básicos de instrução e de apoio às atividades didático-pedagógicas e inclusivas. É concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano.
Kit Acadêmico	Auxílio financeiro no valor de até R\$ 2.500,00, destinado a assistir os discentes com aquisição de materiais/equipamentos básicos de instrução e de apoio às atividades didático-pedagógicas para os cursos de graduação.
	Auxílio Financeiro no valor de R\$ 400,00 para custear despesa

Auxílio Creche	com contratação de serviços de creche ou Educação Infantil (Pré-escola). Tem validade pelo período em que for justificada a necessidade.
Auxílio Moradia Indígena, Quilombola e pertencentes a Populações Tradicionais	Auxílio financeiro para estudantes indígenas e quilombolas e pertencentes a populações tradicionais no valor de R\$ 400,00 para custeio de despesas com aluguel de moradia. É concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano. Tem validade de 12 meses.
Bolsa Permanência MEC	Assisti o discente de graduação (Indígena e Quilombola) em vulnerabilidade socioeconômica com auxílio no valor de R\$ 900,00 para sua permanência com sucesso, com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para sua permanência até sua diplomação.
Auxílio Casa do Estudante	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para custear despesas com transporte, alimentação e material didático. Exclusivo para estudantes que residem nas Casas Estudantis. Todos os estudantes aprovados para residirem nas Casas passam a receber este auxílio. Tem validade durante o período em que o estudante residir na Casa Estudantil.
Auxílio Taxa Zero	Viabiliza, gratuitamente, as refeições (almoço e jantar) diárias no Restaurante Universitário (RU), do Campus Belém (básico e profissional) da UFPA. A concessão do auxílio prioriza o (a) discente em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica e risco social. O período de concessão do Taxa Zero é de no máximo 12 meses, podendo ser renovado.
Auxílio PROMISAES	Auxílio no valor de R\$ 600,00 destinado a estudantes estrangeiros. Concedido por meio de edital publicado uma vez ao ano.
Auxílio Estudante Estrangeiro	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 para custear despesas com transporte, alimentação e material didático.
Bolsa para cursos de Língua Estrangeiras	O projeto PRÓLÍNGUAS concede Bolsa para cursar línguas estrangeiras nos Cursos Livres do Instituto de Letras e Comunicação (Inglês, Francês e Espanhol). É concedido por meio de edital publicado duas vezes ao ano. O estudante aprovado recebe um auxílio financeiro para a compra de livro didático.
Bolsa para Monitoria com alunos PcDs (PROBAC)	Bolsa no valor de R\$ 400,00 destinada a estudantes que desejam desenvolver monitorias em atividades de auxílio a estudantes com deficiência.
PROBOLSA	Assisti o discente de graduação, propiciando-lhe oportunidades de exercício em atividades inerentes à sua formação, em caráter acadêmico, científico, extensão e monitoria.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do site da SAEST-UFPA e do Relatório de Gestão da SAEST de 2022.

Desde 2016, a SAEST tem publicado um relatório anual de gestão no qual apresenta o quantitativo de alunos atendidos, por meio de seus Programas. A Tabela 3, apresenta os programas ofertados e o quantitativo de alunos atendidos entre os anos de 2016 a 2020.

Tabela 3: Quantitativo de alunos assistidos pelos Programas da SAEST de 2016 a 2020.

PROGRAMAS	2016	2017	2018	2019	2020
------------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Programa Permanência	2.552	2530	3.838	4.427	4.006
Programa Casa Universitária de Estudantes (PROCEUS)	50	541	135	66	31
Programa Vinculado ao Ministério da Educação (MEC): Bolsa Permanência	939	1.082	1.502	1.633	1417
Programa de Apoio Pedagógico (PROAP)	16.792	16.308	16292	9.033	16202
Programa Estudante Saudável (PES)	4.776	19.241	1.575	718	252
Programa Bolsa Acadêmica Permanência (PROBOLSA)	1688	914	1128	866	485
Programa Restaurante Universitário	****	6000	6000	*** ⁴³	*** ⁴⁴
Programa Incluir-Acessibilidade	***	105	66	179	224
PROREDE	***	***	***	789	317
Auxílio Promisões	***	11	16	17	9
Total de Alunos Assistidos	26.797	46.732	30.552	17.728	22943

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações dos Relatórios de Gestão da SAEST de 2016-2020.

Analisando o Relatório de Gestão de 2021 da SAEST, verificou-se que o quantitativo de alunos atendidos foi dividido e apresentado por eixos e por auxílios diretos e indiretos. Assim, o quantitativo de auxílios diretos ofertados, em 2021, estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 09 - Auxílios diretos ofertados em 2021.

Eixos	Nº de Alunos Atendidos
Assistência Estudantil ⁴⁵	5106

⁴³ O Relatório de 2019 não apresenta a média dos alunos atendidos como era informado nos relatórios anteriores. Apenas apresenta o quantitativo de refeições servidas que foi de 1.049.907.

⁴⁴ O relatório de 2020 também não informa o número de alunos atendidos e sim a quantidade de refeições servidas que foi de 56.379. Vale ressaltar que no ano de 2020 as atividades do restaurante universitário foram paralisadas no dia 18 de março devido a suspensão das atividades presenciais na Universidade em virtude da pandemia da covid-19, portanto os dados são referentes as atividades desenvolvidas nos três primeiros meses de 2020.

⁴⁵ O eixo assistência estudantil compreende os seguintes auxílios diretos: Auxílio Permanência, Auxílio Moradia, Auxílio Moradia para Indígenas, Quilombolas e Populações Tradicionais, Auxílio Intervalar, Auxílio Estudante estrangeiro – Permanência, Auxílio Estudante Estrangeiro – Moradia, Auxílio Emergencial – Permanência, Auxílio Emergencial – Moradia, Auxílio Emergencial Indígenas e Quilombolas-Permanência, Auxílio

Integração Estudantil ⁴⁶	1820
Acessibilidade ⁴⁷	63
Total	6989

Fonte: Relatório de gestão da SAEST 2021.

Nota-se que a quantidade de auxílios diretos ofertados, em 2021, é bem abaixo do quantitativo de alunos que possuem perfil na Universidade para serem atendidos pela AE. Assim, um grande quantitativo de alunos não conseguem ter acesso aos auxílios diretos devido ao fato de que o número ofertado é muito inferior ao total de estudantes que precisam dos mesmos para permanecerem na Universidade. Em relação aos auxílios indiretos foram disponibilizados um total de 10622 auxílios indiretos, conforme se observa no quadro 10:

Quadro 10 - Auxílios indiretos ofertados em 2021.

SERVIÇOS	Nº DE PROCEDIMENTOS
Programa de Apoio Pedagógico – PROAP	3.331
Programa Estudante Saudável – PES	302
Programa Rede de Apoio Psicossocial – PROREDE	865
Apoio Psicoeducacional – DAEST	4016
Programa de Acessibilidade - PROACCESS	1218
Auxílios Emergenciais de Inclusão digital (tablets Hydro)	890
Total	10622

Fonte: Relatório de gestão da SAEST 2021.

Diferentemente dos relatórios anteriores, o de 2021 traz informações importantes acerca do perfil dos discentes atendidos pelos auxílios diretos e indiretos. No caso dos atendidos por auxílios diretos, a maioria dos discentes possui Renda per Capta de até ¼ de salário mínimo, o equivalente a R\$275,00. Em relação à Raça/cor os discentes se declararam na maioria das vezes como pardo (66,66%) e preto (21,88%), o gênero feminino é predominante (58%) e 94% dos discentes são oriundos de Escola Pública. Além disso, 3,68% dos discentes assistidos são PcD, 1,14% são indígenas e 6,97% quilombolas (UFPA, 2021).

Já os alunos atendidos pelos auxílios indiretos em 2021 possuem o seguinte perfil: 41,27% dos discentes declarou renda per Capta de até ¼ de salário mínimo, a Raça/Cor predominante é a preta (78,90%) seguida de parda (19,73%), a maioria é do gênero feminino

Emergencial Indígenas e Quilombolas – Moradia, Auxílio Permanência Especial PcD – Moradia, Auxílio Permanência Especial PcD – Permanência, Kit PcD, Auxílio Casa de Estudantes e Auxílio PROMISAES.

⁴⁶ O eixo Integração Estudantil abarca os seguintes auxílios diretos: Auxílio Creche, Taxa zero, Prolínguas, Auxílio Emergencial de Inclusão Digital, Auxílio Emergencial Alimentação, Bolsa de Apoio à Atividade Acadêmica e Bolsa de Línguas Estrangeiras.

⁴⁷ O eixo acessibilidade possui um auxílio direto a Bolsa PROBAC.

(64%) e cerca de 68% dos discentes é oriundo de Escola pública. Além disso, destaca-se o percentual de 9,32% de discentes PcD, 4,24% de discentes indígenas e 30,30% de discentes quilombolas.

Percebe-se com base nesses dados, que realmente o atendimento da AE na Universidade tem priorizado os alunos que são vulneráveis socioeconomicamente e a renda tem sido determinante para a concessão dos auxílios. O que mais uma vez denota o caráter focalizado e assistencialista da AE, ou seja, não se observa uma preocupação com “princípios de atendimento universal” (LEITE, 2012^a, p. 469).

A dificuldade em se conseguir as demandas dos alunos por assistência estudantil está relacionada à falta de recursos e aos cortes de verbas que as universidades vêm enfrentando, conforme já evidenciado neste trabalho. A esse respeito, Conceição (2022, p. 139) destaca que:

Há necessidades de aumento de auxílios para a classe acadêmica da Região Amazônica que demanda pela política de Assistência Estudantil, pois com os cortes de verbas e o acesso de alunos em situações de vulnerabilidades, criou-se uma demanda reprimida que a universidade não consegue atender em suas necessidades.

Embora ainda não tenha sido divulgado o relatório de gestão da SAEST do ano de 2022, o relatório de gestão da UFPA traz alguns dados relativos à Assistência Estudantil nesse ano. Conforme se observa a seguir.

Quadro 11 - Alunos atendidos com auxílios diretos e indiretos em 2022.

PROGRAMAS	ALUNOS ATENDIDOS
Programa Permanência	5606
Programa Casa de Estudantes Universitários (Proceus)	130
Promisaes/MEC	18
Programa de Apoio Pedagógico (Proap)	9041
Programa Estudante Saudável (PES)	231
Programa Rede de Apoio Psicossocial (Prorede)	1173
Programa Bolsa Acadêmica Permanência (Probolsa)	137
Programa de Acessibilidade (Proaccess)	542

Fonte: Elaborado pela autora como base no Relatório de Gestão da UFPA de 2022.

Dos dados de 2016 a 2022 sobre os alunos atendidos pela AE, chama a atenção o fato de que a maior abrangência de atendimento recai sobre os Programas, que oferecem os chamados auxílios indiretos, ou seja, aqueles que não envolvem o pagamento de bolsas, por exemplo, os programas de apoio pedagógico, psicológico e de assistência à saúde de maneira em geral.

Conforme já destacado, tais Programas são importantes tendo em vista que partem da compreensão que a permanência no ensino superior envolve não somente questões financeiras, mas também aspectos pedagógicos e fatores relacionados à saúde física e mental dos estudantes. No entanto, os Programas que envolvem auxílios diretos, com pagamento de bolsas (auxílio permanência, moradia, emergencial, intervalar, kit acadêmico e auxílio PcD) abarcam um quantitativo bem menor de alunos.

Além disso, o número de auxílios permanência ofertado não aumenta, fazendo com que haja uma relação inversa entre o quantitativo de alunos que demandam por assistência estudantil e o número de auxílios diretos disponibilizados. Em vista disso, de acordo com Conceição (2022, p. 144), devido ao grande número de discentes que “demandam à Assistência Estudantil da UFPA e com os ínfimos auxílios, dificilmente um discente que se encontre com renda familiar per capita de 1,5 salário mínimo receberá auxílio financeiro da SAEST/UFPA”.

Isso ficou bem evidenciado durante o Ensino Remoto Emergencial, que foi adotado em 2020 por causa da pandemia da Covid-19. Devido à suspensão das atividades presenciais na Universidade e a adoção do ensino remoto algumas medidas específicas foram tomadas pela SAEST com o objetivo de promover a participação dos estudantes nas atividades acadêmicas em caráter remoto. Para tanto, a SAEST lançou o Edital 06/2020 de Apoio a Inclusão Digital que concedeu duas modalidades de auxílio: *Modalidade I* constituída pelo fornecimento de pacotes de dados móveis de Serviço Móvel Pessoal e a *Modalidade II*, constituída pela concessão de auxílio financeiro, no valor de R\$1.200,00, em parcela única, para aquisição de equipamentos que possibilitasse o acesso à internet.

Na **Modalidade I**, 5638 os discentes que se inscreveram e solicitaram o pacote de dados móveis foram deferidos e 661 foram indeferidos. Conforme se observa na tabela a seguir:

Tabela 4: Discentes deferidos, indeferidos na Modalidade I do Auxílio de Inclusão Digital.

Categoria de Discentes	Deferidos (Classificados)	Indeferidos (Não Classificados)
Graduação	4.262	514
Indígenas e quilombolas e populações tradicionais	924	48
Pós-graduação	128	17
Escola Básica	324	72
TOTAL	5638	651

Fonte: SIGAEST-UFPA, 2020.

De acordo com Araújo (2022, p. 81), dos 5638 alunos deferidos apenas “3.664 foram habilitados/ativos, ou seja, receberam o chip para acesso à internet”. Portanto, o número dos

discentes excluídos subiu de 651 para 2.625 no resultado final. O que indica uma grande quantidade de discentes que possivelmente não tiveram acesso ao ensino remoto na UFPA.

Aqui, vale ressaltar que, na época da entrega dos chips, aos alunos a presente pesquisadora ainda estava atuando nos campi de Capanema e Bragança e pude constatar que muitos alunos que foram deferidos não pegaram os chips, ou mesmo depois de terem pego devolveram, pelo fato de os mesmos não funcionarem nas localidades onde eles residiam. Tal situação pode explicar o fato desses 1974 alunos que estavam deferidos não terem se habilitado para receberem o auxílio.

Já a **Modalidade II** foi limitada a um total de 3.500 auxílios sendo que desses 2.698 foram destinados aos alunos de graduação em geral; 350 foram destinados aos alunos indígenas e quilombolas e de populações tradicionais; 347 para alunos de pós-graduação e 105 para alunos da educação básica. Conforme se observa na Tabela abaixo:

Tabela 05: Discentes deferidos, indeferidos e os que ficaram no cadastro de reserva na modalidade II do Auxílio de Inclusão Digital.

Categoria de Discentes	Deferidos⁴⁸	Cadastro de Reserva⁴⁹	Indeferidos
Graduação	2.698	4.982	1423
Indígenas, Quilombolas e Populações Tradicionais	350	1.108	92
Pós-Graduação	347	0	51
Escola Básica	105	477	114
TOTAL	3500	6567	1680

Fonte: Fonte SIGAEST-UFPA, 2020.

Nota-se que, no caso da Modalidade II, 8.247 alunos não foram contemplados com o auxílio. A grande maioria (6567) apesar de serem vulneráveis do ponto de vista socioeconômico ficaram no cadastro de reserva aguardando a possibilidade de serem atendidos futuramente. Os 1680 restantes foram indeferidos por não terem atendido as normas do edital (em anexo).

Em 2021, uma empresa de mineração local por meio de um Convênio de Cooperação Técnica e Científica com a UFPA doou 890 (oitocentos e noventa) tablets que foram destinados ao acompanhamento de atividades acadêmicas remotas. Assim, os discentes que ficaram no cadastro de reserva do edital 06/2020 foram contemplados com esses equipamentos. As análises do quantitativo de alunos que não foram contemplados com o auxílio de inclusão digital (Modalidade I e II) parecem indicar que muitos alunos acabaram sendo excluídos do ensino

⁴⁸ Classificados dentro do número de auxílios ofertados.

⁴⁹ Classificados com possibilidade de atendimento futuro.

remoto por não terem condições de acompanhar as aulas devido ao fato de não possuírem equipamento adequado para essa finalidade. Sobre essa situação, Araújo (2022, p. 82) afirma que:

Isso demonstra que a política de “inclusão” de estudantes ao Ensino Remoto Emergencial adotada na UFPA, durante a pandemia, pode ser caracterizada como uma política paradoxal de “inclusão excludente”, o que aprofundou, ainda mais, o processo de exclusão dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fator que contribuiu para o aumento da desigualdade social em nosso estado.

Além desses auxílios, devido à suspensão do funcionamento dos Restaurantes Universitários, a SAEST lançou o Edital 05/2020⁵⁰ para a concessão do Auxílio Alimentação Emergencial que ofertou 1500 auxílios no valor de R\$ 150,00 com o objetivo de auxiliar financeiramente os alunos em situação de vulnerabilidade. Se inscreveram 4189 alunos, no entanto apenas 861 foram deferidos. Assim, mais de 79% (3328 alunos) não tiveram acesso a esse auxílio por terem suas inscrições indeferidas por não atenderem a alguma norma do edital. A esse respeito Araújo (2022, p. 79), faz alguns questionamento buscando entender o porquê de terem sobrados auxílios diante de um número tão grande de indeferimentos.

Desse modo, é válido apontar algumas hipóteses: o número de vagas ofertadas está além das expectativas dos estudantes? Existem dificuldades de leitura e entendimento do edital? Quais os motivos de descumprimento dos requisitos para participação no processo seletivo? Existem dificuldades de acesso a computadores e internet para a realização ou finalização das inscrições? [...] não se pode afastar a possibilidade da correlação desses questionamentos com a forma com que a política de AE é efetivada na UFPA, tanto num contexto adverso como o de pandemia, quanto no cotidiano habitual dos estudantes na universidade.

As análises referenciadas, ao longo deste trabalho, demonstram o quanto é desafiadora a luta para que a educação superior, de fato, se constitua como direito, e a Assistência Estudantil, que é essencial para a garantia desse direito, precisa ser fortalecida e ampliada, para, desse modo, deixar de ser uma política focalizada atendendo as demandas do estudante na sua integralidade.

Para tanto, acredito que, nessa perspectiva, a gestão democrática da Assistência Estudantil nas IFES impõe-se como condição indispensável na luta pela garantia de condições de permanência no ensino superior e na efetivação do direito à educação. Por isso, na 5ª e, última, Seção desse trabalho analiso como a gestão da Política de Assistência Estudantil é desenvolvida na Universidade Federal do Pará.

⁵⁰ Esse auxílio foi vedado aos alunos que já recebiam algum tipo de auxílio financeiro da SAEST.

5 A GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Nesta seção, apresento como a gestão da PAE está sendo desenvolvida na UFPA, a partir dos dados coletados nos questionários e entrevistas realizadas com 13 sujeitos. Nesse sentido, inicio com a apresentação do perfil dos sujeitos entrevistados e o papel que desempenham no contexto da AE na Universidade. Em seguida faço uma análise sobre o processo de criação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA e do Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da UFPA, ambos aprovados em 2021. Por fim, registro, a partir das falas dos sujeitos, como a gestão da PAE está sendo desenvolvida, na UFPA, tendo como base os seguintes eixos: concepção de assistência estudantil, participação, autonomia, descentralização, planejamento e avaliação.

5.1 – O perfil dos participantes da pesquisa

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, participaram da pesquisa de campo 12 sujeitos: o primeiro superintendente da SAEST e o atual, três coordenadoras, quatro servidoras que atuam nas Divisões de Assistência Estudantil (sendo três dos campi do interior e uma da região metropolitana de Belém) e três representantes discentes (quilombolas, PcDs e DCE).

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa questionários e entrevistas. Os questionários para os superintendentes, coordenadoras e representantes da DAESTs foram compostos por 19 questões, organizadas em quatro partes: identificação, renda, carga horária de trabalho, formação e experiência. Para os representantes discente o questionário foi composto por dez questões organizado em 4 partes: identificação, renda, formação e se foi ou é atendido pela AE.

O roteiro de entrevista para o atual superintendente contou com 28 perguntas organizadas em 7 tópicos: concepção de assistência estudantil, participação na gestão, autonomia, descentralização, planejamento, avaliação da PAE e financiamento da AE. O roteiro de entrevista do primeiro superintendente da SAEST teve 19 perguntas, o das coordenadoras 26 perguntas, o das DAESTs 27 e o dos representantes discente foi composto por 19 perguntas, todos organizados em torno dos tópicos acima citados.

A partir dos questionários, foi possível traçar o perfil de cada sujeito da pesquisa. O quadro, a seguir, traz a caracterização do primeiro superintendente da SAEST a quem chamaremos de Superintendente 1 e do atual a quem chamaremos de Superintendente 2.

Quadro 12 - Caracterização dos superintendentes da SAEST.

EIXOS	ASPECTOS	Superintendente 1	Superintendente 2
IDENTIFICAÇÃO	Sexo	Masculino	Masculino
	Idade	Entre 50 e 59 anos	Entre 50 e 59 anos
	Cor	Branco	Pardo
	Vínculo Funcional	Efetivo	Efetivo
	Cargo de Ingresso	Professor	Professor
RENDA	Salário Bruto	R\$ 9.370,01 ou mais	R\$ 9.370,01 ou mais
	Outra atividade que contribui com a renda	Não	Não
	Salário Bruto de todas as atividades	R\$ 9.370,01 ou mais	R\$ 9.370,01 ou mais
CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	Carga horária semanal	Acima de 40 horas	De 31 a 40 horas na SAEST
	Carga Horária semanal em outra atividade profissional que não seja na SAEST	Não	De 11 a 20 horas
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	Ensino Fundamental foi realizado em:	Maior parte na rede privada	Completamente na rede privada
	Ensino Médio foi realizado em:	Completamente na rede privada	Completamente na rede pública
	Nível de escolaridade completo	Doutorado	Pós-Doutorado
	Ensino Superior foi concluído em instituição:	Pública Federal	Privada
	Tempo de formado	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos
	Participação em movimento social	Sim	Sim
	Anos de trabalho na educação	Mais de 21 anos	Mais de 21 anos
	Anos de trabalho na AE	10 anos	Menos de 3 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nos questionários.

Observa-se que, em relação à identificação e à renda os dois superintendentes, tem perfis bem parecidos. Cabe ressaltar que, em relação à experiência na área da educação, ambos possuem mais de 21 anos. Mas, quando se trata, especificamente, na área da assistência estudantil o primeiro superintendente possui uma larga experiência tendo vivenciado desde a criação dos primeiros editais e programas de assistência aos estudantes na Universidade. O

mesmo, foi diretor da antiga Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE) que era responsável por gerir a AE na UFPA, antes da criação da SAEST, em 2017. Posteriormente assumiu o cargo de superintendente quando a SAEST foi criada tendo ficado à frente da AE durante uma década. Sendo substituído, em 2019, pelo atual superintendente da SAEST.

Como destacado anteriormente, a SAEST possui 3 coordenadorias: a de Assistência Estudantil (CAE), de Integração Estudantil (CIE) e de Acessibilidade COACCESS. A fim de preservar a identidade das coordenadoras entrevistadas as chamaremos, de forma aleatória, de Coordenadora A, Coordenadora B e Coordenadora C. O perfil delas será apresentado no próximo quadro.

Quadro 13 - Caracterização das coordenadoras da SAEST.

EIXOS	ASPECTOS	Coordenadora A	Coordenadora B	Coordenadora C
IDENTIFICAÇÃO	Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
	Idade	Entre 30 e 39 anos	Entre 40 e 49 anos	Entre 40 e 49 anos
	Cor	Preta	Parda	Parda
	Vínculo Funcional	Efetivo	Efetivo	Efetivo
	Cargo de Ingresso	Assistente Social	Professora	Professora
RENDA	Salário Bruto	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00	R\$ 9.370,01 ou mais
	Outra atividade que contribui com a renda	Não	Não	Sim
	Salário Bruto de todas as atividades	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00
CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	Carga horária semanal	Acima de 40 horas	Até 10 horas	De 31 a 40 horas
	Carga Horária semanal em outra atividade profissional	Não	Não informado	Até 10 horas
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	Ensino Fundamental foi realizado em:	Maior parte na rede pública	Completamente na rede pública	Completamente na rede pública
	Ensino Médio foi realizado em:	Maior parte na rede privada	Completamente na rede pública	Completamente na rede pública

	Nível de escolaridade completo	Especialização	Doutorado	Doutorado
	Ensino Superior foi concluído em instituição:	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Federal
	Tempo de formado	De 8 a 10 anos	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos
	Participação em movimento social	Não	Não informado	Não
	Anos de trabalho na educação	De 4 a 8 anos	Mais de 21 anos	Mais de 21 anos
	Anos de trabalho na AE	Menos de 3 anos	Menos de 3 anos	De 4 a 8 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nos questionários, 2023.

A coordenadora A é assistente social, especialista em Atenção à Saúde Cardiovascular e servidora concursada da UFPA, desde 2017. Assumiu a coordenação onde atua no ano de 2020, vale ressaltar que ela é a terceira coordenadora desse setor desde a criação da SAEST.

A coordenadora B é pedagoga, possui doutorado em educação e é professora efetiva da UFPA. Possui uma larga experiência na área da educação tendo atuado por 19 anos como professora da Secretaria Municipal de Belém – SEMEC e por 12 anos como técnica em assuntos educacionais na UFPA. Assumiu a coordenação onde atua no ano de 2021, sendo a segunda coordenadora que passou por esse setor na SAEST.

A coordenadora C é pedagoga, especialista em psicopedagogia, em neuropsicopedagogia e em educação especial e inclusiva, doutora em educação e professora efetiva da UFPA, possui experiência na área da inclusão de pessoas com deficiência. É coordenadora do setor onde atua desde a criação da SAEST estando, portanto, no cargo desde 2017.

Em relação às Divisões de Assistência Estudantil, foram entrevistadas quatro servidoras, sendo 3 dos campi do interior e uma da região metropolitana de Belém. Neste trabalho serão identificadas como DAEST 1, 2, 3 e 4. O perfil delas está descrito no quadro a seguir.

Quadro 14 - Caracterização das representantes das DAESTs.

EIXOS	ASPECTOS	DAEST 1	DAEST 2	DAEST 3	DAEST 4
IDENTIFICAÇÃO	Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
	Idade	Entre 40 e 49 anos	Entre 30 e 39 anos	Entre 30 e 39 anos	Entre 30 e 39 anos
	Cor	Parda	Parda	Preta	Preta

	Vínculo Funcional	Efetiva	Contratada	Efetiva	Efetiva
	Cargo de Ingresso	Assistente Social	Assistente Social	Pedagoga	Assistente Social
RENDA	Salário Bruto	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00	Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00	Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00	R\$ 9.370,01 ou mais
	Outra atividade que contribui com a renda	Não	Não	Não	Não
	Salário Bruto de todas as atividades	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00	Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00	Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00	R\$ 9.370,01 ou mais
CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	Carga horária semanal	De 31 a 40 horas	De 21 a 30 horas	De 31 a 40 horas	De 31 a 40 horas
	Carga Horária semanal em outra atividade profissional	Não	Não	Não	Não
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	Ensino Fundamental foi realizado em:	Maior parte na rede pública	Completamente na rede pública	Completament e na rede pública	Completament e na rede pública
	Ensino Médio foi realizado em:	Completamente na rede pública	Completamente na rede pública	Completament e na rede pública	Completament e na rede pública
	Nível de escolaridade completo	Mestrado	Especialização	Especialização	Mestrado
	Ensino Superior foi concluído em instituição:	Pública Federal	Pública Federal	Pública Federal	Pública Federal
	Tempo de formado	De 8 a 10 anos	De 4 a 6 anos	De 10 a 15 anos	De 10 a 15 anos
	Participação em movimento social	Não	Não	Não	Sim
	Anos de trabalho no ensino superior	3 anos	Menos de 3 anos	De 4 a 8 anos	De 9 a 14 anos
	Anos de trabalho na AE	3 anos	Menos de 3 anos	De 4 a 8 anos	De 9 a 14 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nos questionários, 2023.

A representante da DAEST 1 é assistente social, mestre em serviço social e servidora efetiva da UFPA desde 2020. O Campus onde ela atua possui um total 2544 alunos de

graduação divididos entre o município em que está localizado e mais 4 polos. Além dela, mais uma servidora, formada em pedagogia, atua na DAEST do campus. Vale ressaltar que a representante da DAEST 1 não desenvolve suas atividades profissionais exclusivamente na AE, ela também trabalha para o Campus o que de acordo com ela dificulta o seu trabalho na DAEST, pois há uma sobrecarga de trabalho muito grande e que ela as vezes não consegue dar conta.

A representante da DAEST 2 é assistente social e especialista na área do serviço social. É contratada, via FADESP, e atua na DAEST a menos de 3 anos. O Campus onde atua possui um total de 2121 alunos de graduação. Apesar desse grande quantitativo de alunos é a única profissional que existe no Campus para atender as demandas por AE desses estudantes.

A representante da DAEST 3 é pedagoga, especialista em psicopedagogia e educação especial e servidora efetiva da Universidade. O campus onde atua possui 2076 alunos matriculados. Durante os 6 anos em que trabalha na DAEST esteve boa parte do tempo sozinha atendendo os alunos, somente no ano de 202 passou a dividir o trabalho com uma assistente social.

Por fim, a representante da DAEST 4 é assistente social, mestre em serviço social e servidora efetiva da Universidade. O campus onde ela atua possui um total de 1166 alunos matriculados e atualmente ela é a única servidora responsável por atender esses estudantes, pois a pedagoga lotada na DAEST, juntamente com ela, está de licença para o doutorado.

Os discentes entrevistados são representantes da Associação dos Discentes Quilombolas da UFPA (ADQUFPA), da Associação dos Discentes com Deficiência da UFPA (ADDUFPA) e do Diretório Central dos Estudantes da UFPA (DCE). O quadro a seguir mostra o perfil desses estudantes a quem chamaremos aleatoriamente de Representante Discente A, B e C.

Quadro 15 - Caracterização dos representantes discentes entrevistados.

EIXOS	ASPECTOS	REP. DISC. A	REP. DISC. B	REP. DISC. C
IDENTIFICAÇÃO	Sexo	Feminino	Masculino	Masculino
	Idade	Entre 30 e 39 anos	Entre 30 e 39 anos	Entre 50 e 59 anos
	Cor	Preta	Pardo	Pardo
RENDA	Renda Familiar	Entre R\$ 2.000,01 e R\$ 3.000,00	Entre R\$ 2.000,01 e R\$ 3.000,00	Entre R\$ 1.320,01 e R\$ 2.000,00
CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	Carga horária semanal	Não	Não	Não
FORMAÇÃO	Ensino Fundamental foi realizado em:	Maior parte na rede privada como bolsista	Completamente na rede pública	Completamente na rede pública

	Ensino Médio foi realizado em:	Completamente na rede privada como bolsista	Completamente na rede pública	Completamente na rede pública
	Nível de escolaridade	Ensino superior incompleto	Mestrado	Ensino Superior Incompleto
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	É atendido por algum auxílio?	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nos questionários, 2023.

A representante discente A é aluna do curso de serviço social (6º semestre) e está na sua segunda gestão à frente da Associação que representa. Na primeira gestão foi suplente e agora é executiva. Apesar de lutar pelos direitos dos alunos da sua Associação e ajudá-los a conseguir auxílios para permanecerem na Universidade ela mesma até hoje nunca conseguiu receber nenhum auxílio da AE sendo mantida pela renda proveniente do trabalho do marido.

O representante discente B é aluno da pós-graduação em educação da UFPA, onde cursa doutorado em educação. Esteve como representante estudantil durante 5 anos, no período de 2015 a 2020, tendo, assim, vivenciado a gestão tanto do primeiro superintendente como a do atual. Durante sua graduação afirma não ter recebido nenhum tipo de auxílio financeiro da SAEST, no entanto foi atendido pelo Programa Estudante Saudável.

O representante discente C é aluno do curso de Direito (8º semestre). Encontra-se em sua primeira gestão à frente da Associação que representa. Não exerce nenhuma atividade profissional no momento, somente estuda. É atendido pelo auxílio permanência que o ajuda a permanecer na Universidade juntamente com a renda proveniente do trabalho de sua esposa. Além disso, já foi atendido com o kit acadêmico que o auxiliou na compra de livros para o seu curso.

Feita a caracterização desses sujeitos, passarei agora para as análises das entrevistas que irão fornecer elementos para a compreensão de como se dá a gestão da PAE na Universidade Federal do Pará.

5.2 A Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA

De acordo com Carvalho (2022, p. 200), é de suma importância que as IFES possuam uma Política de Assistência Estudantil institucionalizada, ou seja, formalizada e aprovada pelos seus conselhos superiores. Pois, a existência de uma Política “que reúna e articule programas e serviços desenvolvidos na instituição é necessária para evitar ações pontuais e, muitas vezes, clientelistas, marcas históricas da assistência social brasileira”.

Aprovada em março de 2021, a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA se apoia no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e tem como dimensões de atendimento as seguintes áreas: atenção, saúde; cultura; esporte e lazer, inclusão digital, apoio pedagógico e acessibilidade (BRASIL, 2010). Assim, tal Política consiste em:

Um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e métodos que orientam a estratégia institucional para garantia da permanência com êxito acadêmico e conclusão de curso de discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica, materializando-se como uma política atuante em várias frentes de ações institucionais e desenvolvendo-se de modo intersetorial com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da universidade.

A referida Política tem como objetivo geral:

Orientar, integrar, desenvolver e executar programas, projetos, serviços e ações, visando à implementação da presente Política e da Política de Atendimento de Discentes (PDI, 2016-2015, p. 125-135), do Plano de Promoção de Acessibilidade Física e de Sustentabilidade, (PDI, 2016-2015, p. 141 e 142) e da legislação vigente de modo a assegurar ao discente em vulnerabilidade social e econômica da UFPA o acesso e a permanência com êxito no decurso educacional, colaborando para a equidade de oportunidades no exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão (PINAE, 2021, p. 17).

E de forma específica, a PINAE apresenta doze objetivos, quais sejam:

- I. Democratizar as condições de acesso e permanência dos discentes em vulnerabilidade socioeconômica;
- II. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais, raciais, culturais e linguísticas no que tange a permanência e conclusão de cursos;
- III. Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e a diminuição das taxas de retenção e evasão universitárias;
- IV. Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação;
- V. Elaborar e executar programas, projetos e ações educativas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico, científico e cultural dos discentes;
- VI. Implantar a política de acessibilidade na UFPA;
- VII. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na UFPA;
- VIII. Fomentar a criação e/ou consolidação das Divisões de Assistência Estudantil e Acessibilidade nas unidades da UFPA;
- IX. Integrar-se e articular-se às demais atividades da instituição, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência;
- X. Orientar para a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas, de mobiliário, de transporte, tecnológicas, pedagógicas, curriculares e de comunicações e informação na UFPA;
- XI. Disponibilizar alimentação de qualidade, balanceada e de baixo custo, dentro dos padrões de segurança alimentar e nutricional, à comunidade universitária, com prioridade na garantia da permanência e desenvolvimento integral dos discentes em vulnerabilidade socioeconômica da instituição;

- XII. Assegurar o funcionamento do Fórum de Assistência e Acessibilidade Estudantil da Universidade Federal do Pará - FAES, como instância colaborativa na construção, gestão e avaliação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará (PINAE, 2021, p. 17).

A PINAE compreende a educação superior como um direito e vê na Assistência Estudantil uma política essencial para que tal direito seja efetivado.

Vista dessa forma, a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA – PINAE, no contexto do Ensino Superior, tem como prioridade de atendimento o discente em situação de vulnerabilidade socioeconômica, deve atender às necessidades básicas, mas também apoiar uma formação ampla para os graduandos, por meio de ações/programas/projetos de apoio à Assistência Estudantil, em áreas como: atenção, saúde; cultura; esporte e lazer, inclusão digital, apoio pedagógico e acessibilidade (BRASIL, 2010), com vistas a “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais dos alunos na educação superior” (PNAES, 2010, p. 1). Todas essas dimensões devem fazer parte da política de Assistência Estudantil desta Universidade, a fim de contribuir para a formação acadêmico-profissional dos discentes, compreendida em seus aspectos científico, social e cultural (PINAE, 2021, p. 7-8).

É interessante notar que, na justificativa apresentada para a criação da PINAE, destaca-se que ela foi diretamente impulsionada pelo PNAES, entretanto, o seu foco é ampliado “de modo a desenvolver ações de assistência aos diferentes alunos regularmente matriculados nos diferentes níveis e etapas de educação regular ofertadas nesta Instituição”. E, de fato, como vimos na Seção anterior, algumas ações desenvolvidas no âmbito da SAEST não se restringem apenas aos alunos de graduação, mas também buscam abarcar alunos da educação básica e também da pós-graduação. Além disso, diferentemente do PNAES que define que serão atendidos apenas os alunos considerados vulneráveis socioeconomicamente, a PINAE amplia esse atendimento para os discentes em situação de vulnerabilidade social. E deixa bem claro a diferença entre esses dois conceitos:

Discente em situação de Vulnerabilidade Social - Discente em situação de “perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às políticas públicas” (PNAS, 2004, p.33).
Discente em situação de Vulnerabilidade Socioeconômica - Estudantes provenientes de núcleo familiar com renda per capita de até um salário mínimo e meio, que enfrentam dificuldades socioeconômicas para permanecer no seu curso; discentes prioritários da Política Institucional de Assistência Estudantil (PINAE, 2021, p. 13).

No entanto, apesar de a PINAE ter definido os discentes em vulnerabilidade social como seu público-alvo, ainda assim, a eles não é dada a mesma prioridade, que é dada aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tanto que nas diretrizes dessa Política é

deixado bem claro que o atendimento prioritariamente será concedido aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica, o que nos parece uma contradição, pois vai de encontro com alguns dos próprios princípios dessa Política que são: “educação Superior como *Direito de Todos* e Dever do Estado, “Assistência Estudantil como reconhecimento ao *direito de todos* à educação”, “igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão na universidade” e “garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil”.

Cabe destacar que diferentemente do conceito de AE apresentado no Regimento da SAEST, que estava mais relacionado à concessão de auxílios, na PINAE observa-se um conceito de Assistência Estudantil mais relacionado à questão do direito à educação, ao acesso, à permanência e à conclusão de curso.

A Assistência Estudantil é compreendida como direito e como campo de defesa e atenção dos interesses dos segmentos mais vulneráveis da sociedade. A assistência estudantil é tomada como um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (PINAE, 2021, p. 13).

A concepção de AE como direito esteve presente na fala de todos os sujeitos entrevistados, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 16 - Concepção de Assistência Estudantil.

SUPERINTENDENTE ATUAL	Assistência estudantil é direito, então é o direito de todo o estudante que tem dificuldade de permanência na educação superior é um direito associado a outro direito que é o direito à educação. A educação superior é um direito de todo o cidadão brasileiro e tem alguns cidadãos brasileiros, há alguns cidadãos brasileiros que tem dificuldade de permanecer na universidade e portanto é dever do Estado assegurar condições para que indivíduos pra que esses cidadãos permaneçam na universidade, então é dessa forma que eu entendo a Assistência Estudantil.
COORDENADORA A	A assistência estudantil é acima de tudo garantia de direitos desses estudantes, principalmente, dos alunos em vulnerabilidade socioeconômica e eu quero fazer aqui um registro: socioeconômica não significa dizer apenas a vulnerabilidade econômica, mas também todos aqueles que de alguma forma necessitam de algum tipo de apoio e isso envolve todo o grupo da diversidade desde as pessoa com deficiência, os indígenas, quilombolas, os apátridas, refugiados, LGBTQI+. É a garantia de direitos pra que eles possam, esses estudantes vulneráveis socioeconomicamente, permanecer na instituição fazendo com que eles possam não só participar, mas que eles possam concluir o curso com sucesso.
COORDENADORA C	A concepção que eu trago de Assistência Estudantil é uma concepção na perspectiva do direito e não do favor. Assistência Estudantil, pra nós que estamos aqui a gente deve balançar sempre essa bandeira e tentar essa garantia, na perspectiva do direito e nós não estamos fazendo favor a estudante nenhum. Quando eu penso numa perspectiva do direito eu

	penso numa Assistência Estudantil que resguarde essa permanência do estudante dentro do espaço que ele consiga estudar com tranquilidade, a gente sabe das adversidades a gente sabe das dificuldades que vão acontecer no percurso, mas uma Assistência Estudantil comprometida na perspectiva do direito vai pensar esse estudante de maneira integral de uma maneira biopsicossocial onde ele vai ser escutado onde a gente vai buscar a sua história as suas reais necessidades pra poder formular políticas que garantam esse direito.
DAEST 2	Eu entendo a AE como um direito até porque a AE foi conquistada ela não foi dada gratuitamente ela foi conquistada por meio dos movimentos sociais das pressões populares então ela veio pra fazer com que mais alunos, principalmente da classe trabalhadora tenham esse acesso e tenham esse direito a estudar. A gente sabe que até certo tempo nível superior era somente das elites, somente os filhos das elites é que conseguiam estudar, os filhos dos pobres não estudavam e aí assim esse direito foi sendo conquistado então conforme a Constituição estudar é um direito garantido né e previsto então eu entendo que não é uma favor é um direito que ele precisa ser muito mais debatido e dinamizado pra que alcance muito mais pessoas que precisam dele.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

Nessa direção, Vasconcelos (2012, p. 107) defende que a Assistência Estudantil, precisa ser entendida como um mecanismo de direito social, e como tal tem como objetivo “prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico”. Em vista disso, ela deve atravessar todas as áreas dos direitos humanos, por isso sua atuação tem que envolver ações que promovam “condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais”. Além disso, ela tem que oportunizar também aos estudantes moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

Com base nessa compreensão, a PINAE elenca 4 fatores como sendo elementares para a permanência e conseqüentemente para o êxito acadêmico, são eles: 1) assistência financeira (moradia, alimentação, saúde, transporte), 2) apoio ao desempenho acadêmico (material didático-científico, inclusão digital, ensino de línguas, participação em projetos acadêmicos de ensino, extensão e pesquisa, acompanhamento sociopsicopedagógico, orientação profissional, saúde estudantil, tecnologia assistiva), 3) formação cultural (acesso a manifestação artístico-cultural, desportiva e de lazer) e 4) ações de acessibilidade (eliminação de barreiras arquitetônicas, mobiliário, comunicacionais, informacionais, atitudinais, pedagógicos, curriculares e tecnológicos). Nesse sentido, está estruturada em quatro eixos: Assistência Estudantil, Integração Estudantil, Acessibilidade e Alimentação Estudantil.

De acordo com a PINAE, ela é resultado de discussões nos diferentes setores da SAEST, “que debateram internamente e depois coletivamente em reunião geral, com grande participação

dos servidores e funcionários vinculados a esta Superintendência”. Depois de finalizada a proposta inicial, a mesma foi “objeto de diálogo com representantes das Divisões de Assistência dos diferentes campi, que colaboraram em seu aperfeiçoamento”, e depois encaminhada para os representantes estudantis e para as pró-reitorias e órgãos afins, que também contribuíram para a finalização da Política (PINAE, *idem*, p. 5).

Desta forma considera-se que a PINAE represente o acúmulo possível de debates em torno da assistência e da acessibilidade no âmbito da Universidade Federal do Pará, orientando-se por uma perspectiva democrática e pluralista, comprometendo toda a comunidade universitária com a melhoria das condições de permanência de discentes em situação de vulnerabilidade e, conseqüentemente, com a ampliação do direito à educação superior (*ibidem*, p. 6).

A ideia de que a PINAE foi objeto de diálogo entre as Divisões de Assistência Estudantil, entre as representações estudantis e com a comunidade acadêmica em geral é defendida pelos que estão na gestão e na coordenação da SAEST, conforme se observa nas falas a seguir:

Essa elaboração, essa eu posso dizer, foi coletiva foi democrática de fato. Ela passou por várias instâncias ela iniciou obviamente com as coordenadorias por entendermos que como a gente tá com a mão na massa aqui verificando cada valor, quais programas, quais as necessidades a gente faz a escuta da comunidade pra saber quais as necessidades pra criação de programas. Então iniciou por aqui pela própria SAEST, pelas coordenadorias e a diretoria. Depois desse documento pronto ele foi passado por uma consulta pública com a participação dos DCES, das associações, dos campi, das DAESTs, então houve uma participação coletiva de todos (COORDENADORA A).

Olha ela foi um processo de discussão de mais de um ano... eu estive envolvido pessoalmente com elaboração desse documento a gente partiu do foi instituído uma comissão interna que elaborou um documento e depois a gente abriu fez o mesmo processo cada coordenação discutiu depois a gente fez uma reunião geral pra apresentação e discussão e foi interessante porque isso tudo foi muito demorado porque o pessoal sempre pede mais prazo e foi um processo teve alguma discussão, mas a discussão foi pequena aí a gente fez um seminário envolvendo, nós paramos a SAEST um dia pra apresentar o que tinha sido elaborado. Depois, teve um outro momento com as DAESTs. Quando o pessoal viu que aquilo era importante que a gente tava aprovando que aquilo ia mexer com a vida delas eu acho que as pessoas se deram conta e disseram – não dá pra gente aprovar isso em um mês a gente queria mais tempo e recomeçar a discussão – então nós recomeçamos as discussões porque eu acho que esse processo de discussão é tão importante quanto o próprio documento então foi reaberto depois nós ampliamos pra discutir com as DAESTs apresentamos e demos tempo pra que eles pudessem fazer proposições indicações, tem uns que fazem e tem outros que não fazem por mais diferentes motivos. Retomamos uma reunião e aprovamos e depois convocamos as entidades dos movimentos estudantis encaminhamos pras entidades dos movimentos estudantis, para as pró-reitorias o FAES ainda não estava instituído, mas mais ou menos para aquelas entidades que estão

instituídas no Fórum e demos tempo pra que encaminhasssem proposta e veio pouquíssimas propostas, mas fizemos o que a gente tinha que fazer e aí na retomada encaminhamos pro Consun ficou um tempo meio engatada ali no Consun, mas foi um processo lento que eu acho que foi um processo importante se perguntar foi democrático? eu acho que foi considerando a cultura institucional a dificuldade das pessoas e todo mundo aqui na UFPA tá muito cheio de trabalho eu acho que a maior dificuldade talvez seja essa (SUPERINTENDENTE 2).

Isso também foi evidenciado em pesquisa realizada por Conceição (2022). De acordo com essa autora, todos os sujeitos entrevistados em sua pesquisa afirmaram que a PINAE foi fruto de uma construção coletiva:

Sobre a implementação da PINAE, 100% das respostas disseram que ocorreu de forma coletiva, pois foi objeto de amplas discussões nos diferentes setores da UFPA, com os técnicos dos diferentes Campi, com as associações de alunos, as entidades do movimento estudantil, também com a participação das coordenações das DAESTs /SAEST, também em reunião geral, com grande participação dos servidores representantes das Divisões de Assistência dos diferentes Campi assim como com as representações estudantis da UFPA, pró-reitorias e órgãos afins como o Conselho Superior de Administração-CONSAD e o Conselho Superior Universitário-CONSUN, os quais também contribuíram para a finalização da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA (CONCEIÇÃO, 2022, p. 136).

Cabe aqui destacar que os sujeitos entrevistados pela autora, acima citada, foram o superintendente da SAEST, as 3 coordenadoras e a diretora de alimentação estudantil. No entanto, para a maioria dos representantes das DAESTs e dos representantes discentes entrevistados, nesta pesquisa, a criação dessa Política não foi democrática como deveria ser e alguns deles nem se quer conhecem a mesma, conforme se observa no quadro seguir:

Quadro 17 - Participação na criação da PINAE.

COORDENADORA B	Quando essa política estava sendo criada eu não estava ainda eu não atuava aqui eu estava atuando ainda no campus onde eu trabalhava antes, então a gente chegou a receber alguns textos e alguns convites pra participar da discussão, mas de certa forma a gente ficou mais distanciada dessa discussão da política de assistência.
DAEST 1	Não, não sei. Talvez a pedagoga tenha participado, mas eu não posso responder por ela. Eu realmente não estou me recordando da criação dessa política, eu enquanto assistente social não participei. Eu não tenho como responder porque eu não conheço essa política.
DAEST 2	Não sei. Eu já tive conhecimento quando ela foi publicada então eu tive acesso dei uma lida tá até num formato bem bonito.
DAEST 3	Eu peguei acho que assim quando estava sendo elaborada os colegas divulgaram, mas não me aprofundi na leitura. Eu não participei da criação dessa política e não sei como ela foi construída. Não conheço essa política.
REPRESENTANTE	Não houve a participação da nossa Associação, eu fico até preocupada quando eles dizem que houve essa participação dos estudantes e quando eles dizem dos estudantes eles jogam a gente tudo dentro do mesmo saco né e a gente sabe que não é, tanto os estudantes quilombolas como os

DISCENTE A	índigenas tem as pautas muito parecidas, mas em determinado momento a gente separa porque a gente sabe que opa isso aqui não contempla pra gente já contempla pra eles e vice e versa e quando contempla a nós a gente se junta né, principalmente, quando é pra reivindicar e quando não contempla a gente separa e tá tudo bem, mas quando eles dizem que a gente participou disso e a gente não participou porque na gestão passada eu estava como suplente, mas devido a pandemia e tudo eu acabei ficando como administrativo também e aí essa discussão não chegou pra gente eu posso caçar todos os e-mails da nossa Associação e não tem nada a respeito disso nenhum convite nada, nada, nada nesse sentido.
REPRESENTANTE DISCENTE B	A participação das representações estudantis restringe-se apenas aos movimentos estudantis que possuem relação direta com a reitoria. Fui parte do DCE, nesse período, e sequer fui informado acerca dessas reuniões.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

Outro aspecto apontado pelos entrevistados em relação à PINAE tem a ver com o fato de ela não contemplar a realidade dos campi do interior. Para eles a Política foi pensada e construída tendo como base o perfil dos estudantes do campus de Belém. Assim, por não levar em conta a realidade dos alunos que vivem no interior a PINAE é avaliada pela maioria dos entrevistados como um política que não é inclusiva.

Quadro 18 - Avaliação dos entrevistados acerca da PINAE

DAEST 2	Ela inclui assim até onde ela consegue, pra mim assim ela foi feita da realidade do campus Guamá em Belém e ela não consegue abranger os outros campi eu acho isso, por exemplo, quando eu li eu achei ela toda muito bonita muito bem elaborada muito bem escrita, mas que não é a nossa realidade e como assim, pelo menos até a mim não chegou o debate dessa criação né eu acho que eles não englobaram não incluíram os campi a realidade dos campi.
DAEST 3	Não. Não porque a realidade da SAEST estando em Belém estrutural em si é totalmente diferente da realidade dos campi, do que o campus passa, do que o discente passa a logística da cidade da própria instituição não atende não abrange todas as realidades, talvez não tenha um edital que seja único que consiga abranger, mas talvez houvesse a possibilidade de se aproximar um pouco mais dessas realidades e tentar trazer entender essas diferenças de localidades.
DAEST 4	Não né Simone é claro que ela não é totalmente inclusiva porque a gente vai bater numa questão aí a Assistência Estudantil na UFPA ela não é para todos os campi. Exemplo: RU, é um exemplo bem básico, Restaurante Universitário, fala-se tanto de alimentação, mas aonde é que tem restaurante universitário, qual é o campus que tem? Só tem no campus Belém, são 14 campi é só tem em um campus e se faz toda uma propaganda com relação a isso, beleza legal é importante é o campus que tem o maior número de estudantes, mas e os demais? Eu acho que estavam fazendo algo semelhante em Castanhal, mas eu não sei eu não recordo nada de que tenha sido implantado eu acho que ainda não e isso já tem tempo então assim – casa do estudante é uma realidade de todos os campi? Não é – então é essa questão da saúde estudantil é uma realidade de todos os campi? Não.
	Eu acho que ela precisa ser mais pensada ... se você for me perguntar de todos os programas que existem, por exemplo, eles conseguem contemplar os campi? Não, não conseguem. Então talvez eu possa te afirmar que não atende 100% eu acho que a gente ainda precisa conversar mais articular

<p style="text-align: center;">COORDENADORA A</p>	<p>mais pra verificar de que forma até a descentralização e organização desses programas consigam atingir melhor esses campi. Nós temos muitos programas, por exemplo, os auxílios financeiros da assistência estudantil ela consegue alcançar todos os campi depende muito do alunos se inscrever ou não ou aquele campi divulgar mais pros alunos participarem, no entanto os outros programas financiados seja pelo PNAES, seja pelo INCLUIR ou outras formas de financiamento elas não conseguem alcançar os campi 100%.</p>
<p style="text-align: center;">COORDENADORA B</p>	<p>Eu acho que ela precisa melhorar né eu acredito que há necessidade, obviamente que é um primeiro texto enfim, mas eu entendo que a realidade da universidade como um todo até mesmo daqui de Belém e da universidade multicampi que não refletem ou não estão refletidas dentro dessa política. Então sim, eu entendo que há necessidade de aprofundamento da discussão né para que se possa tentar apreender essas demandas e que elas estejam ali no texto da política né que essas demandas estejam refletidas no que se vê como política mesmo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

É interessante destacar que, conforme apontado na seção 4, alguns auxílios e serviços não são possíveis aos estudantes do interior devido ao fato de eles serem exclusivamente ofertados em Belém ou em apenas alguns campi, como é o caso do Programa Estudante Saudável, Casa do Estudante e RU e na PINAE em nenhum momento se sinaliza a possibilidade de ampliar esses programas e serviços para os campi do interior.

Um outro ponto importante a ser ressaltado é em relação aos valores dos auxílios que são os mesmos para todos os estudantes da Universidade, independentemente do local, das condições socioeconômicas e do período em que o discente estuda. À título de exemplo, o auxílio intervalar moradia possui o mesmo valor para o estudante de Belém e para o estudante do campus de Salinópolis. Levando em consideração que o período intervalar de julho é o período de alta temporada nessa cidade e que os custos do aluguel são altíssimos fica evidente que o discente não conseguirá pagar um aluguel com apenas R\$ 400,00 disponibilizado pelo auxílio moradia intervalar. Esse é apenas um dentre vários exemplos que se poderia citar no sentido de demonstrar como a PAE da UFPA ainda não consegue abarcar as reais necessidades dos seus estudantes, principalmente, os que estudam nos campi do interior. Um outro exemplo nesse sentido é apontado pela assistente social da DAEST 4 quando ela diz que:

Exemplo, Altamira, eu me lembro que Altamira teve um momento em que o boom com relação à especulação imobiliária era tremendo e não mudou muita coisa de lá pra cá, reduziu um pouco, mas o aluno não consegue pagar um aluguel de 400 reais, uma kitnet era R\$ 1000,00 uma kitnet com um quartinho e um banheiro o aluguel mensal, e aí tu vais e paga um auxílio de R\$ 400,00. Vai resolver a vida dessa pessoa? Não paga nem a metade do valor do aluguel, então são realidades diferentes, por exemplo, aqui seria interessante ter um auxílio alimentação, sim porque os alunos passam o dia todo, principalmente do intervalar, que passam o dia todo no campus, não tem RU e é a realidade de quase todos os campi e hoje você não compra uma quentinha por menos de

R\$ 12,00 não tem mais quentinha de R\$ 10,00 e como esse alunos todos os dias, faz a conta aí todo o dia tendo que pagar uma média de R\$ 15,00 em refeição então um auxílio permanência vai dar conta? Não vai dar, porque não é só alimentação, é transporte, é material didático e uma série de outras questões, então pensar essas questões e isso eu estou falando daqui, mas o aluno de Belém pelo menos sabe que ela vai pagar R\$ 22,00 no mês, porque é R\$ 1,00 o valor do bandejão aqui R\$ 22,00 dá mal pra um dia e meio que não é a mesma realidade (DAEST 4).

De um modo geral, conforme já destacado neste trabalho, o próprio PNAES, que norteia a Política de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA, é uma política que do ponto de vista financeiro exclui uma parcela significativa dos estudantes. Destaco do ponto de vista financeiro porque a Assistência Estudantil não pode e nem deve ser restrita a pagamento de auxílios financeiros, pois ela envolve também a oferta de serviços pedagógicos, de saúde física e mental, cultura, lazer e etc.

Assim, ao perguntar se consideravam o PNAES uma Política que inclui ou que exclui, alguns entrevistados afirmaram que sim que ela é inclusiva. No entanto, quando foi apresentado aos mesmos o quantitativo de alunos que todos os anos se inscrevem no auxílio permanência na UFPA e que não conseguem ter acesso ao mesmo a resposta mudou e passou-se a destacar as limitações dessa Política, principalmente, em relação a falta de recursos, conforme se observa nas falas a seguir.

Quadro 19 - Avaliação sobre o PNAES enquanto Política que inclui ou exclui.

<p>SUPERINTENDENTE 2</p>	<p>Eu não vou dizer que ela exclui, a Política, mas ela não inclui da forma como ela deveria e eu vou te dar um dado Simone que tem me agoniado muito, porque uma coisa é essa demanda identificada dos alunos que chegam a solicitar o auxílio, mas há uma outra demanda que ela não chega a ser é ela não chega a solicitar os auxílios, mas é um dado real que deve ser considerado tem, não sei se tú tiveste acesso, a pesquisa do perfil socioeconômico dos alunos de graduação a de 2018 que é a última é nela, por exemplo, tem um dado considerado dramático 15% dos alunos da UFPA estão na faixa de até ¼ do salário mínimo per capita de renda isso segundo alguns organismo que trabalham com políticas sociais significa extrema pobreza é aquele pessoal que apareceu no Fantástico é o pessoal que tem dificuldade pra comer, pra mora, pra vestir. 15% isso significa que se a gente tem cerca 50 mil alunos de graduação é cerca de 7.500, então 7.500 alunos que estão na faixa de extrema pobreza então a gente não consegue atender 7.500 a gente tem a meta de auxilio permanência de 1570, ou seja, de um e meio por cento então a gente precisaria ampliar... Tem outro dado que é importante, e eu tenho tentado trabalhar bastante com esse dado que é pra reconhecer o tamanho do problema, a UFPA é maior universidade brasileira em número de alunos e proporcionalmente é o que mais tem aluno em situação de vulnerabilidade hoje na UFPA, hoje não dados de 2018, 85% alunos da UFPA estão naquela faixa de vulnerabilidade que poderiam demandar apoio da SAEST e essa porcentagem certamente aumentou devido a crise econômica e a pandemia, ou seja, a gente está longe. Tem muitos desses alunos tudo bem tem um outro dado que revela que muitos</p>
---------------------------------	---

	de nossos alunos tem bolsa PIBIC, bolsa PIBID, bolsa de extensão tem outros tipos de auxílios né que faz com que, mas é um número muito grande alunos e a gente não consegue atender a todos então é por isso que eu digo que não é que a Política exclua, a Política não exclui né, mas ela é absolutamente insuficiente né do ponto de vista da sua execução e do seu financiamento.
COORDENADORA A	O documento, o PNAES, enquanto Política Nacional de Assistência Estudantil eu não considero ela como inclusiva, por que? Porque ela se resume unicamente em garantia de auxílios financeiros para finalidade x e aí automaticamente você tem uma restrição de público e essa restrição de público obviamente são os alunos que estudaram em escola pública, que ganha até um salário mínimo e meio percapta né e alunos que estão matriculados, obviamente e aí a gente bate também num item importante porque mesmo que o PNAES ele destine recurso financeiro e na maioria deles é para garantia de pagamento de repasse de auxílio financeiro pra alunos mais vulneráveis economicamente ou socioeconomicamente o recurso que é repassado não é suficiente pra quantidade de alunos vulneráveis que a Universidade ela tem.
COORDENADORA B	Então, ela mais exclui na verdade é uma política que é focalizada que não é universal apesar, obviamente, de toda a concepção de toda a discussão que se tem de Assistência Estudantil no Brasil, mas ela é uma política que é focalizada e ela é uma política também que tem limites orçamentários mesmo é uma política que necessita de maior investimento do próprio Estado, dos governos federais a gente vivenciou aí um período muito difícil né de um governo que não tinha esse olhar de entender a Assistência Estudantil como direito a própria educação dentro desse governo foi colocada de lado foi esquecida e sofreu muitos cortes né então eu entendo sim que ela mais exclui do que inclui.
DAEST 2	Ela com certeza mais exclui, porque exatamente por isso o número de auxílios não aumenta o orçamento na verdade diminui a cada novo tempo e assim a demanda de alunos que precisa, de discentes que estão em extrema vulnerabilidade ou apenas em vulnerabilidade, ela é cada vez maior a gente percebe que tem alunos que ingressam na Universidade na graduação contando com esse auxílio só que eles não imaginam a decepção que é, por exemplo, ele fica apto, mas não vai ter acesso porque tem todo um critério de pontuação tem um número limitado de bolsas que serão concedidas e o número de aprovados eles são bem maiores só que a gente não vai poder conceder a todo mundo então ele fica lá naquela espera daquele cadastro de reserva que ele não é chamado, então eu acho que ela exclui sim ela acaba não incluindo acaba não abrangendo os objetivos dela que é a inclusão que é universalizar o que é direito então ela tá atendendo assim na minha percepção a gente tá criando uma grande demanda de reserva e isso que eu observo de cadastro de reserva que com certeza não serão chamados.
REPRESENTANTE DISCENTE B	Na minha opinião é dicotômica: é inclusiva e excludente, sobretudo pelo seu caráter seletivo e focalista. Embora exista estudantes que acessem esse direito dentro na UFPA, muitos ficam de fora por conta do limite estabelecido, especialmente pela falta de recurso.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

As falas dos sujeitos destacam o caráter dicotômico do PNAES que ao mesmo tempo em que se propõe a garantir a permanência dos estudantes no ensino superior acaba limitando

o acesso de um grande quantitativo de estudantes à AE devido à falta de recursos o que faz com que as IFES, como é o caso da UFPA, estabeleçam rígidos e seletivos critérios para se ter acesso à AE embora ela seja entendida em sua Política como um direito. O que demonstra a contradição entre o discurso e a prática desenvolvida nesse contexto.

A falta de recursos suficientes para atender os alunos foi bem enfatizada na fala do atual superintendente da SAEST. A esse respeito é importante analisar o quantitativo de recursos que a AE tem recebido nos últimos anos. A tabela a seguir nos fornece informações a esse respeito.

Tabela 6: Recursos do PNAES para a SAEST/UFPA (2010-2021)

Ano	Recursos
2010	R\$ 6.454.753,00
2011	R\$ 11.113.848,00
2012	R\$ 11.310.435,00
2013	R\$ 11.081.667,00
2014	R\$ 18.198.777,00
2015	R\$ 19.598.777,00
2016	R\$ 19.598.777,00
2017	R\$ 28.259.155,00
2018	R\$ 22.910.877,00
2019	R\$ 26.249.956,00
2020	R\$ 25.933.001,00
2021	R\$ 23.310.500,00

Fonte: Relatório de Gestão da SAEST 2021.

É possível analisar na tabela acima que os recursos do PNAES para a UFPA manteve uma regularidade de aumento até o ano de 2017, tendo diminuído, significativamente, em 2018. Em 2019, ele voltou a aumentar, mas não ao patamar de 2017, e desde então só tem diminuído. Tal situação é reflexo, do que já foi destacado neste trabalho, em relação ao governo que tivemos nos últimos 4 anos (2019-2022) que não priorizou a educação, seja ela básica ou superior, em nenhum momento, e muito menos se importou com a permanência dos estudantes de graduação. Os sucessivos cortes nos orçamentos das universidades federais, ocorridos no referido período, são a prova disso.

Em vista disso, para dar conta das demandas da AE a UFPA teve que complementar os recursos da AE. De acordo com Araújo (2022, p. 78), a dotação orçamentária para a Assitência Estudantil “recebeu reforço financeiro, crédito suplementar para viabilizar as ações de AE na UFPA”, o que não significou “aumento da oferta de vagas para os auxílios permanência e moradia, nem tampouco, na correção dos valores dos referidos auxílios”. A tabela a seguir, demonstra a dotação orçamentária para a AE entre os anos de 2010 e 2020.

Tabela 7: Dotação orçamentária para a efetivação da PAE da UFPA.

Ano de lançamento	Dotação utilizada (R\$)
2010	12.659.773,00
2011	18.036.460,00
2012	19.499.714,00
2013	19.305.724,00
2014	26.422.834,00
2015	28.160.803,00
2016	30.977.297,00
2017	30.462.514,00
2018	26.898.326,00
2019	30.237.405,00
2020	29.226.429,00

Fonte: Elaborada por Araujo (2022) com base nos dados da Pró-Reitoria de Administração (PROAD/UFPA), 2021.

Embora tenha havido um aumento de recursos entre os anos de 2010 e 2017, os mesmos não foram suficientes para atender à demanda dos alunos por auxílios. Pois, de acordo com Conceição (2022) esses montantes não seguem a “mesma proporção de demandas de alunos e o aumento dos gastos para a manutenção das despesas com eles”. Além disso, a referida autora destaca que entre 2010 e 2020 houve um aumento de 10,8% no número de vagas ofertadas no processo seletivo da Universidade o que demonstra que a relação entre os recursos e o aumento do número de alunos e, conseqüentemente, o aumento das demandas por assistência estudantil é inversamente proporcional.

De acordo com o atual superintendente da SAEST, os recursos do PNAES não dão conta de pagar todas as despesas referentes à AE, nas palavras dele o “déficit da Assistência Estudantil tem aumentado sem que tenha aumento dos valores dos auxílios nem serviços a gente não consegue aumentar, o dinheiro diminuiu”. A título de exemplo ele cita o RU:

Se tú pegar o orçamento de 2023 você vai ver que de dinheiro pro RU tem cerca de 7 milhões do PNAES, mas orçamento do RU é de 15 milhões e meio, então a Universidade tira recursos próprios. O orçamento anual do RU, na verdade o orçamento previsto para o ano passado, por exemplo, foi de 19 milhões, mas o que foi efetivamente gasto foi 14 milhões e meio, então considerando um possível reajuste de 7% a gente acha que de orçamento real o RU chegue nos 16 milhões, mas a gente só tem 7 milhões e pouco destacado pro RU. O reitor consegue dinheiro sabe-se lá de onde, ele tira dinheiro que deveria ser pra manutenção dos prédios, porque o RU é muito sensível se você fala em parar um dia é uma confusão se fala em aumentar o RU é outra confusão, ou seja, hoje o orçamento o que é que nós fizemos: como o orçamento está cada vez menor a gente prioriza os pagamentos dos auxílios das despesas que envolvem serviços de saúde, porque a gente também tem alguns contrato via Fadesp, a gente repassa 500 mil pro SAPS que faz o serviço de apoio psicológico psiquiátrico de saúde mental dos nossos alunos

a gente também tem o pessoal do Barros Barreto e do Betina que atende os nossos alunos e a gente repassa algum recurso pra que eles tenham que eles possam pagar um funcionários pra eles comprar medicamentos então a gente prioriza o dinheiro do PNAES pra isso e o que sobra a gente bota pro RU (SUPERINTENDENTE 2).

Ao analisar a questão do financiamento das ações de assistência estudantil, no contexto do PNAES, Santiago (2014) destaca que ele segue a lógica da política neoliberal adotada no País, onde o investimento na educação é reduzido e os anseios sociais, como sempre, são colocados em segundo plano na intervenção estatal. Assim, de acordo com esse autor:

Essa formulação evidencia que a Assistência Estudantil, nos marcos da política social no contexto neoliberal, está condicionada pela política econômica financeira. Logo, o atendimento aos anseios sociais sempre está em segundo plano na intervenção estatal. Além disso, impera a lógica do “custo-benefício” que tende a reduzir ao máximo o orçamento público para a área social, dentre as quais a educação. Assim, no contexto de expansão da educação superior brasileira, inclusive no âmbito das universidades federais, estratégias vêm sendo utilizadas para “baratear” os “custos” desse nível educacional (SANTIAGO, 2014, p. 104).

Oliveira e Vargas (2012, p. 129) ressaltam que a insuficiência do orçamento para a Assistência Estudantil “dificulta o planejamento das propostas para as comunidades acadêmicas”, e revela a superficialidade da importância atribuída a mesma no contexto da educação brasileira.

Nessa perspectiva, Carvalho (2022, p. 128) argumenta que a AE vem sendo executada “a partir da lógica meritocrática, de modo que tem prioridade o estudante mais pobre, aquele em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica”. A grande maioria dos estudantes embora possuam o perfil para serem atendidos e “cumpram os critérios legais estabelecidos pelo PNAES, relativos ao ingresso nos programas e serviços, são excluídos por falta de vagas decorrente da insuficiência de recursos”. Tal situação demonstra claramente como o governo brasileiro, direcionado pela lógica neoliberal, têm negado aos estudantes o direito à educação por restringir o acesso à assistência estudantil no ensino superior.

Assim, as mudanças processadas no âmbito das IFES nas duas últimas décadas alteraram, significativamente, a configuração da assistência estudantil, tanto no que se refere a sua concepção quanto ao seu financiamento. Embora as IFES defendam que tal política se constitui um direito do estudante, esta vem sendo operacionalizada nacionalmente com base em rigorosos critérios de seletividade que elegem, preferencialmente, os mais vulneráveis em prejuízo do direito de todos que dela necessitam. Dessa maneira, mesmo que os estudantes atendam aos critérios gerais de elegibilidade do Pnaes, como estabelecido no Decreto 7.234/2010, em grande parte ficam desassistidos em razão da insuficiência de recursos do mencionado Programa para atender toda a demanda por assistência (CARVALHO, op.cit, p. 128).

Kowalski (2012, p. 160) afirma que é preciso reconhecer a importância do PNAES nas instituições federais de ensino “para o avanço do direito à educação, numa perspectiva universal, indivisível e fundamental”. No entanto, ao mesmo tempo em que tal política representa um avanço ela também de forma contraditória é acompanhada de um retrocesso, no que tange à sua implementação “manifestada pela condicionalidade do direito aos programas”.

Tal situação é expressa na fala da assistente social da DAEST 4:

Então, é uma faca de dois gumes porque ao mesmo tempo que ela inclui muitos alunos, porque ela atende vários estudantes então existe um recurso um montante de dinheiro que é destinado às universidades e com esse montante elas fazem a assistência estudantil, então dá pra atender muitos estudantes é fato eu não vou dizer que não, só que ela é eu vou usar a expressão seguinte ela é uma política seletiva ela não é uma política universal, portanto ela não atende todos os estudantes que necessitam, porque tem um perfil, tem um público específico e aí a gente vai trabalhar a seletividade. Se ela é seletiva ela vai definir critérios tem uma série de critérios ali que aquele estudante precisa se enquadrar pra poder acessar, então o primeiro ponto é esse a partir daí ela obviamente já exclui ao mesmo tempo que inclui, por isso que eu digo que é uma faca de dois gumes, ao mesmo tempo que ela inclui ela exclui bastante porque não é universal, diferente do SUS, por exemplo, que é uma política de saúde universal tanto faz se você tem uma renda alta ou baixa você pode acessar é direito seu acessar. A assistência estudantil não é, é pra quem? É pra aluno que tenha renda percapta de até uma salário mínimo e meio, esse é o público da Assistência, e para além disso ela não consegue incluir todos esses estudantes que estão dentro dessa faixa de renda. Por que? Porque não tem recurso suficiente, ela exclui num primeiro momento porque tem um público alvo, desse público alvo passou tá dentro do critério tá, mas tem recurso pra atender a todos? Não tem, e aí forma-se um montante de cadastro de reserva que são o que? São alunos, estudantes que têm o perfil de renda, mas não acessa não tem condições de acessar o auxílio, por isso que é feito aquele ranqueamento de critérios de indicadores socioeconômicos nos editais pra definir quem é mais pobre e quem não é, então você exclui sim porque você vai escolher aquele que está em uma condição de vulnerabilidade maior, então ao mesmo tempo que ela inclui ela exclui bastante (DAEST 4).

Tal situação pode ser claramente observada no quantitativo de alunos que todos os anos se inscrevem no auxílio permanência da UFPA e que não conseguem ter acesso ao mesmo. Isso pode ser constatado ao analisarmos o número de alunos que se inscreveram para concorrer ao Auxílio Permanência, nos anos entre 2017 e 2021, e não foram contemplados.

Tabela 8: Alunos Deferidos, Indeferidos e que ficaram no Cadastro de Reserva no Auxílio Permanência nos anos de 2017 a 2021.

Auxílio Permanência⁵¹	Total de Auxílios Ofertados	Nº de Inscritos	Deferidos	Indeferidos	Cadastro de Reserva
2017	1570	4968	1570	3134	264

⁵¹ Nesse auxílio não podem se inscrever alunos (as) do período intercalar, discente indígena, quilombola, com deficiência (PcD), tendo em vista que existem auxílios específicos para esses discentes.

2018	1570	6483	1570	3684	1229
2019	1570	6004	1540 ⁵²	3633	831
2020	1570	5973	1570	3470	933
2021	1680	6568	1680	4006	882

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no Sistema de Gerenciamento da Assistência Estudantil (SIGAEST) da UFPA.

É possível observar que, em 2017, 69% dos alunos que se inscreveram não conseguiram ter acesso ao auxílio permanência, em 2018, 76%, em 2019, 74%, em 2020 mais uma vez 74% não conseguiram ser contemplados e em 2021 cerca de 75% dos alunos inscritos não conseguiram obter o auxílio. Esses dados por si só deixam claro que a efetiva democratização do acesso ao ensino superior, aqui entendida como ingresso e permanência, ainda é uma meta a ser alcançada, pois a grande maioria dos estudantes não conseguem ter acesso a um auxílio que é de extrema importância na garantia da permanência na universidade.

Em sua pesquisa sobre os auxílios permanência e moradia da UFPA, Araújo (2022) constatou que o quantitativo de vagas ofertadas nos processos seletivos, entre os anos de 2010 e 2020, não foi suficiente para atender nem 50% dos estudantes que se candidataram a uma vaga. Outro aspecto importante a ser considerado e que foi apontado pela maioria dos entrevistados tem a ver com as condicionalidades impostas para concorrer nos editais e instruções normativas que regulam a oferta dos auxílios e serviços da SAEST. Destaca-se que, como regra geral, os alunos devem estar regularmente matriculados e ter renda familiar bruta de até 1,5 (um salário mínimo e meio) per capita, ou seja, o acesso aos auxílios está condicionado a um critério de renda conforme define o PNAES.

Na análise socioeconômica do estudante, são levados em consideração alguns critérios (indicadores) que são: a renda familiar per capita (RFPC)⁵³; a forma de ingresso (FI); a situação de moradia do (a) discente (SM); a Inscrição no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal e se o (a) candidato (a) está cursando a primeira graduação (PG), conforme se pode observar na escala de pontuação que consta no edital do Auxílio Permanência e Moradia, ofertado em 2021, pela SAEST que é a mesma escala adotada para todos os auxílios ofertados pela Universidade:

⁵² Não há explicação no site da SAEST do porquê não ter sido preenchido o número total de auxílios ofertados se foi feito um cadastro de reserva. O que nos leva a acreditar que talvez haja um erro em relação ao número de alunos deferidos em 2019 informado pela SAEST.

⁵³ É feita com base no cálculo que envolve a soma da **renda** de todos os moradores que compõe o núcleo familiar do discente (todos os que moram em sua residência), e que é dividida pelo número total de pessoas que vivem sob a manutenção desta **renda** total.

Quadro 20 - Os indicadores, pesos, valor de pontuação e procedimentos de classificação para seleção de candidato ao programa permanência (sic).

INDICADORES		FORMA/PONTUAÇÃO	PESO
Inscrição Incompleta no SIGAEST		Desclassifica	-
Renda Familiar Per capita (RFPC)		Critérios estabelecidos no Anexo I deste Edital	8
Forma de Ingresso (FI)	Cotista	10	2
	Não Cotista	05	
Situação de Moradia	Fora da Família	10	2
	Com a Família	05	
Inscrição no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal.	Com	10	2
	Sem	05	
Discente cursando a primeira graduação	Primeira Graduação	10	2
	Segunda ou mais graduações	05	
Critério de desempate por ordem de prioridade			
Persistindo o empate	Menor renda familiar	-	-
Persistindo o empate	Discente sem vínculo empregatício	-	-
Persistindo o empate	Ter pessoa do núcleo familiar do(a) candidato (a) com deficiência (PcD) ou doença crônica.	-	-
Persistindo o empate	Maior idade	-	-

Fonte: Edital Nº 03/2021/SAEST/UFPA.

É interessante observar que, mesmo estando dentro do perfil de renda determinado pelo PNAES, para conseguirem ser contemplados com os auxílios financeiros, os alunos precisam atingir uma determinada pontuação que o coloque dentro do número de auxílios ofertados. E na análise da Renda Familiar Per Capita também a seleção do discente é definida a partir de uma escala de pontuação onde quanto menor a renda maior será a pontuação atribuída ao candidato, conforme se observa no quadro 21:

Quadro 21 - Pontuação Referente à Renda Familiar Per Capita (RFPC) para seleção dos (as) candidatos (as).

Renda Familiar Per Capita	Pontuação	Renda Familiar Per Capita	Pontuação
0,01 a 75,00	22	825,11 a 900,11	11
75,01 a 150,01	21	900,12 a 975,12	10
150,2 a 225,02	20	975,13 a 1.050,13	9
225,03 a 300,03	19	1.050,14 a 1.125,14	8
300,04 a 375,04	18	1.125,15 a 1.200,15	7
375,05 a 450,05	17	1.200,16 a 1.275,16	6
450,06 a 525,06	16	1.275,17 a 1.350,17	5
525,07 a 600,07	15	1.350,18 a 1.425,18	4
600,08 a 675,08	14	1.425,19 a 1.500,19	3
675,09 a 750,09	13	1.500,20 a 1.575,20	2
750,10 a 825,10	12	1.575,21 a 1.650,00	1

Fonte: Edital Nº 03/2021/SAEST/UFPA.

Acerca dos critérios e pontuações estabelecidos para se ter acesso aos auxílios, um dos representantes discentes entrevistados destacou que os alunos nem, ao menos, conseguem entender o porquê desses critérios e muito menos o motivo de um valer mais ponto do que o outro.

São coisas assim que tú fica olhando e perguntando - de onde eles tiraram isso, como é que eles chegaram a essa conclusão de que isso tem que tá aqui, porque que merece essa pontuação - nunca foi explicado como eles definem quem é mais pobre do que outro (REPRESENTANTE DISCENTE A).

O estabelecimento desses critérios e pontuações para a concessão dos auxílios financeiros, por parte da Universidade, se dá devido ao fato de que os recursos não são suficientes para dar conta das demandas por assistência estudantil. Isto reforça o que já foi destacado neste trabalho em relação ao PNAES, sobre se tratar de uma Política que, embora importante e necessária, ainda se configura como uma política seletiva e focalizada.

Soares (1995) argumenta que a focalização é considerada como um retrocesso, uma vez que coloca a comprovação da pobreza como critério de acesso a programas sociais. Os critérios e pontuações adotados pela UFPA para concessão dos auxílios deixam evidentes que a seleção se dá entre os mais pobres dos mais pobres. Isso fica bem evidente na fala da pedagoga da DAEST 3:

Eu acredito que a política acaba excluindo, porque a gente tá meio que selecionando miserável dentro do miserável né e dizendo você é pobre sim eu sei, mas eu não posso ainda assim te atender né, então a gente acaba dando um expectativa até pro discente aquele que se inscreve aquele que sabe que tem perfil que tá deferido, que sim precisa, a gente dá a expectativa pra aquele discente e chega no fim por um ponto a menos ele não vai receber ele vai ficar no cadastro de reserva e sabe-se lá se ele vai ter direito a receber ou não, então fica naquela situação: poxa eu sou pobre, mas não o suficiente? O que seria pobre o suficiente para receber o auxílio, pra ser atendido pelo auxílio? Eu preciso ser mais pobre que isso, mais miserável que isso? Então eu acho que exclui muito, se nós formos ver o número de inscrito com o número de atendidos a maioria são excluídos do acesso em si, fica fora do acesso ao auxílio que é o que eles buscam (DAEST 3).

Nota-se, desse modo, que a PAE vem sendo implementada na Universidade, a partir de uma lógica em que tem prioridade o aluno mais pobre, ou seja, aquele que está em maior vulnerabilidade socioeconômica. E aí se ver a contradição entre o discurso e o que está escrito na PINAE, de que a AE desenvolvida na Universidade se dá na perspectiva do direito, contudo esse direito parece estar sendo “negado” quando se analisa a grande quantidade de alunos que não conseguem ter acesso aos auxílios devido à ausência de políticas de permanência amplas que consigam atender os discentes em suas necessidades e diversidades. Tal situação tem levado

alguns alunos a não conseguirem concluir a graduação, conforme é exposto pela Representante Discente A.

É limitado o quantitativo de auxílios, baixíssimo. Por exemplo, esse semestre foi muita gente que foi embora, muita muita gente que deixou a faculdade abandonou porque não tinha condições de se manter aqui e existem os programas, como falei anteriormente, mas não contempla a todos nem todo mundo tem acesso a eles. E nossa missão enquanto Associação é garantir que todos os nossos tenham acesso a todos esses programas e principalmente que atendam a todos. Porque como é que eu vou selecionar dizer que um precisa mais do que o outro se eu tô vendo que os dois estão ali precisando, como é que se define que um tá em situação pior do que o outro, porque é tipo isso que acontece (REPRESENTANTE DISCENTE A).

Além disso, a Representante Discente A chama atenção para as exigências em relação aos documentos solicitados para se concorrer aos auxílios ofertados pela SAEST. De acordo com ela, são exigidos documentos que os seus familiares não possuem e embora eles já tenham reclamado em relação a isso, nada foi feito.

A gente está agora com o Cadgeste que é um cadastro onde tú insere todos os teus documentos pra poder acessar qualquer auxílio, tudo perpassa por esse Cadgeste, e são documentos assim que são cobrados de coisas que os nossos pais não tem acesso a isso, e eles querem, por exemplo, uma conta com extrato se eles nem tem essa conta como é que eles vão anexar isso né então são problemáticas que a gente percebe que eles não estão tendo a sensibilidade de que aqui é um povo específico que não tem acesso a isso então essa questão do Cadgeste tá gerando muita dificuldade muita gente indeferida e vai lá tenta novamente e novamente é indeferido tem pessoas que estão ali desde o início do ano passado tentando tá deferido nesse Cadgeste e não está conseguindo e aí a gente dialoga com eles, nesse sentido, a gente aponta a problemática eles dizem que vão resolver e eles repetem novamente as mesmas coisas entende. Então, não tem qualquer inclusão assim pensado para os alunos indígenas e quilombolas, as especificidades, a gente tem vários processos seletivos especiais na Universidade e eles não estão levando em consideração isso quando eles inventam um Cadgeste com um monte de regras um monte de documentos que pra gente é inexistente (REPRESENTANTE DISCENTE A).

Sobre as exigências presentes nos editais e instruções normativas da Assistência Estudantil, Pereira (2021) afirma que, nesse contexto, se leva mais em consideração as regras do que as reais necessidades dos estudantes. Assim, há uma supervalorização dos editais e das instruções normativas o que acaba, muitas vezes, prejudicando e restringindo o acesso dos estudantes aos serviços da AE. A referida autora argumenta ainda que embora essas normatizações devam ser construídas e consideradas elas não dão conta de abarcar todas as situações e diversidades que fazem parte da vida dos estudantes. Desse modo, a própria forma de acesso aos serviços de assistência estudantil se transforma em desafio, devido a burocracia, a grande quantidade de documentos exigidos e uma infinidade de regras a serem cumpridas para se ter acesso a um direito.

Além disso, algo que me chama atenção ao analisar os editais e instruções normativas da SAEST tem a ver com as condicionalidades impostas para que o aluno receba os auxílio ou tenha acesso aos programas e serviços e para que os mesmos sejam renovados. Por exemplo, de acordo com o Edital N° 06 de 2022, que regulamentou o Processo Seletivo para o Programa Permanência – Auxílios Permanência e Moradia para o ano de 2022, para ter o seu auxílio renovado o discente:

Art. 22. [...] terá o seu desempenho acadêmico avaliado nos períodos letivos de recebimento do recurso financeiro. A avaliação será realizada pela Equipe Técnica Pedagógica da SAEST através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica (SIGAA) da UFPA. São critérios da análise pedagógica, cumulativamente: I. Manter-se com o Coeficiente de Rendimento por Período Letivo (CRPL) de no mínimo 5,0 (REGULAR), nos períodos letivos de recebimento do (s) auxílio (s). II. Não obter CRPL menor que 5,0 (REGULAR), em dois períodos letivos consecutivos, durante o recebimento do (s) auxílio (s). III. Estar matriculado (a) em todas as disciplinas do bloco correspondente aos períodos letivos, durante o recebimento do (s) auxílio (s). IV. Não reprovar em mais de 50% das disciplinas matriculadas durante o recebimento do (s) auxílio (s). § 1º. O (A) discente assistido (a) deverá observar o tempo regular para conclusão do curso de graduação, ficando sujeito (a) ao cancelamento do (s) auxílio (s), caso ultrapasse mais de dois períodos letivos, além do tempo regular para conclusão do curso.

Nota-se que, para receber e permanecer recebendo o auxílio o discente precisa apresentar Coeficiente de Rendimento por Período Letivo (CRPL) de no mínimo 5,0 (REGULAR), estar matriculado (a) em todas as disciplinas do bloco correspondente aos períodos letivos, durante o recebimento do (s) auxílio (s), não reprovar em mais de 50% das disciplinas matriculadas e ultrapassar mais de dois períodos letivos, além do tempo regular para conclusão do curso, pois, caso contrário, o auxílio será cancelado.

Sobre esses critérios, concordo com Carvalho (2022, p. 282) quando argumenta que condicionar a permanência do estudante dentro da cobertura da Assistência Estudantil a seu rendimento acadêmico, dar a entender que a concepção de assistência estudantil adotada compreende a mesma “não como questão de direito e de inclusão social das camadas subalternas na universidade pública, mas como recompensa e retribuição ao bom desempenho acadêmico discente”. Além disso, tal concepção desconsidera que o rendimento acadêmico é influenciado por “fatores internos e externos à instituição”, que acabam levando à repetência, assim como ao trancamento e à evasão.

Ainda de acordo com Carvalho (ibidem), a responsabilização dos estudantes, “aparentemente, de maneira isolada”, por seu desempenho acadêmico é um dos “pressupostos do modelo de administração pública orientado pelos organismos internacionais”, que:

Atribui a responsabilidade pelos resultados da educação aos sujeitos da escola: professores, estudantes e diretores a partir de uma dinâmica que desconsidera, entre outras, as questões infraestruturais da escola, as condições de trabalho de seus profissionais, bem como as questões geográficas e culturais que perpassam o ambiente escolar (CARVALHO, 2022, p. 283).

E, no caso específico da UFPA, isso se torna ainda mais grave tendo em vista que a realidade dos estudantes dos campi do interior é muito diferente da dos estudantes da capital. O acesso desses estudantes à serviços essenciais (pedagógico, psicológico, de saúde, moradia e alimentação) para sua formação é limitado devido as condições econômicas e geográficas dos municípios onde os campi ou os Polos estão localizados. Além de a estrutura presente nesses locais, muitas vezes, não ser adequada no sentido de contribuir para uma boa aprendizagem e consequentemente um bom rendimento acadêmico. De acordo com Chauí (2003, p. 14), para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento é necessário que haja nas universidades:

[...] bibliotecas dignas do nome, laboratórios equipados, informatização, bolsas de estudo para estudantes de graduação, alojamentos estudantis, alimentação e atendimento à saúde, assim como convênios de intercâmbio de estudantes entre as várias universidades do país e com universidades estrangeiras (CHAUÍ, 2003, p. 13- 14).

Assim, acredito que esses fatores precisam ser levados em consideração quando se avalia a permanência dos estudantes dentro do âmbito da AE, lembrando que a mesma não pode ser compreendida como um investimento que pressupõe um retorno e sim como um direito que não pode ser negado ao estudante e que deve ser garantido por meio do fornecimento de “condições institucionais necessárias ao atendimento de suas necessidades na condição de ser humano e estudante” (CARVALHO, 2022, p. 282).

Um outro aspecto que merece consideração e reflexão tem a ver com a proibição que a SAEST impõe em relação à cumulatividade de bolsas. Por exemplo, o aluno não pode acumular o auxílio permanência com outros tipos de bolsas, sejam da UFPA ou de outros órgãos governamentais e não governamentais. Portanto, se o aluno quiser ser bolsista de pesquisa terá que abrir mão da bolsa permanência caso a receba. A esse respeito, Crossara et.al (2021) ressaltam que a proibição de cumulatividade de bolsas, impostas por algumas IFES, parte da ideia equivocada de que, dessa forma, se estará impedindo privilégios, “quando na verdade está criando mais injustiças”, pois:

Se um estudante vulnerável está coberto por uma ou mais bolsas de assistências estudantil, isso se deve ao fato de sua vulnerabilidade ter sido comprovada e, talvez, as desigualdades de oportunidades nascidas das iniquidades sociais tenham sido dirimidas, possibilitando agora que se acessem oportunidades acadêmicas, não raro acompanhadas de outras bolsas. Isso significa que discentes abastados e vulneráveis, após a proteção social da assistência estudantil, poderão ser submetidos aos critérios meritocráticos de

acesso às oportunidades acadêmicas porque parte das desigualdades sociais foi reduzida. Logo, a acumulação de bolsas de permanência e acadêmicas não implicaria qualquer privilégio, outrossim a possibilidade de conferir direito a quem não o tinha (idem, p. 57).

Nessa mesma direção, Araújo (2022), em sua pesquisa sobre a AE na UFPA, destaca que se observa uma clara desigualdade entre os estudantes em relação a cumulatividade de bolsas e também em relação à forma como elas são distribuídas, pois, enquanto a acumulação de bolsas é vedada à maioria dos discentes, os estudantes indígenas e quilombolas podem acumular auxílios e bolsas. O que torna essa situação mais desigual ainda é o fato de que, atualmente, a bolsa permanência paga pelo MEC aos alunos indígenas e quilombolas está no valor de R\$ 1.400,00 que quando acumulada com o auxílio moradia quilombola e indígena de R\$ 400,00 esse valor pode ir a R\$ 1.800,00. E os demais alunos da Universidade o máximo que podem receber é R\$ 800,00 (R\$ 400,00 do auxílio permanência mais R\$ 400,00 do auxílio moradia). Assim, enquanto um grupo de estudante recebe R\$ 1.800,00, podendo ainda receber bolsas tanto de instituições públicas como privada, no ano de 2022, 252 alunos ficaram no cadastro de reserva do auxílio moradia aguardando serem convocados para receber um auxílio de R\$ 400,00. O que evidencia que a distribuição de bolsas não ocorre de forma igualitária na Universidade.

Assim, é importante questionar a criação de proibições e condicionantes “para o acesso a um direito fundamental para se acessar outro, no caso a educação”, tendo em vista que a “vulnerabilidade já é em si um fardo redutor de oportunidades”, não é justo condicionar ou mesmo proibir o aluno assistido com a bolsa permanência de ter a oportunidade de ter acesso às bolsas de pesquisas. Em vista disso, considero um retrocesso a não cumulatividade de bolsas como uma das condições para se ter acesso a um direito que é a Assistência Estudantil (CROSSARA, et.al, p. 58). Desse modo, concordo com Vieira (2013) quando ela diz que:

A assistência estudantil aqui defendida diz respeito a uma política que considere as demandas do estudante na sua integralidade, a fim de que não se reproduza o assistencialismo, por exemplo, nos moldes em que historicamente permeou a política de Assistência Social no país. A prática da “política pobre para os pobres” tão somente reforça o caráter dualista da oferta de bens e serviços sociais. Assim como mascara a perpetuação da condição do “não direito” sofrida por aqueles estudantes que, tendo ingressado nas universidades pelo sistema de cotas, não conseguem concluir seus cursos, ou não o fazem em igualdade de condições com os demais. (VIEIRA, 2013, p. 9).

Nesse sentido, Pinheiro (2016, p. 109), ao analisar o Programa Permanência e a Política de Assistência Estudantil da UFPA, chegou à conclusão de que, embora o discurso institucional dessa Política aponte em “direção da inclusão social pela educação, da redução das

desigualdades sociais e regionais e conclusão do ensino superior com êxito como objetivos fundantes”, na prática, ela “apresenta um forte apelo ao mecanismo assistencial e paliativo, que mantém o indivíduo na condição de assistido, beneficiário ou favorecido” através da concessão de auxílios, por meio de processo seletivo, em quantidade insuficiente e, que, portanto, não atende às demandas dos estudantes.

Assim, pode-se refletir quais os elementos que estão presentes na política de assistência estudantil na UFPA, representado pelo grande Programa Permanência. Este é tomado por um viés fragmentador e seletivo, afinal, a assistência ao estudante na UFPA é materializada pela concessão de auxílios que são disputados ponto a ponto por meio de um processo seletivo, que põe a prova o grau de pobreza, privação e vulnerabilidades que os estudantes estão expostos, sendo tais elementos identificados e mensurados de acordo com características que “descontrói a construção histórica” do “direito a ter direitos” (ibidem, p. 109 - 110).

Dias et al. (2021, p. 377-378) afirmam que os programas e ações de Assistência Estudantil não “fogem da lógica de reforma a que as políticas sociais foram submetidas no cerne do neoliberalismo”. Nesse contexto, a triagem feita pelas Instituições de Ensino Superior públicas para concessão de auxílios é resultado da estagnação ou mesmo diminuição dos recursos destinados à Assistência Estudantil, assim:

Em um cenário marcado pela reestruturação produtiva e pela reforma do Estado nos anos 1990, as ações estatais são marcadas pela seletividade e focalização das políticas sociais, ou seja, o estabelecimento de prioridades no que diz respeito às demandas consideradas mais “urgentes” ... As políticas sociais assumem a lógica econômica de lucro no capitalismo e a consecução dos direitos fica à mercê de um alto grau de seletividade e focalização das políticas, ampliando o princípio da incompletude institucional [...] Ao pensar o caráter seletivo dos auxílios ofertados nas IES públicas, observa-se que o contexto neoliberal traz fatores determinantes para a estagnação ou diminuição de recursos destinados aos mesmos, ocasionando uma triagem na análise realizada para transferência do benefício. Dessa forma, tendo em vista a crescente desigualdade social que assola o país, os impactos sociais no cotidiano da população menos favorecida tendem a se agravar, dificultando no que diz respeito à educação, o ingresso e a manutenção dos estudantes que buscam inserir-se em uma instituição de nível superior pública.

Assim, embora o PNAES apresente como um de seus objetivos a garantia de permanência e igualdade de acesso, o que se tem visto na prática é que “tais ações são cumpridas muito aquém da real necessidade dos estudantes” (BELO e PINTO, 2012, p. 118).

Em vista disso, é possível constatar, a partir da análise dos Programas desenvolvidos e da PINAE, que a UFPA tem conseguido desenvolver as ações de assistência estudantil nas áreas estabelecidas pelo PNAES. No entanto, não são todos os alunos que conseguem ter acesso a essas ações seja pela condicionalidade de renda para se ter direito aos Programas, seja pelo fato de alguns programas e serviços não serem facilitados aos estudantes dos campi do interior e,

principalmente, pelo fato de o número de auxílios diretos oferecidos serem muito abaixo do quantitativo de alunos que necessitam deles para se manterem na Universidade.

Apesar de todas as limitações que a AE da UFPA apresenta, que precisam ser revistas e melhoradas, ainda assim, ela é vista como sendo de extrema importância para os representantes discentes entrevistados, para estes as ações de assistência estudantil são necessárias para a permanência e conclusão da graduação.

A Assistência Estudantil pra gente que vem dos territórios que entra através de uma política de ação afirmativa é fundamental pra que a gente consiga permanecer dentro desse espaço ela vem e nos dá a possibilidade de nos manter a gente sabe que nossos pais não tem essas condições (REPRESENTANTE DISCENTE A).

Necessária para a permanência estudantil. Apesar de não ter feito parte diretamente da assistência estudantil, como ter acesso a bolsa permanência ou qualquer ou tipo de auxílio dessa natureza. Em toda a minha graduação, até na pós-graduação, fui usuário do Restaurante Universitário, do Programa Estudante Saudável (REPRESENTANTE DISCENTE B).

Olha é na minha visão de assistência estudantil, a partir da minha experiência como aluno é eu acho que ela tem assim um papel fundamental na vida do aluno, principalmente no meu caso aluno PcD, baixa renda. Isso eu acho muito importante, porque sem assistência estudantil, eu passei um período sem receber essa assistência e foi muito difícil me manter aqui, porque eu acho que ela é a base dentro da proposta de você falar de inclusão né não só de pessoas com deficiência, mas inclusão pra sociedade pro público, ou seja, para uma gama da sociedade que é baixa renda, que é negro, pobre, indígena, quilombola e tal e se não tivesse assistência eu acho que é mesmo que não ter essa inclusão é mesmo que não abrir né porque você abre o processo, mas você não dá o suporte pra manter um aluno com essa condição dentro da universidade. Eu acho que à medida que alcança o aluno que a gente consegue ser alcançado por esse Programa faz uma diferença tremenda. Como aluno e como alguém que recebe esses benefícios, por exemplo, eu recebi Kit PcD quando eu me matriculei fez uma diferença tremenda pra mim, a questão da bolsa quando eu passei a receber também fez uma diferença tremenda então eu acho que é muito importante. (REPRESENTANTE DISCENTE C).

Um aspecto que se considera positivo, e que a PINAE da UFPA trouxe como novidade, foi a criação do Fórum de Assistência e Acessibilidade Estudantil da Universidade Federal do Pará – FAES com o objetivo de funcionar como instância colaborativa na construção, gestão e avaliação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará. No entanto, como veremos a seguir, as ações e o funcionamento do FAES ainda é insuficiente para que o mesmo se configure como um espaço democrático.

5.3 O Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da UFPA

Criado em março de 2021, o Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil da UFPA é definido como um espaço coletivo, de caráter permanente, consultivo e propositivo, que envolve representações estudantis, das Pró-Reitorias de atividades-fim e dos órgãos e setores responsáveis pela Política de Assistência e de Acessibilidade na UFPA. Assim, é composto por 21 membros, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 22 - Composição do FAES/UFPA.

I – Diretório Central dos Estudantes da UFPA (DCE)
II – União Nacional dos Estudantes (UNE)
III – Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG)
IV – Associação dos Pós-Graduandos da UFPA (APG)
V – Associação dos Povos Indígenas Estudantes na UFPA (APYEUFPA)
VI – Associação dos Discentes Quilombolas da UFPA (ADQ/UFPA)
VII – Associação dos Estudantes Estrangeiros da UFPA (AEE)
VIII – Associação dos Discentes com Deficiência da UFPA (ADD)
IX – Representante da PROEG
X – Representante da PROEX;
XI – Representante da PROPESP
XII – Representante da PROINTER
XIII – Representante da Assessoria de Diversidade e Inclusão Social (ADIS);
XIV – Representante das Divisões de Assistência e Acessibilidade Estudantil (DAEST) dos Campi
XV – Representante do Fórum de Coordenadores dos Campi do interior
XVI – Representante do Fórum de Dirigentes de Unidades Acadêmicas da capital
XVII – Diretoria de Alimentação Estudantil da SAEST
XVIII – Coordenação de Integração Estudantil da SAEST
XIX – Coordenação de Assistência Social da SAEST
XX – Coordenação de Acessibilidade da SAEST
XXI – Superintendente da SAEST

Fonte: Elaborado pela autora com base no Regimento do FAES/UFPA, 2021.

Chama atenção na composição do FAES o fato de que dos 21 membros apenas 8 são estudantes o que demonstra que a composição do mesmo não é democrática, pois a maioria dos seus representantes são servidores da Universidade, alguns em cargos de gestão. A forma como o Fórum está configurado parece não favorecer uma participação democrática dos estudantes, que são o público alvo da AE, ou seja, os mais interessados são a minoria no Fórum, não havendo, portanto, uma composição paritária.

De acordo com os entrevistados, a iniciativa de criar o FAES partiu do atual superintendente. Para ele a ideia de criação do Fórum surgiu do “reconhecimento de que a gestão não pode ser só eu” e de que ele não pode tomar as decisões sozinho.

O FAES é orientado por dois princípios: controle social e gestão democrática. O controle social é definido pelo Regimento do FAES como um “mecanismo de participação da comunidade universitária no planejamento, acompanhamento e avaliação da política, dos programas, dos projetos e das ações de assistência”, no âmbito da UFPA. E a gestão democrática é apontada como o tipo de gestão que norteia a PAE da Universidade, pois é “fruto de ampla participação da comunidade, da autonomia das suas representações e da forma colegiada de considerar os programas, projetos e ações de assistência estudantil” (UFPA, 2021, p. 2).

O FAES tem as seguintes atribuições: I – assessorar a Superintendência de Assistência Estudantil na proposição da Política de Assistência Estudantil da Universidade; II – propor, acompanhar e avaliar a execução das metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPA no que concerne às políticas de permanência e êxito acadêmico; III – contribuir com o Plano Anual de Atividades da Superintendência de Assistência Estudantil; IV – discutir pautas e temas relacionados à Política de Assistência Estudantil da UFPA; e V – acompanhar os investimentos e a execução do orçamento da assistência estudantil (UFPA, 2021, p. 4).

E tem como objetivos: I – propiciar espaço de diálogo com a comunidade universitária, órgãos de controle interno e externos sobre as ações de assistência estudantil na UFPA; II – subsidiar a gestão da Superintendência de Assistência Estudantil contribuindo com propostas que contribuam para a melhoria dos serviços de assistência prestados aos estudantes da UFPA; III – fomentar o controle social democrático na política de assistência estudantil da UFPA; 4 – participar do acompanhamento e da avaliação da efetividade dos programas e projetos de assistência ao estudante da UFPA, implementados pela Superintendência de Assistência Estudantil (UFPA, 2021, p. 4-5).

De acordo com Santos (2009, p. 109), o controle social deve ser entendido como a “participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e na verificação das ações da gestão pública na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício efetivo de cidadania”. No entanto, não se pode perder de vista a própria natureza contraditória do espaço das políticas sociais operadas pelo Estado ao qual o controle social está ligado. Para a referida autora, tal espaço, é contraditório porque “ao mesmo tempo em que o Estado precisa responder às demandas sociais, é por meio dessas mesmas políticas que ele controla a sociedade, exatamente para preservar seu projeto hegemônico” (idem, p. 109).

Tomando como referência a concepção de controle social de Santos (2009) e o princípio defendido por Dourado (2012, p. 62) de que a gestão democrática da educação “não se efetiva

por decreto, portaria ou resolução”, mas é resultado, principalmente, da “concepção de gestão e da capacidade, por parte dos diferentes segmentos, de participação e de explicitar princípios voltados para o bem comum”, é que busquei analisar como se dá efetivamente o funcionamento deste Fórum e qual o papel dele na gestão da Assistência Estudantil na Universidade.

É interessante observar que o Fórum é visto pelas coordenadoras da SAEST e pela representante das DAESTs no Fórum (que foi identificada como DAEST 4) como um espaço democrático e que auxilia de forma significativa na gestão da Assistência Estudantil, conforme se observa nas falas a seguir:

Quadro 23 - Concepção a respeito do FAES/UFPA.

<p>COORDENADORA A</p>	<p>A gente entende que a melhor forma de controlar, monitorar e avaliar a Política é por meio do Fórum porque é um instancia coletiva de discussão e de debate e de apresentação dessas demandas inclusive de conhecerem como é que o recurso foi destinado e como ele foi utilizado. Eu vejo que vem funcionando muito bem, ano passado acho que nós tivemos em torno de duas ou três reuniões dos Fóruns eles são bem participativos e eles trazem de fato muitos debates agora a gente não sabe se as pessoas que participam do Fórum e representam determinada categoria de fato eles chegam a conversar com essas base demandas que são coletivas isso eu não consigo te responder pra ti dizer até que ponto esse qualitativo seria o suficiente pra atender, por exemplo, as demandas dos campi ou de uma associação ou de um grupo dos estudantes ou de uma determinada unidade acadêmica ou administrativa, então , mas os Fóruns estão acontecendo e os debates que são discutidos no Fórum estão sendo fundamentais para a gente redirecionar algumas políticas e alguns programas na Instituição</p>
<p>COORDENADORA B</p>	<p>No ano de 2021 foi criado o Fórum de Assistência Estudantil que eu particularmente entendo como um avanço muito significativo na questão da participação social da Assistência Estudantil e dentro do Fórum essas associações e os movimentos dos estudantes tem cadeira assim como outros setores da Universidade. Ele é consultivo, no entanto todas essas decisões que nós precisamos tomar, por exemplo, a gente faz a criação do edital do cadastro geral de assistência estudantil ele passou pelo Fórum pela análise do Fórum, nos encaminhamos para todos os representantes que têm cadeira no Fórum que analisaram e deram as suas contribuições né assim como a atualização do regulamento das casas dos estudantes universitários que também passou pelo Fórum que também foi dessa mesma forma nós encaminhamos fizemos as discussões e apreendemos né as contribuições dadas pelos representantes do Fórum e a partir dessa discussão elas foram absorvidas no processo no próprio documento enfim então basicamente dessa forma todas as maiores decisões, especialmente relacionadas a orçamento, existe uma prestação de contas também são apresentados para o Fórum da Assistência Estudantil o orçamento da Assistência Estudantil o que é que foi utilizado naquele e como é que foi é feito uma discussão justamente pra gente conseguir discutir com todas as categorias da comunidade acadêmica que fazem parte da universidade como um todo.</p>
<p>COORDENADORA C</p>	<p>Um Fórum de Gestão te respalda enquanto gestor. Te respalda em que sentido? Te resguarda que você não está tomando decisões arbitrárias enquanto pessoais e sim tá tomando decisões pensadas no coletivo, decisões coletivas decisões que foram discutidas por esse coletivo por esse Fórum, e que tem respaldo dele tanto para o que der certo tanto para o que não der,</p>

	então eu acho que não é só uma questão de construção de autonomia, mas é uma construção de processos políticos e democráticos e a gente aprende também nesse percurso.
DAEST 4	É um espaço democrático porque ele reúne representações, a democracia é representativa que é o que rege nosso país hoje né. Não é uma democracia em que todos os estudantes possam participar, mas sim as representações. Então tem os representantes das DAESTs, tem o representante dos coordenadores de campi, eu acho que ele está bem representado em termos de representação de grupos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

No entanto, as DAESTs do interior, que foram entrevistadas, afirmam não conhecer o Fórum e isso é preocupante, tendo em vista que é importante que as demandas desses campi sejam levadas ao Fórum e discutida. De acordo com a Assistente Social, que representa as Divisões de Assistência Estudantil, a participação dos campi ainda é muito incipiente e que quando convocados para apresentarem suas demandas ou mesmo opinarem sobre determinado programa ou assunto que vai ser discutido no Fórum a participação é mínima.

A outra reunião que a gente teve foi sobre o regulamento da casa do estudante só que assim casa do estudante a gente não tem em todos campi, mas tem campus que tem, Castanhal, Altamira, Breves, Tucuruí, então tem campus aí que tem e o que eu fiz: eles passaram a minuta do regulamento que precisava ser alterado porque o que existia era o de 2012 e estava bem defasado, encaminharam pra nós e eu encaminhei a todos e pedi, que a gente tem um prazo pra devolver, se quisessem uma reunião pra discutir e tal, mas um colega só de uma DAEST respondeu, que foi o colega do campus de Breves, foi o único que fez observações, então assim é até uma questão que eu vou falar, muitos colegas não participam mesmo, mesmo eu mandando não tem assim eu não sei o que é que é, não sei de já está cansado, esgotado, saturado no sei que lá, apesar de eu entender que é um espaço importante que a gente precisa participar e aí eu acho que as definições maiores são essas. Aí nós tivemos uma última reunião que foi agora que foi agora na quinta-feira passada é eles mandaram a pauta sim aí eu encaminhei pro grupo eu encaminhei inclusive os documentos que eles enviaram pra nós e pedi olha (mostrou mensagem enviada no grupo das DAESTs informando a pauta da reunião que iria ocorrer e compartilhando os documentos que seriam discutidos na reunião). No dia seguinte à reunião enviei uma mensagem apresentando uma série de prioridades apontadas na reunião e solicitando que marcássemos uma reunião para definirmos as nossas prioridades e sugeri uma data. Alguns se posicionaram outros não, alguns dizendo que não dava outros dizendo que dava e eu voltei novamente a pedir que todos se manifestassem e só uma pessoa respondeu. Então você percebe que mesmo incentivando a participação não há (DAEST 4).

Um fator que pode estar interferindo para que essa participação não ocorra é a própria sobrecarga e as condições de trabalho que os profissionais dessas DAESTs enfrentam em seu campi. Pois, embora a PINAE defina que a equipe técnica de referência para atuar nas DAESTs deva ser constituída, minimamente, de servidores ocupantes dos cargos efetivos de: assistente

social, pedagogo e psicólogo e pelo menos um profissional de nível superior com habilitação para atuar na acessibilidade no ensino superior (pedagogo com especialização em educação especial, psicólogo educacional ou terapeuta ocupacional) e um profissional de nível médio-assistente administrativo, o que se observa na realidade é que essas DAESTs são compostas, em alguns casos, apenas por um servidor que tem que dar conta sozinho da demanda de um Campus inteiro (incluindo os seus pólos) tendo muitas vezes que fazer não apenas o trabalho inerente ao seu cargo, mas também trabalho administrativo por não ter nem mesmo um bolsista para auxiliá-los e, além disso, em alguns casos falta equipamentos básicos pra se trabalhar. Concernente a essa situação, Conceição (2022, p. 140) afirma que:

A constatação da inexistência de equipe mínima de trabalhadores nos campi, que está preconizada na PINAE, vem comprometendo os atendimentos qualificados e integrados pela equipe multiprofissional, haja vista encontrar-se incompleta. O tempo predeterminado para a finalização das análises técnicas é outro fator que compromete o trabalho qualificado, existe também a falta de acompanhamento aos discentes que são atendidos pela SAEST, os cortes frequentes e a falta de investimentos financeiros são fatores que contribuem e impactam diretamente para o sucateamento e atendimento precarizado na universidade de modo geral.

Além disso, a falta de tempo decorrente do excesso de trabalho não tem permitido que haja uma maior participação nesse contexto. Tal realidade foi destacada na fala dos servidores das DAESTs entrevistadas.

Eu vejo que pelo menos no campus onde eu atuo e eu acredito que os demais campi também não têm essa participação não são ouvidos não são procurados isso é tanto um fato que vários campi não tem nem assistente social e aqui no campus não tem uma equipe só tem eu pra responder uma enorme demanda, então isso a gestão deveria observar e deveria ver meios pra solucionar. A DAEST aqui do campus eu acho que ela é de 2018 ou 2017 e desde lá só uma assistente social responde pela Divisão de Assistência é uma coisa que já deveria ter mudado eu não sei do que é que depende pra que se venha mais servidores sei que também é um processo burocrático, mas eu acho assim que já dava pra ter resolvido se a gente quer de fato garantir direito e assistência a esses alunos (DAEST 2).

Tem campus que está sem a mínima infraestrutura e como é que a gente vai trabalhar fazendo análise se não tem computador se não tem o mínimo dentro de um espaço pra você trabalhar isso é questão de condições mesmo de trabalho (DAEST 4).

Para Carvalho (2022, p. 9), a participação se constitui o “fundamento central da democracia e a gestão democrática das políticas públicas pressupõe o envolvimento efetivo da sociedade no seu processo de planejamento, implementação e avaliação”. Nesse contexto, a participação dos estudantes nos espaços colegiados de gestão da política de assistência

estudantil das IFES brasileiras é imprescindível à “luta por direitos, à construção da democracia nessas instituições e na sociedade”.

Concernente a isso, foi possível constatar que a participação dos alunos no Fórum ainda é insuficiente, um dos pontos levantados a esse respeito pelos representantes discentes entrevistados é que eles ou não recebem o convite para participar das reuniões ou recebem em cima da hora o que dificulta que eles se organizem para debaterem entre si e levarem suas propostas.

Tem agora esse Fórum deliberativo e a nossa Associação tem uma vaga lá e o que é problemático nesse sentido é que quando eles nos convidam pra participar disso é em cima da hora. Teve agora a última que foi agora se eu não me engano anteontem, quinta-feira, e aí gente recebeu o convite 9 horas da manhã sendo que ia iniciar às 14 horas da tarde a gente tá num período que a coordenação está toda espalhada a gente está no período de férias como é que articula 11 horas da manhã para participar duas horas da tarde entende, então eles têm as redes sociais da Associação eles tem o e-mail e aí eles direcionam pra pessoas e não para a coordenação e quando tú envia pra pessoas a pessoa pode ou não passar pra coordenação entende. Então a gente não participou dessa consulta e todas as vezes as coisas que vem da SAEST é isso é em cima da hora parece que eles fazem de proposito que é pra gente não articular ou não aparecer alguma coisa nesse sentido (REPRESENTANTE DISCENTE A).

Nunca fui chamado e/ou tive conhecimento das reuniões (REPRESENTANTE DISCENTE B).

Em contrapartida, o Representante Discente C considera o Fórum um espaço democrático e afirma que foi convidado e participou de todas as reuniões e que teve oportunidade de votar algumas propostas apresentadas, porém ele destaca que sente que sua participação no Fórum é limitada tendo em vista que as propostas já vêm praticamente todas prontas com pouca margem para mudanças e proposições.

Eu acho que está faltando mais isso também né porque a gente vota, mas a gente vota propostas, mas muitas delas já vem prontas então não há uma discussão pra proposta vem de que forma a proposta vai ser implementada, mas a proposta já vem pronta, então eu acho que nós assim é não essa proposta pra criar, mas vamos criar aqui né aí sim se torna democrática porque aí você está buscando fazer aquilo que necessita fazer com a participação daqueles que precisam desse benefício (REPRESENTANTE DISCENTE C).

Esse mesmo posicionamento é apresentado pela Representante Discente A, de acordo com ela pouca coisa consegue ser mudada nas propostas que são levadas ao Fórum, pois na realidade as decisões já vêm tomada de cima para baixo.

Se tú já traz o negócio pronto o que que a gente vai fazer ali? A gente consegue mudar uma coisinha ou outra, mas a essência do negócio já tá pronta entende. É a mesma coisa quando a gente participa, porque a gente tem, nós participamos do processo seletivo especial de indígenas e

quilombolas e a gente realiza uma oficina pra discutir esse edital, mas o edital já vem pronto entende e aí a gente vai lá briga por isso, pra gente isso aqui não é interessante, mas aí eles dizem que é a política da Universidade porque é difícil mudar isso, então na maioria das vezes a gente não consegue reverter nada do que está ali e é a mesma coisa do Fórum e é dessa forma que eles trabalham em todos os âmbitos da Universidade é aquela coisa de que é inclusiva no discurso, mas na prática não é essa a real não. Então eu não considero o Fórum um espaço democrático deveria ser, obviamente, mas eu acho que não, justamente pelo fato de as decisões já virem tomadas de cima pra baixo (REPRESENTANTE DISCENTE A).

A fala acima é bastante preocupante tendo em vista que uma gestão democrática efetiva deve reconhecer a importância da participação das pessoas que fazem parte do processo educativo, seja na escola ou na universidade pública. E em se tratando da AE essa participação não deve ser passiva, antes tem que ser clara e consciente nas decisões relativas à organização, planejamento, construção e implementação de programas e projetos, pois a proposta da democratização da gestão precisa estabelecer “um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar” contribuindo, desse modo, para que, por meio do seu potencial, essa participação se expanda e crie “um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição”. Pois, é através do “envolvimento no processo de decisão” que os sujeitos podem assumir como sua responsabilidade a “implementação de ações determinadas e a realização dos resultados pretendidos” (LUCK, 2022, p. 58).

Uma das atribuições do Fórum prevista em seu regimento é acompanhar os investimentos e a execução do orçamento da assistência estudantil. Fica claro no uso do verbo “acompanhar” que não cabe ao Fórum decidir sobre a aplicação dos recursos da AE. A esse respeito, Luck (2013, p. 41), ressalta que “qualquer previsão de recursos decidida centralmente deixa de atender às necessidades específicas da forma e no tempo em que são demandadas”.

Apesar de não estar nas atribuições do Fórum decidir sobre os recursos, o atual superintendente da SAEST afirma que é encaminhado e apresentado ao Fórum a planilha e perguntado aos membros se eles concordam ou não que os recursos sejam aplicados da forma como está sendo proposto.

Bom a gente faz o planejamento em conjunto com a PROPLAN e a gente está encaminhado pro FAES a ideia do Fórum é exatamente essa a gente vai pegar a nossa planilha e vai encaminhar pros membros do FAES – vocês concordam? - e eu vou fazer essa pergunta como eu fiz ano passado, em outras palavras – vocês concordam que a gente utilize assim ou a gente tem outras ordens de prioridade? A gente encaminha com uma certa antecedência para que as pessoas olhem, mas ano passado ninguém propôs nada (SUPERINTENDENTE 2).

Entretanto, os representantes discentes entrevistados alegam que não sabem como os recursos são decididos. A Representante Discente A, ao responder se tinha conhecimento sobre como são definidos e quais os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil, afirmou que “a gente acompanha porque a gente busca não porque vem essa informação pra gente. A gente fica acompanhando, mas avisar não tem”. O Representante Discente B afirmou que a decisão quanto à aplicação de recursos se dá de forma unilateral por quem está na gestão da SAEST. Já o Representante Discente C destaca que não conhece de forma detalhada como os recursos são definidos e que nas reuniões do Fórum é falado sobre os recursos, sobre os valores investidos, mas ele desconhece como foi decidido e dividido os recursos.

Detalhadamente não, a gente sabe assim quando a gente tem esse Fórum ou alguma reunião com a SAEST o coordenador sempre fala desses valores como tá a quanto tempo não vem aquele recurso o quanto diminuiu o recurso por causa dessa questão que a gente tava enfrentando dessa situação muito grande com esse governo que saiu que é cortes e cortes de verbas, então era passado dessa forma assim que eles estavam tentando segurar algumas coisas por conta desses cortes de verba, mas detalhadamente assim numa planilha sobre “a foi tanto pra cá e foi definido por esse critério ou por aquele critério” eu não tenho conhecimento. Foi passado os valores investidos, mas como decidiu eu não sei essa parte financeira de divisão de verba. Talvez isso possa até ser uma demanda que eu possa levar agora né fazer essa cobrança despertando para o que você está colocando seria interessante né acompanhar e ter uma prestação de contas mais detalhada pra gente saber onde está sendo, principalmente, nós das associações né saber essa porcentagem porque as vezes é assim é como eu entendo a gente pode estar tendo vantagem ou desvantagem na divisão desse orçamento porque se a gente for dividir com geral e ver a porcentagem a gente vê quanto tá ficando pra um lado e quanto tá ficando pro outro se ele estaria sendo proporcional a uma divisão né equiparada (REPRESENTANTE DISCENTE C).

Nessa perspectiva, a representante das DAESTs no Fórum afirma que conhece sobre os recursos da AE porque são apresentados no Fórum, porém, assim como apontado pelo Representante Discente C, eles já vêm decididos. As DAESTs entrevistadas não conhecem como os recursos são definidos e tampouco os critérios utilizados na aplicação dos mesmos, conforme se pode notar no Quadro 24.

Quadro 24 - Sobre a definição e aplicação de recursos da AE.

DAEST 1	Olha isso sempre é repassado nas reuniões o Ronaldo ele repassa a questão do orçamento, mas assim de números eu não tenho informação, mas ele passa a gente tem tanto, tanto é direcionado para o restaurante universitário, mas em relação a números eu não tenho esse conhecimento. Isso é decidido pela coordenação, pelo superintendente, não tenho esse conhecimento.
DAEST 2	Não sei como são definidos.
DAEST 3	Como é que vai ser aplicado? Não eu não sei. Não sei quem decide, onde, nem como

vai ser aplicado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

As falas dos participantes da pesquisa e o próprio regimento do Fórum revelam que o espaço de discussão do FAES se dá de forma consultiva e colaborativa, o que evidencia uma perspectiva reduzida de participação. Expressões como: “a gente não participa dessa construção”, “a gente não consegue reverter nada do que está ali”, “a gente não participa da discussão como um todo”, “a gente vota, mas agente vota propostas, mas muitas delas já vem prontas” e “não há uma discussão pra proposta, vem de que forma a proposta vai ser implementada” demonstram que a forma como o Fórum está funcionando não possibilita uma efetiva participação e, conseqüentemente, não contribui para a democratização da gestão da Assistência Estudantil na Universidade.

Ao tratar sobre a natureza dos espaços participativos, na gestão da AE nas IFES, Carvalho (2022, p. 216) ressalta que ao mesmo tempo que houve uma abertura para participação da comunidade acadêmica houve também uma restrição da participação de alguns segmentos e a limitação desses espaços à mera consulta. Embora esses espaços sejam importantes os mesmos são desprovidos de “efetividade deliberativa, visto que o poder de decisão extrapola a competência dos espaços instituídos para fazer a gestão colegiada da referida política”. Ainda de acordo com essa autora:

Isso evidencia que, embora tenha havido uma considerável expansão dos espaços de gestão colegiada da PAE, esse processo não tem sido sinônimo de democratização, pois, em sua maioria, os colegiados não deliberam, visto que são, preponderantemente, consultivos, e, por sua natureza, não tomam decisões acerca da referida política [...] Isso significa dizer que nem os segmentos da comunidade acadêmica em seu conjunto, nem mesmo os estudantes – usuários exclusivos da assistência estudantil – decidem, efetivamente, sobre os rumos da PAE na maioria das IFES, o que indica que as decisões finais relativas à política em questão são tomadas pelas instâncias e/ou conselhos superiores das universidades. A natureza dos espaços de gestão da PAE nas IFES expõe o hibridismo da cultura política brasileira (NEVES, 2008), que mescla traços democráticos e conservadores e que se manifestam nos processos de gestão das políticas públicas. No caso da gestão da PAE, esse hibridismo se expressa, de um lado, pela institucionalização de espaços de gestão coletiva da referida política, e, de outro, pelo fato de muitos desses espaços serem informais e, em sua maioria, desprovidos de poder decisório, portanto, impossibilitados de deliberar e interferir, efetivamente, nos rumos da referida política (ibidem, p. 212-213).

Gandin (2001, p. 89) destaca três níveis em que a participação pode ser exercida. O primeiro nível é a *colaboração*, para ele esse nível é o que mais se observa na prática embora ele verdadeiramente não possa ser considerado participação, pois é o “nível em que a “autoridade” chama as pessoas a trazerem sua contribuição para o alcance do que esta mesma

“autoridade” decidiu como proposta”. Além disso, este tipo de “participação” pode se manifestar “como pedido de sugestões para a ação, sugestões que são aceitas ou não” de acordo com pensamento de quem está na chefia.

O segundo nível é o *nível de decisão*. Para o referido autor esse nível vai além da colaboração e tem uma aparência democrática mais acentuada. Nele o chefe determina que todos vão “decidir”. Assim, ele leva “algumas questões a um grande plenário ou a alguns grupos e manda que todos decidam”. No entanto, de maneira geral, o que é decidido são “aspectos menores, desconectados da proposta mais ampla, e a decisão se realiza como escolha entre alternativas já traçadas, sem afetar o que realmente importa”.

E por fim tem-se o terceiro nível, chamado de *construção em conjunto*, ele acontece quando o “poder está com as pessoas”, independentemente das diferenças que possam haver entre elas, ou seja, independente de quem tem mais poder, mais conhecimento. Nesse contexto:

Se pode construir um processo de planejamento em que todos, com o seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas idéias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado (GANDIM, 2001, p. 89).

As falas dos entrevistados indicam que a participação, que ocorre no âmbito da Assistência Estudantil, parece situar-se nos níveis de colaboração e de decisão estando ainda longe do nível de construção em conjunto. Desse modo, é necessário buscar uma participação que possibilite que todos os que fazem parte da comunidade acadêmica sejam ouvidos e influenciem de forma efetiva na tomada de decisões referentes à Política de Assistência Estudantil, pois acredito que isso pode contribuir para a garantia de direitos e para o aperfeiçoamento de relações mais democráticas no âmbito da AE.

É preciso ressaltar que o atual superintendente da SAEST reconhece que o FAES ainda não funciona do jeito que deveria funcionar, apesar disso considera um avanço este ter sido aprovado pelo Conselho Universitário, ainda que de forma consultiva, e que espera que um dia o Fórum chegue a ser um espaço deliberativo. Além disso, ele ressalta que ainda não há uma participação das representações como deveria ser.

Mas, ele ainda funciona muito precariamente e eu vou dizer assim que as próprias representações, eu não gosto de reclamar das representações, mas eu acho que talvez a gente não tenha uma cultura institucional a gente tem uma reunião convocada, dia 09, e a gente já está convocando tem alguns dias. Possivelmente se a gente não chamasse reunião talvez ninguém reclamasse, mas a gente eu fiz questão de chamar o Fórum, então eu acho que o Fórum foi uma iniciativa importante a gente chama tá certo a gente convoca, mas eu acho que ele ainda não exerce o papel, mas foi um avanço porque eu acho

importante, na verdade eu digo assim que a função do Fórum é basicamente o seguinte: o dinheiro que a gente tem é este os programas que a gente tem são estes, qual é a melhor forma de gastar é essa mesmo é essa distribuição? É uma coisa simples, deveria ser uma coisa simples, mas infelizmente eu acho que esse Fórum não funciona como deveria funcionar, mas foi uma iniciativa no mínimo de reconhecimento de que a comunidade tem direito de ser consultada (SUPERINTENDENTE 2).

É possível observar que muita coisa precisa ser corrigida para que o FAES possa funcionar como uma instância, que auxilie a gestão no planejamento, acompanhamento e avaliação da política, dos programas, dos projetos e das ações de assistência. Para tanto, acredito que, principalmente, deva se criar mecanismos para que o maior número possível das representações participem do Fórum e que essa participação seja efetiva na qual os representantes atuem no planejamento, na construção dos projetos e nas tomadas de decisão. Pois, participação “não é discussão, nem mera expressão de aval a decisões” (LUCK, 2006, p. 24). E essas tomadas de decisão não devem ocorrer apenas em um dado momento (como no caso do Fórum que se reúne apenas duas vezes no ano) e tampouco no plano individual e sim no coletivo, pois:

Desta forma, a tomada de decisão não corresponde, portanto a uma atitude que ocorre em um determinado momento. Ela resulta de um processo complexo que se vai construindo através de etapas sucessivas que vão em, sequencia, clarificando e tornando consistente o desenvolvimento do processo. O primeiro elemento da estrutura da tomada de decisão é a consciência da necessidade de decidir, que consiste na identificação das situações em que tem que se decidir, dos problemas que têm que serem resolvidos e no estudo das alternativas possíveis para tomar a decisão. Quando esta consciência se dá no plano individual, a passagem da decisão para a ação se processa de forma autoritária, pois se faz necessário fazer obedecer, tentar vencer, ambas atitudes degradantes. A tomada de consciência da necessidade de decidir e o posterior processo de decisão, quando feito no coletivo, propicia a riqueza das ideias, o debate, o confronto de argumentos diferentes que se constroem no próprio processo coletivo de consciência do problema em questão. A construção coletiva se faz na participação, ou seja, quando se compreende e incorpora que participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo (FERREIRA, 2011, p. 296-297).

Nessa direção, Cabral Neto e Castro (2014, p. 15) defendem que a participação deve ser estimulada de forma a “possibilitar a ampliação dos espaços e mecanismos que promovam mais engajamento coletivo na formulação, acompanhamento e controle social das políticas públicas”. Nessa mesma perspectiva, Paro (2001) ressalta que a participação democrática, por ser um processo histórico de construção coletiva, não se dá de maneira espontânea, por isso é necessário investir em mecanismos institucionais a fim de ensejar e fomentar práticas participativas.

Em vista disso, é importante dar vez e voz aos sujeitos envolvidos na AE, e isso se faz por meio do diálogo aberto e da construção do entendimento de que a gestão deve ser uma responsabilidade coletiva. Portanto, parece necessário que haja uma mudança de postura e orientação na forma como o Fórum está funcionando, pois as falas dos representantes estudantis demonstram que ainda é preciso superar a verticalização e a unilateralidade na definição dos rumos da Assistência Estudantil na Universidade.

Isso também foi evidenciado nas falas dos demais sujeitos da pesquisa - a falta de participação no planejamento, na construção dos programas e ações da Assistência Estudantil, principalmente, pelos servidores que compõe as Divisões de Assistência Estudantil dos campi do interior. É sobre isso que abordaremos a seguir.

5.4 A participação no planejamento e na construção dos programas e ações da Assistência Estudantil na UFPA

Como já destacado anteriormente, a participação é elemento fundamental no processo de democratização da gestão, pois a promoção de uma gestão democrática está relacionada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão o que possibilita reduzir o distanciamento entre os que formulam políticas públicas, os que as executam e aqueles que são diretamente por elas afetados, ou seja, os seus beneficiários.

Nesse sentido, a participação de todos os que estão envolvidos em determinado contexto educacional, seja na escola ou na universidade, deve ser ativa desde o planejamento, momento no qual a realidade precisa ser analisada pela junção de diferentes olhares, que quando levados em consideração, possibilitam que as decisões tomadas tenham como base uma visão ampla do horizonte de intervenção. Além disso, garante o compromisso coletivo com a implementação do que foi planejado, pois:

A democratização das organizações demanda a participação ativa de todos os envolvidos em uma unidade social, para tomadas de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo, pelo qual a realidade é analisada pela incorporação de diferentes olhares que, ao serem levados em consideração, permitem que as decisões tomadas o sejam a partir de uma visão abrangente das perspectivas de intervenção, além de garantirem o comprometimento coletivo com a implementação do planejado. Essa participação, por sua vez, quando além de ativa é ágil e consistente, permite expressar a capacidade de resposta urgente e competente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações educacionais, retroalimentando o processo planejado mediante o compromisso e o estabelecimento de responsabilidade pela implementação das ações propostas e promoção cada vez mais competente dos resultados definidos (LUCK, 2015, p. 57).

Nessa perspectiva, busquei analisar como são construídos e implementados os programas da Assistência Estudantil na Universidade e como são tomadas as decisões em relação as ações que são desenvolvidas nesse contexto. Foi possível constatar que a formulação de programas e editais está restrito às coordenações da SAEST sendo feitos por suas equipes técnicas que afirmam ouvir as representações estudantis e DAESTs nesse processo.

Quadro 25 - Construção dos programas e editais da Assistência Estudantil.

COORDENADORA A	A gente só tem quatro grandes programas dentro do Programa existem os subprogramas e então, por exemplo, dentro dos quatro Programas sempre foram pensados pelas coordenações e suas equipes, então as equipes analisavam as demandas vindas principalmente dos estudantes e das faculdades isso de escuta mesmo porque eles vinham porque as associações encaminhavam demandas porque a ADIS encaminhavam demandas dos indígenas e quilombolas ou porque um campus encaminhou algum tipo de demanda e a partir disso a gente vai criando os Programas a partir das necessidades dessas escutas e cada subunidade da SAEST pensava na criação desses subprogramas para atender os anseios da comunidade.
COORDENADORA B	Essas decisões na verdade essas proposições elas são feitas a partir das experiências das equipes de trabalho das equipes multiprofissionais que atuam diretamente na política de assistência estudantil da universidade né a partir do que a gente consegue observar enquanto trabalhadores da Assistência Estudantil né, mas a gente também a gente tem procurado, e obviamente isso é o mais importante, é ouvir as associações estudantis o movimento estudantil.
COORDENADORA C	Olha aqui nessa coordenação quando eu cheguei já existia uma número expressivo de editais e instruções normativas eu acho que eu implementei um edital diferente. Mas, todas elas tem passado por reformulações a gente avalia tem a equipe técnica que elabora sempre, por exemplo, tem um triê e eu sempre peço pra que tenha a visão de mais de um técnico que não seja somente um técnico específico daquela área para aquele projeto até porque a gente articula e elas fazem depois tem a circulação e gente encaminha, por exemplo, pro Ronaldo e ele dá a contribuição dele a depender do que é a tela do edital ou da instrução normativa a gente leva pro conselho da SAEST, que aí são as nossas coordenadoras e a comunicação, porque pra nós todos os editais e instrução normativa é importante que a gente peça o olhar da nossa comunicação aqui da SAEST. Uma outra prática que a gente tem feito, por exemplo, a gente lançou um edital que envolve a PROEG então tem o olhar deles lá, e aí lança uma instrução normativa tem a participação da saúde vai chegar pros meninos que atendem também na saúde para eles darem a contribuição. Então, este ano agora nós vamos estar neste movimento de revisão de instruções e editais. Então, são essas escutas dos nossos diferentes parceiros que vão nos ajudando alimentar para as elaborações e a gente tá sempre disponível também a qualquer troca se não for assim a gente não consegue trabalhar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

Sobre a participação na criação dos programas e ações da AE, o Representante Discente B afirma que quem define os programas e ações que serão executadas é a própria SAEST e que a participação dos estudantes nesse processo não é “tão participativa e nada transparente”. Já a Representante Discente A afirma que alguns programas foram criados porque os alunos levaram

as suas demandas e reconhece que em, alguns momentos, a sua Associação foi chamada para discussão. No entanto, mais uma vez ela questiona o fato de as propostas já virem decididas e com pouca margem para mudanças o que não permite que haja uma participação ativa dessas categorias.

Em alguns casos a gente que provoca, por exemplo, a gente tem auxílio moradia a gente que provocou enquanto Associação entende não foi uma ideia que partiu deles foi a gente que provocou a gente tem vários auxílios que a gente que provoca como o Taxa Zero no RU são auxílios que a gente que provoca devido a demanda e das nossas necessidades né e aí agora a gente tá com a questão da casa do estudante nesse a gente foi chamado e tudo, mas eles já vêm com o documento pronto só pra formalizar pra dizer que a gente esteve ali naquela participação na maioria das vezes é isso né e aí, nesse caso específico da casa do estudante, a gente disse opa é de 5% pra um é de 5% pra outra e bla bla bla eu digo perai 3% pro estrangeiro se nós aqui porque nós temos um bloco o bloco D onde tem as salas dos estudantes estrangeiros, PcDs pessoas com deficiência, e aí os indígenas e nós então a gente precisa discutir isso principalmente quando está envolvido os quatro, as quatro associações né, e aí eles já vêm com esse documento pronto e a gente tem que reivindicar quando a gente não concorda e as vezes é acatada e as vezes não, mas a problemática maior disso é que na maioria das vezes eles já vêm com algo pronto e aí a gente tenta reverter isso, mas eles dizem assim: é algo que a gente vai levar pra lá, mas não sabe se vai ser acatado. Porque quando vem pra discutir com a gente vem uma pessoa, por exemplo, uma assistente social alguém só pra apresentar aquilo a gente não participa da discussão como um todo e aí pra gente convencer uma pessoa que não tem poder de decisão, como é que gente faz isso? Ela vai levar pra lá e pode ou não ser acatado entende, então esse papo aí de que a gente participa ativamente muito dificilmente (REPRESENTANTE DISCENTE A).

É importante destacar que, para o Representante Discente C, os programas voltados, especificamente, para a sua categoria são construídos com a participação dos alunos que têm suas demandas atendidas. O que revela um aspecto positivo do trabalho realizado pela Coordenadoria que atende esses estudantes.

No caso dos alunos com deficiência sim. Sim, inclusive né, no caso eu não sei quando é um projeto que abrange a todos, mas quando esses projetos na questão dos PcDs aqui a gente tem até uma coisa que é legal porque muitos dos projetos que nascem dentro da Coaccess eles são provocados por nós aqui da ADD e por alguns alunos que ficam solicitando esses projetos então a professora Arlete leva pra lá e não são criados aleatoriamente da cabeça deles geralmente são solicitações nossas (REPRESENTANTE DISCENTE C).

Em contrapartida, a falta de participação na elaboração dos programas e editais da Assistência Estudantil na Universidade foi uma fala recorrente entre as DAESTs entrevistadas. De acordo com elas, a participação, nesse contexto, é mínima não havendo a existência de diálogo e em algumas situações as mesmas ficam sabendo da criação de algum edital ou programa pelos alunos.

Quadro 26 - Participação das DAESTs na criação dos Programas da AE.

DAEST 1	Anterior a criação dos programas não. Quando eu tenho conhecimento ele já está lá, mas não há uma conversa um diálogo antes do que vai ser feito. Quando a gente sabe já está lá. Nunca dizem nós vamos fazer um programa, quando eu sei já está lá.
DAEST 2	Os projetos já vêm pronto, eles vêm de cima e a gente tem que se adequar, assim no período que eu já estou a gente já observa algumas reuniões que elas acontecem, principalmente, de forma remota pra que as subunidades da SAEST possam participar, mas assim é mais pra debater alguns pontos é já dentro do que foi estabelecido não foi criado assim, por exemplo, o Cadgest a gente já recebeu um edital pra ler e propor alguma coisa contribuir de alguma forma, mas não que ele foi todo construído de forma coletiva já é algo que vem pronto e a gente vai sugerindo e fazendo algumas adaptações que é bem mínima mesmo.
DAEST 3	Pra ser sincera eu não faço ideia de quem decide ou quem já decidiu de onde é que vem quem teve a ideia ..., algumas vezes já aconteceram de auxílios serem lançados e a gente descobrir porque o aluno já entra em contato pedindo informações e aí a gente vai ter que ir atrás pra descobrir que tipo de auxílio é e como está sendo ofertado. Então quem pensa como pensa essa informação eu não sei. Pelo menos eu nunca soube de reuniões de lançamento de programas em si. Os programas já vêm prontos, já estão prontos, já foram pensados os auxílios normalmente já foram pensados a gente só recebe o que vai ser executado.
DAEST 4	Os projetos da CIE, que são mais voltados pra questão do serviço, é a própria coordenadoria são eles que escrevem... Com relação às instruções normativas e editais que são da CAE nós da DAEST, em que atuo, sempre recebemos as instruções tipo assim uma ou duas semanas antes “olha deem um olhada estamos querendo reestruturar as nossas (instruções) temos algumas sugestões e aguardamos as de vocês” sempre faço esse trabalho de ler ter muito cuidado de achar onde eu percebo que precisa mudar que precisa alterar ok. Agora os editais e instruções normativas da CIE nunca vieram pra nós pra que a gente desse uma contribuição uma colaboração quando a gente ver já tá no site, já tá no ar e a gente só pega o bonde andando e vai orientando o aluno é assim que funciona. Principalmente quem é pedagogo, que tá mais voltado pra ações da CIE, não tem suporte Simone não tem.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

É preciso destacar que a forma como os programas e ações da SAEST são desenvolvidos não é algo da atual gestão. Desde a primeira gestão eles são construídos pela equipe técnica e pelas coordenadorias que compõe a SAEST, conforme se observa na fala do primeiro superintendente da SAEST.

Porque quem construiu esse edital foi a equipe mais de uma cabeça pensando, e quem construiu esse edital foi a equipe que tem muita experiência na ponta ninguém sabe melhor como a guerra acontece do quem tá na trincheira no quartel general o auto comando acha que a guerra acontece dessa maneira, mas quem tá dando tiro e pegando bala sabe que é de outra forma, ou seja, eu sempre digo isso ninguém sabe melhor como a guerra acontece do que quem tá operacionalizando, embora a opinião lá de cima seja importante a gente tem que considerar, então é isso o assistente social, o psicólogo, o pedagogo que tá na ponta no dia a dia lidando com o estudante quilombola, o estudante de população tradicional e o estudante indígena e com quem nós sempre tivemos diálogo na equipe com esses estudantes sempre com muito diálogo, não que o diálogo não fosse marcado por tensão por divergência é parte do diálogo, mas que havia a escuta é isso que eu quero dizer sempre houve a escuta e é por ter

sempre a escuta do público alvo que quando você discute com os seus representantes eles dizem estamos de acordo. E você acha que vai pra uma reunião tensa onde vão querer mudar de A a Z e não muda nada, pelo contrário, é elogiado o edital e dizem é isso mesmo. Então, tem muita escuta nesse processo a visita de ir aos campi eu fui em Breves eu fui em Soure eu fui em Capanema eu fui em Bragança eu fui em Salinas eu fui em Castanhal eu fui em Altamira eu acho que o único campus que eu não fui, que eu fiquei devendo, foi Tucuruí. Quer dizer, e quando eu não fui a equipe ia sempre, e quando eu ia nos campi a gente se reunia com os alunos reunia com as entidades estudantis se reunia com os gestores participando dos Fóruns fazendo eventos da Assistência Estudantil. (SUPERINTENDENTE 1).

É interessante notar na fala do primeiro superintendente da SAEST que, durante a sua gestão, havia muita escuta com os estudantes dos campi, com os gestores por meio de eventos e fóruns de assistência estudantil e que por isso ele considera que sua gestão foi democrática. No entanto, de acordo com as DAESTs entrevistadas as visitas feitas pela SAEST, nesse período, eram esporádicas e se davam de forma muito rápida, sem planejamento prévio e com pouco tempo para se discutir as reais demandas e necessidades dos campi. As reuniões em algumas situações de fato aconteciam, no entanto, não havia uma participação efetiva dos servidores responsáveis pela AE e tampouco dos alunos.

A atual gestão também defende a ideia de que há a escuta dos estudantes, das DAESTs quando se pensa os editais e instruções normativas para a Assistência Estudantil. Inclusive, em relação aos editais, a Coordenadora B afirma que antes de lançar um edital sempre procura envia-los para as DAESTs para que elas possam dar suas contribuições. E de fato isso foi confirmado pelos entrevistados e apontado como algo que, apesar de positivo, não pode ser considerado como uma participação efetiva, pois, de acordo com a DAEST 2 embora tenha tido até mesmo algumas reuniões para se discutir, por exemplo, o Cadastro Geral do Estudantes⁵⁴, mas foi mais pra “debater alguns pontos já dentro do que foi estabelecido, não foi criado”.

A esse respeito a representante da DAEST 3 argumenta que é preciso questionar até que ponto pode se chamar de participação o fato de você receber um e-mail com uma proposta que já vem previamente pronta dizendo “quem tem sugestão envia”. Ela considera isso, nas palavras dela, “meio seco só você enviar um documento pontuando mudanças, mas não tem o diálogo que deveria haver para se entender, pra buscar uma forma, uma alternativa melhor”.

⁵⁴ O Cadastro Geral de Assistência Estudantil (SIGAEST) é a plataforma de análise da condição socioeconômica de estudantes da UFPA em situação de vulnerabilidades para a concessão de auxílios, bolsas e serviços da Assistência e Acessibilidade Estudantis da UFPA. Somente discentes inscritos e considerados (as) aptos (as) no CADGEST poderão solicitar programas a exemplo de auxílios Permanência, Moradia, Auxílio Primeira Infância, PcD e os demais. Fonte: <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/component/content/article?id=2689>

Nas falas dos representantes das DAESTs trazidas no Quadro 26 chamam atenção expressões como: “não há uma conversa, um diálogo antes do que vai ser feito”, “os projetos já vêm prontos eles vêm de cima e a gente tem que se adequar”, “os programas já vêm prontos”, “a gente só recebe o que vai ser executado” e “a gente só pega o bonde andando”.

Para Farias (2012, p. 137) a participação somente na execução das ações elaboradas e definidas por outros pode dar uma “aparência de democratização das relações de poder na sociedade” contudo quando a participação ocorre “sem tomar parte, sem analisar como está tomando parte na definição de objetivos, na formulação das diretrizes e estratégias das políticas educacionais no espaço público” ela na verdade não está contribuindo para a construção do exercício da democracia e, conseqüentemente, para uma gestão democrática.

Dentro dessa mesma perspectiva, Luck (2006, p. 24) destaca que é comum práticas tidas como de “gestão democrática”, mas que na verdade o que acontece é que os participantes do contexto organizacional são chamados ou convidados a somente “envolver-se numa participação elementar e formal de verbalização e discussão superficial” a respeito de questões já definidas previamente e que passam a ser validadas por essa discussão. Assim:

Realizam-se reuniões, debates, seminários em que são apresentadas para discussão questões a partir de decisões já formadas antecipadamente a respeito, ou então, que se tem oportunidade de falar a vontade, de exercer o “direito de voz e opinião”, sem esforço pelo aprofundamento da compreensão das questões tratadas e pela construção de compromissos coletivos em torno delas (idem, p. 24).

Na SAEST, é realizado um planejamento anual, contudo, quem participa desse planejamento, de acordo com o atual superintendente, é a equipe técnica do gabinete da Superintendência e as coordenadorias. Não há participação das DAESTs e muito menos dos estudantes.

Quadro 27 - Participação no planejamento da AE.

COORDENADORA B	A cada final ou início de ano a gente senta e planeja esse ano, por exemplo, foi no início do ano a gente teve ontem a primeira reunião de planejamento para o ano de 2023. Então quem participa dessa reunião de planejamento é a superintendência, o gabinete e as coordenadorias que estão vinculadas aos eixos, então fica centralizado no campus de Belém.
DAEST 1	Eu imagino que seja os coordenadores né, o superintendente, a coordenação, mas a DAEST em que trabalho nunca foi chamada para participar de nenhuma reunião de planejamento, durante esses 3 anos em que atuo nunca participamos. A gente enquanto DAEST fica de fora de algumas coisas né a nós só é repassado quando está pronto.
DAEST 2	Não sei também. Eu acredito que eles devem fazer lá entre eles as DAESTs não participam. Na verdade eu observo assim que as DAESTs elas participam muito da CAE que está sob a gestão da Helen, que é a coordenadora de assistência, principalmente, pra tratar de editais, na verdade agora do Cadgeste, então assim nessas reuniões a gente é chamado, mas de planejamento de destinação de recursos de orçamento não.

DAEST 3	Eu nunca participei de planejamento, por isso não sei como é feito e se é feito.
DAEST 4	Não, nós não fomos chamados, mas em outros momentos eles chegaram sim a chamar pra planejar se não me falhe a memória na gestão do professor Maia teve um planejamento em que foram chamadas as DAESTs, mas nessa gestão atual não.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

Santos (2008, p. 123) faz importantes reflexões acerca do planejamento no âmbito escolar, mas que considero que podem ser perfeitamente aplicadas e trazidas para o contexto da AE. De acordo com essa autora, o planejamento é uma ferramenta importante no processo de construção de novas relações de poder “aqui entendido como algo que emerge entre os sujeitos em relação, a serviço de seus interesses e necessidades”. Em vista disso, para que o planejamento contribua para a construção de relações de poder democráticas, é necessário que o mesmo seja fruto do “diálogo com os sujeitos, da satisfação das necessidades, dos interesses comuns do grupo”. Portanto, quando o planejamento é feito sem a efetiva participação dos indivíduos que fazem parte de determinado contexto educativo o mesmo serve apenas para conservar a realidade e não para transformá-la. Em outras palavras, o planejamento só poderá contribuir para a construção da democracia se o mesmo for realizado tendo como base uma prática organizada, coletiva e reflexiva.

O planejamento desenvolvido pela SAEST não se configura como um planejamento participativo, pois está restrito a um grupo limitado de pessoas, excluindo desse processo os campi do interior e, principalmente, aqueles a quem mais interessa a assistência estudantil - os estudantes. Gandin (2001, p. 88) argumenta que o planejamento participativo envolve “distribuição do poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas do “como” ou do “com que” fazer, mas também do “o que” e do “para que” fazer”. Essa possibilidade de decidir e de construir não está sendo dada aos estudantes e nem às DAESTs quando se trata de traçar os rumos da Assistência Estudantil, por meio do planejamento.

O Planejamento Participativo avança para questões mais amplas e complexas, como a de ver como se contribui para interferir na realidade social, para transformá-la e para construí-la numa direção estabelecida em conjunto, num pé de igualdade fundamental, mas com a contribuição própria de cada um, por todos os que participam da instituição, grupo ou movimento (GANDIN, 2001, p. 91).

A esse respeito, Luck (2009, p. 40) destaca que o que garante a efetividade do planejamento não é o plano em si, mas as pessoas, pois quanto mais elas “estiverem envolvidas no processo de planejamento, mais se sentirão responsáveis pela sua implementação e envolvidas no mesmo”, desse modo, os resultados serão mais efetivos.

De acordo com o atual superintendente da SAEST, todos os programas da AE serão reavaliados esse ano (2023) e contará com a participação de todos os envolvidos na AE na Universidade. Espera-se que, de fato, isso aconteça de forma democrática e participativa e que essa participação não seja um “mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência” às decisões tomadas pelas equipes técnicas e coordenações da SAEST, como parece que vem ocorrendo até o presente momento. Pois, a participação “requer a posição de governantes, não de meros coadjuvantes” ela requer também “o sentido da construção de algo que pertence a todos”, ou seja, ela deve ser coletiva, onde todos possam contribuir, constituindo assim um processo de troca e compromisso (BORDIGNON & GRACINDO, 2011, p. 170).

Portanto, para que uma gestão seja democrática é necessário que a participação ocorra dessa forma, não existe gestão democrática sem participação. E nesse contexto a autonomia é um elemento de suma importância, pois de acordo com Libâneo (2008, p. 102) o conceito de participação se fundamenta no de autonomia e “significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida”. Nesse sentido, ela é contrária “às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação”, por isso uma gestão que se assume como democrática deve primar pela construção e promoção da autonomia.

5.5– A autonomia e descentralização no contexto da Assistência Estudantil na UFPA

De acordo com o dicionário Michaelis (2023), autonomia significa a “capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania”. Do ponto de vista administrativo significa “direito de se administrar livremente, dentro de uma organização mais vasta, liderada por um poder central”. No entanto, é preciso considerar que a autonomia é relacional e de acordo com Barroso (1996) ela não pode ser confundida com independência, pois “somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa”. Isso significa dizer que se pode ter mais autonomia em relação a uma coisa e menos ou nenhuma em relação a outra.

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se

encontram no seu meio biológico e social, de acordo com suas próprias leis (BARROSO, 1998, p.16).

Dentro dessa mesma perspectiva, Gadotti (2008, p.13) explica que a “autonomia significa autoconstrução, autogoverno”. Uma instituição autônoma seria aquela que se autogoverna. No entanto, “não existe uma autonomia absoluta”, pois ela sempre está “condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente”.

A autonomia foi um termo que esteve bastante presente nas falas dos entrevistados, principalmente, das coordenadoras da SAEST e dos representantes das DAESTs, mas também foi alvo de consideração tanto do primeiro superintendente da SAEST como do atual.

De acordo com o atual superintendente da SAEST, ele concede autonomia tanto as coordenadorias como para as DAESTs. Nessa direção, todas as coordenadoras entrevistadas afirmaram ter autonomia para desenvolver as atividades que estão sob responsabilidade de suas coordenadorias. A esse respeito a Coordenadora C destaca que:

Sim, eu acho que se não tivesse seria muito difícil de construir esse processo aqui dentro até porque a gente atende um universo muito grande de estudante você sabe disso porque você é da Assistência Estudantil, se nós não tivéssemos autonomia seria muito difícil porque como a gente atende algumas particularidades do estudante, sabe você estar no topo da onda que tem momentos que você tem que decidir naquele exato momento “vou mudar esse fluxo porque esta situação precisa ser encaixada a partir da realidade contextual dos estudantes das experiências históricas que eles estão vivendo ali” então se a gente não tiver autonomia não dá pra fluir dentro de uma coordenadoria e aqui especificamente, por exemplo, nós estamos num movimento de rever todos os programas todas as instruções normativas todas as coordenações estão nesse momento e ele deixa muito em aberto “olha vocês precisam rever, esses programas condizem com aquilo que nós estamos vivendo atualmente? Eles precisam permanecer? Ou vocês vão propor outros?” Então essa autonomia a gente tem e eu me sinto muito à vontade porque é uma autonomia que acaba não sendo uma autonomia individualizada dentro daquele gueto dessa coordenação, mas é uma autonomia também compartilhada (COORDENADORA C).

No entanto, para a maioria das DAESTs entrevistadas (DAEST 1, DAEST 3 e DAEST 4) a autonomia que elas possuem é concedida pelos coordenadores dos campi, onde atuam, para desenvolverem ações na área da AE como eventos, seminários, orientações aos estudantes e etc., mas não possuem autonomia para criar e nem elaborar programas porque eles já vêm prontos da SAEST apenas para serem executados. Além disso, a autonomia concedida pelos coordenadores dos campi é limitada por causa da falta de tempo devido ao excesso de trabalho demandado pela SAEST o que tem levado até mesmo ao adoecimento dos servidores.

Quadro 28 - Autonomia na visão das DAESTs.

DAEST 1	Tem limitações, porque assim, não limitações referentes a coordenação do campus, mas uma limitação referente ao trabalho mesmo porque a gente tem que trabalhar pra SAEST e pro campus então são limitadas essas nossas decisões. Nossas decisões são limitadas pelo nosso tempo de trabalho, por exemplo, a minha demanda de trabalho me limita.
DAEST 3	Ações diretos de auxílios não, mas em termos de auxílios que a gente chama de indireto que são promoção de algum tipo de evento esse tipo de auxílio sim a DAEST em que eu trabalho tem essa autonomia inclusive é algo que, no nosso campus, a gente tem visto que é um avanço quando a gente ver em outros campi, a gente ver que o nosso campus dá tem dado até então as coordenações essa autonomia pra DAEST atuar. Algum, tempo atrás, por causa do Cadgeste, eu dizia que nós estávamos parecendo que trabalhamos em banco cumprindo meta tem que cumprir meta, tem que cumprir meta olha a gente tem que fazer tantas análises por dia. Eu disse: nossa gente a gente parece uma agência bancária que tem que cumprir porque senão não tem o lucro que é esperado e estamos assim em algumas áreas mecanicamente fazendo algo que nos foi mandado fazer e as vezes sem se quer concordar o que nós estamos fazendo, mas como ninguém perguntou ninguém se importou em saber a gente continua fazendo mesmo sem as vezes concordar.
DAEST 4	Temos autonomia, graças a Deus, eu não tenho do que reclamar com relação a isso não, a gente tem pra desenvolver qualquer projeto, trabalho a gente tem. O nosso coordenador é super tranquilo, dá apoio dá suporte dentro da medida do possível. O que nós não temos Simone é tempo pra desenvolver as atividades, porque o que acontece não adianta o meu coordenador me dá autonomia se a SAEST vive enfiando processo pra eu tá analisando eu não tenho tempo pra pensar em outras coisas o nosso trabalho virou basicamente analisar, fazer análise socioeconômica para o Cadgest, extremamente rotineiro, extremamente tarefeiro mecanizado, foi isso o que virou o nosso trabalho e isso me angustia muito diariamente. Mas, ainda é um local de trabalho que eu ainda gosto de atuar, apesar de todas as dificuldades, eu gosto de atuar eu gosto de fazer o que faço, exceto a parte burocrática, mas assim de atendimento dos estudantes de visitas domiciliares eu amo fazer eu não gostaria de sair de onde eu estou, porém atualmente tem sido um espaço muito adoecedor e uma das razoes pra eu querer sair e fazer um doutorado é justamente essa que eu não aguento mais ficar analisando processo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

Nota-se, nas falas do quadro anterior, que, embora seja concedida a essas DAESTs autonomia para trabalharem, a mesma acaba sendo limitada pelo excesso de trabalho que a SAEST exige desses profissionais e pelas próprias condições de trabalho que não são favoráveis. Assim, de nada adianta “conceder autonomia” se as condições materiais e operacionais limitam e impossibilitam o exercício da autonomia. Nesse sentido, para a DAEST 2, além do excesso de trabalho, a falta de autonomia se dá devido a burocracia, as regras para concessão dos auxílios e, principalmente, a falta de recursos. Além disso, não há autonomia na execução dos programas e ações definidas pela SAEST.

Não, de forma nenhuma e é uma crítica que eu tenho, principalmente, para o campus em que eu estou a Divisão de Assistência precisaria muito ter essa autonomia a gente não tem a gente depende assim totalmente da burocracia das regras do sistema a gente depende do recurso financeiro que não está ao

nosso alcance de alterar nada da seleção do número que está proposto de alunos a serem atendidos então a gente não tem essa autonomia (DAEST 2).

Para Libâneo (2004, p. 102), uma gestão democrática-participativa tem “na autonomia um de seus mais importante princípios”, o que implica a “livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho”. A fala da pedagoga da DAEST 3 evidencia que essa livre escolha e construção conjunta não está ocorrendo quando afirma que está fazendo algo que lhe foi mandado fazer sem se quer concordar com o que está fazendo e que não há diálogo em relação a isso.

Quanto aos superintendentes da SAEST, quando questionados se tinham autonomia para atuarem na AE as respostas foram bem interessantes e nos ajudam a entender que a pouca autonomia no contexto da AE não é algo que nasce na SAEST e sim é fruto da própria forma de conduzir a gestão na Universidade. De acordo com o primeiro superintendente, quando ele iniciou como gestor na AE ele possuía autonomia para fazer a Política de Assistência Estudantil na Universidade, no entanto, com a mudança de reitor, em 2017, ele passou a não ter mais essa autonomia pelo fato de a gestão da UFPA ser nas palavras dele “uma gestão centralizadora que concede pouca ou nenhuma margem de autonomia”. A fala a seguir, apesar de extensa, é importante para demonstrar essa questão.

Na gestão do professor Maneschy eu tinha muita autonomia porque eu respondia não ao professor Maneschy eu respondia ao professor Fernando porque a DAIE era vinculada ao pró-reitor de extensão e o pró-reitor respondia ao reitor, mas a gestão do professor Maneschy era uma gestão descentralizada aonde a gente tinha muita autonomia e o Fernando me deixava com muita autonomia, então muitas das coisas que eu fiz como gestor, os diversos programas que junto com a equipe nós criamos, é porque tínhamos muita autonomia nós não nos sentíamos limitados. Então eu posso dizer que na gestão do professor Maneschy a gente teve bastante autonomia pra fazer a Política de Assistência Estudantil. No período que eu estive na gestão do professor Emmanuel eu procurei manter a autonomia. Essa autonomia já vinha existindo, nós procuramos dar continuidade, mas a gente entendeu que era uma outra forma de gestão e ele entendeu que não tinha espaço pra dar essa continuidade, mas eu continuo acreditando que uma gestão tem que ser descentralizada e tem que ter autonomia e continuo acreditando. Então uma crítica que eu faço a atual gestão, e não é uma crítica pessoal não é uma crítica política, pois somos da esquerda, mas é uma crítica que eu já fiz publicamente na Universidade na última campanha pra reitor eu fiz essa crítica publicamente. A minha crítica é que nós temos muito pouco, quase nenhum espaço de autonomia, e muita centralização de decisão eu acho que não pode funcionar assim. Alguém pode dizer: “você tá errado eu penso diferente as coisas não funcionam dessa forma”. Bom, eu não estou aqui querendo dizer que o meu pensamento deve ser o único correto, mas eu não me vejo como parte de um projeto de gestão centralizador com pouca ou nenhuma margem de autonomia. Podem dizer “mas você tinha autonomia” eu vou dizer que eu não tinha, mas eu acho que fazia questão de ter (SUPERINTENDENTE 1)

Já o atual superintendente afirma que, apesar de o reitor gostar de centralizar e tomar as decisões, ainda assim, ele consegue dialogar e ter liberdade para pensar e propor e que, se não fosse dessa forma ele não estaria na gestão da SAEST.

Relativa. Eu me lembro de um amigo meu que diferenciava autonomia de liberdade então eu proponho quando tem recurso eu pego essa minha planilha vou lá com o reitor e argumento e ele argumenta ele nunca me impôs nada e eu também sou um cara difícil se eu me achasse apenas como alguém sem liberdade pra pensar e pra propor eu acho que eu não ficaria. Então eu acho que eu tenho autonomia sim a gente discute internamente e o que eu tento fazer é o nosso reitor ele centraliza ele gosta de saber das coisas gosta de tomar as decisões então eu tento me antecipar e propor pra ele né e nesses quase 3 anos de SAEST eu nunca tive problema “a desfaz alguma coisa ou refaz”. Então, eu não tenho problema de falta de autonomia eu não me sinto desautorizado não me sinto sem condições de discutir e acho que quando eu apresento propostas são consideradas e são ... em geral são acatadas eu não me sinto com falta de autonomia (SUPERINTENDENTE 2).

Barroso (idem), ao tratar sobre a autonomia no contexto escolar, traz importantes contribuições que acredito que também podem auxiliar nas análises acerca da autonomia desenvolvida no âmbito da Assistência Estudantil na UFPA. Um dos pontos destacados pelo autor é que não existe autonomia sem o reconhecimento de que a mesma é relativa e de que cada indivíduo possui sua autonomia e a exerce em confronto e equilíbrio com os diferentes indivíduos que constituem o contexto escolar. Portanto, a autonomia é um processo que deve ser construído pelos diferentes sujeitos que compõe uma unidade social.

Esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios (idem, p. 10).

Ele argumenta que no caso da escola essa autonomia é resultado, sempre, da convergência de “várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos)” que precisam ser articuladas e direcionadas para a obtenção de objetivos comuns e coletivos. Nesse contexto, a autonomia dos sujeitos individuais deve ser reconhecida e colocada à serviço de determinados objetivos organizacionais para, desse modo, se transformar num processo coletivo de mudança. Assim:

A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Deste modo, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola (BARROSO, 2016, p. 10).

Parafrazeando Barroso (1996) e aplicando o conceito de autonomia em construção no contexto da Assistência Estudantil pode-se dizer que para que, efetivamente, haja autonomia é necessário que os diferentes interesses dos sujeitos que compõe a AE sejam articulados (reitor, superintendente, coordenadores, servidores, alunos) e direcionados para o alcance de objetivos comuns e coletivos. Sendo que esses objetivos devem ser associados a criação e a oferta de uma Política de Assistência Estudantil ampla e que atenda às necessidades dos estudantes em seus diferentes contextos e em suas diversidades.

Vale destacar ainda que Barroso (1996), ao tratar sobre a autonomia em construção sempre a relaciona a um processo coletivo, no qual os “diferentes actores organizacionais” interagem e conseguem convergir e articular seus diferentes interesses. E isso só é possível por meio do diálogo e da participação efetiva de todos que fazem parte de uma unidade social. Assim, para que, de fato, haja autonomia na gestão da AE é necessário que os que fazem parte dela planejem, avaliem e acompanhem as políticas que são desenvolvidas.

Nessa direção, Luck (2006) ressalta que só se desenvolve ou se pratica autonomia quando as decisões tomadas são fruto de um processo coletivo e participativo “de compartilhamento de responsabilidades resultantes do estabelecimento conjunto de decisões”.

Para a referida autora:

A participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis pelos seus resultados – portanto construindo e conquistando sua autonomia. Daí porque a participação competente é o caminho para a construção da autonomia. Ao mesmo tempo sentem-se parte orgânica de uma realidade e não apenas como um apêndice da mesma, ou um simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outros (idem, p. 23).

Concordo com Carvalho (2022, p. 191) quando ela explica que a autonomia no contexto da universidade “pressupõe o exercício da gestão democrática das políticas desenvolvidas” o que inclui a AE a qual deve buscar o atendimento às demandas dos alunos na “perspectiva do direito social” e para tanto precisa ser desenvolvida com ampla participação dos estudantes e dos demais segmentos da comunidade acadêmica.

No caso da AE na UFPA, acredito que é necessário que os espaços de decisão sejam ampliados, como afirma Barroso (2004) é preciso criar condições para que a autonomia seja “construída”, para que a lógica dos projetos e programas que são implementados “de cima para baixo” deixe de imperar dando lugar a uma Política que leve em consideração a existência dos sujeitos, seus anseios e suas reais necessidades.

A maioria dos entrevistados reconhecem que, para que a Política de Assistência Estudantil da UFPA seja inclusiva e consiga abarcar as reais necessidades dos alunos,

principalmente, os dos campi do interior uma opção seria descentralizar a AE para os campi permitindo que os mesmos pudessem definir a aplicação dos recursos de acordo com o perfil e as demandas dos seus alunos.

Quadro 29 - Descentralização da Assistência Estudantil na UFPA.

COORDENADORA C	Com toda a certeza. Eu sou totalmente a favor disso e o superintendente eu acho que ele vem nesse movimento porque nesses encontros que a gente fez ele falava sobre isso e ele dizia as vezes vocês não pedem o recurso que as vezes tem pra casa do estudante, por exemplo, tem que pedir se não pedir a gente não vai saber qual é o problema, mas o que que seria melhor que esse recurso estivesse já lá porque vocês sabem a realidade histórica, as maiores dificuldades, sabem inclusive os valores que são naquela região que a gente não sabe.
DAEST 1	Poderia ser uma possibilidade a se pensar descentralizar essa questão do recurso porque a realidade do aluno do interior é diferente, certamente se os recursos fossem enviados para os campi eles dariam uma atenção melhor para a AE porque aí eles teriam que ter conhecimento para gestar esses recursos.
DAEST 3	Olha eu acredito que melhoraria pelo menos no aspecto da transparência para o discente para o público, de você dizer olha é isso esse é o recurso do nosso campus a gente vai trabalhar em cima disso é diferente de você dizer olha você está concorrendo com discentes de todos os campi fica aquela questão porque que eu tenho que concorrer com um discente de uma outra realidade e de uma outra situação, é justo? A realidade econômica de um município é a mesma do outro? O poder aquisitivo? Ai eu tenho o mesmo valor de renda que a pessoa que mora em Belém, mas eu moro em Soure, será que o mesmo poder aquisitivo da pessoa de Belém é o meu? As despesas não são diferenciadas? O custo de vida não é diferenciado? Então, como é que eu vou dizer você vai concorrer ao mesmo auxílio você vai estar no mesmo parâmetro de todos os outros. Talvez não sei porque a gente nunca tentou, acho que as tentativas é que vão nos aperfeiçoando, como a gente nunca tentou gerir um recurso para de fato saber se isso viria ou não trazer benefícios eu de fato nem sei dizer se seria melhor, mas talvez acho que seria uma tentativa que seria válida nesse sentido de você ter uma resposta melhor pra dar pro discente, mas tangível de ele saber.
DAEST 4	Essa é uma realidade da instituição UFPA, não é simplesmente da Assistência Estudantil, toda a Universidade é trabalhada de maneira centralizada e eu não percebo a vontade de que isso mude, porque, por exemplo, nos campi tem a CPGA, a CPAG sempre tem que tá solicitando coisa à Belém, sempre é campus Guamá, sempre tem que tá solicitando recursos, parece coisa de mendicância tú tem que está o tempo todo ali pedindo, enfim, assim, o entendimento que eu tenho é: tem aqui essa fatia esse bolo de recursos, bora fatiar isso aqui pros campi e os campi definem como utilizar os recursos porque a realidade do campus A não é a mesma do campus B, as demandas, mas não, são eles que ditam o que vai ser qual o programa que vai ser feito, qual o auxílio que vai ser lançado e cabe a nós executar a Política. Eu acredito que se descentralizado a Assistência Estudantil melhoraria o atendimento ao aluno, eu defendo isso porque tem especificidades que é diferente do campus de Belém e dos demais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

Para a representante da DAEST 2, a descentralização só daria certo se os recursos fossem geridos pelas próprias DAESTs que é quem entende de AE. Ela defende ainda que, além dos recursos, seria importante também descentralizar alguns programas para poder atender melhor e de forma mais eficiente os alunos dos campi.

Então, eu penso assim: mesmo que fosse, não descentralizado, mas se o recurso fosse destinado ao campus para os alunos do campus, mas se ele não for gerido por quem entende da ação não vai resolver o problema então eu gostaria muito, se fosse possível, que houvesse essa descentralização da assistência nos campi, porém teria que haver uma proposta uma alternativa um meio de que esse recurso fosse gerido pela própria divisão de assistência ainda que a gente tivesse que chamar profissionais contador administrador seria mais viável porque se ficar no setor que gere os recursos, por exemplo, aqui no campus a gente ia ficar recebendo somente as migalhas assim ia continuar o mesmo problema de implorar de esperar de não ter resposta. Então para mim só funcionaria se a própria divisão de assistência conseguisse gerir esse recurso destinado à Assistência porque eu conheço minha demanda através de uma visita eu posso saber a realidade de um aluno o que ele precisa de fato e que se eu pudesse, por exemplo, o auxílio emergencial na minha concepção deveria ficar no campus deveria haver um fundo um recurso que era para esses atendimentos porque eu vou faço a visita e constato que aquele aluno está numa situação extrema só que ele tem que preencher questionário tem que anexar documentos esperar análise e se ficar em pendência ele vai ter mais 15 dias para responder a pendência se ele não conseguir vai ser indeferido mesmo ele estando precisando então pra mim, por exemplo, o auxílio emergencial ele deveria ficar no campus porque ele é emergencial ele é pra uma situação que não dá para esperar então essa descentralização só funciona se o próprio recurso fosse gerido pela própria Assistência Estudantil de cada campus (DAEST 2).

Embora para os entrevistados a descentralização, tanto de recursos como dos programas da AE, para os campi possa contribuir para melhorar a AE na Universidade, ainda assim, essa é uma questão difícil de ser colocada em prática devido ao fato de a própria gestão da UFPA ser centralizadora que toma para si o poder decisório referente à definição de políticas e aplicação de recursos. Nota-se assim, que a perspectiva de descentralização presente nas falas dos sujeitos é a de transferência de poder, e aí estaria envolvido transferência de recursos, para tomar decisões. Para Novaes e Fialho (2010), a descentralização entendida nessa perspectiva é um processo complexo porque implica diferentes relações de poder.

De um lado, por exemplo, se situam as estruturas centrais que desfrutam a prerrogativa de utilizar o poder para tomar decisões sobre os principais assuntos. De outro, estão aquelas que almejam ampliar, ou obter poderes, para responder às necessidades locais e prementes de gestão. Essa relação parece ensejar conflitos e tensões, notadamente quando se trata de estruturas organizacionais públicas, onde os níveis de hierarquia apresentam-se mais difusos.

A esse respeito, Luck (2015) argumenta que a centralização da autoridade e, conseqüentemente, da tomada de decisão está relacionada a um modelo de administração que tem como característica o afastamento entre os que “formulam as políticas e programas de ação e os que as executam e sua clientela/usuários”. Nesse contexto, quem centraliza a autoridade experimenta uma condição de independência em relação aos que executam as políticas e também em relação aos seus beneficiários e estes por sua vez experimentam uma condição de dependência e obediência em relação a essa autoridade centralizadora. Tal situação produz uma série de problemas tais como:

- i) A homogeneização dessas políticas e programas, que tendem a ignorar desigualdades e diversidades entre as diferentes subunidades de ação; ii) a sua falta de sensibilidade para necessidades reais e concretas e consideração das mesmas como abstrações genéricas; iii) a conseqüente proposições de generalizações, sem potencial de explicação da realidade, e de inspiração e de ação sobre ela; iv) a burocratização e hierarquização de controles e conseqüente reforço a ações corporativistas.

Um outro aspecto que precisa ser levado em consideração, ao se tratar da questão da descentralização, no contexto, da AE, foi apontado pela assistente social da DAEST 2 quando ela argumenta que para que haja uma descentralização é necessário que as próprias DAESTs sejam as responsáveis pelas tomadas de decisões referentes a AE nos campi, pois, caso contrário, as decisões ficariam centralizadas nas mãos dos coordenadores dos campi e que, portanto, nada mudaria, pois as DAESTs continuariam “recebendo somente as migalhas, assim ia continuar o mesmo problema de implorar, de esperar, de não ter resposta”.

A esse respeito, Novaes e Fialho (2010, p. 597) afirmam que a descentralização pode estar condicionada ao seu próprio entorno, pois “relações pessoais e as influências de grupos de pressão” são fatores que podem tanto dificultar, como também facilitar, a tomada de decisão no nível local. Para esses autores, a “opção por se adotar a descentralização como uma forma de prover a tomada de decisão no nível local de uma organização” não significa, efetivamente, que as pessoas ou grupos estejam preparadas ou receptivas para acolhê-la. Portanto, a descentralização na perspectiva de maior participação dos sujeitos no processo de gestão e na tomada de decisão demanda “maior nível de preparo técnico, bem como de responsabilidade, liderança e criatividade para lidar com novas exigências e atuar no nível da decisão”. É necessário, principalmente, que esses sujeitos entendam a descentralização como elemento importante para se promover a democratização da gestão.

De modo geral, foi possível perceber nas falas dos sujeitos entrevistados que a descentralização permitiria que os mesmos pudessem ter uma participação mais efetiva nos rumos da AE na Universidade e assim contribuir para que os estudantes tivessem um melhor

atendimento. No entanto, eles apontam que a descentralização que se observa hoje na AE é somente em relação a transferência de trabalho, pois o trabalho de análise socioeconômica e pedagógica dos alunos que solicitam os auxílios, que ficava centralizado em Belém, foi repartido com as DAESTs, mas o poder para decidir como os recursos serão utilizados, que programas serão implementados onde e como e que auxílios serão criados isso ainda não existe. Partindo dessa realidade, pode-se afirmar que na verdade o que se tem nesse contexto não é descentralização e sim desconcentração que não representa transferência de poder e sim transferência de trabalho e tarefas, mas o poder decisório se mantém no âmbito da SAEST.

Lukács (2008), ao debater sobre a democratização da sociedade, argumenta que é necessário que haja condições institucionais que possibilitem aos cidadãos participarem de forma direta da tomada de decisões governamentais, ou seja, é preciso criar espaços e mecanismos de participação e exercício democrático, para que o poder decisório seja descentralizado e compartilhado.

Partindo dessa perspectiva, mais uma vez, defendo que a democratização na gestão da AE pressupõe a participação ativa dos estudantes, das Divisões de Assistência dos campi, de toda a comunidade universitária nas tomadas de decisão da AE. Participação que deve envolver desde o momento do planejamento, passando pela execução até a avaliação da política. É a partir desta perspectiva de democratização da gestão que abordarei a questão da avaliação na próxima subseção.

5.6 – Avaliação da Política de Assistência Estudantil na UFPA

O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o PNAES, em seu parágrafo quinto, estabelece que as instituições federais de ensino superior deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES. De acordo com Cavalcanti (2006, p.2), a avaliação é essencial e um mecanismo de gestão relevante, pois é:

Instrumento imprescindível para o conhecimento da viabilidade de programas e projetos, para o redirecionamento de seus objetivos, quando necessário, ou mesmo para a reformulação de suas propostas e atividades. Nesse sentido, a avaliação se revela como um importante mecanismo de gestão, uma vez que fornece informações e subsídios para tomada de decisão dos gestores, formuladores e implementadores de programas, pois possibilita conhecer o que está acontecendo e atuar sobre os fatos de forma a realizar ajustes necessários, economizando-se dessa forma tempo e recursos, o que eleva a credibilidade das ações públicas.

Nessa mesma direção, Bordignon e Gracindo (2011, p. 160-161) destacam que a avaliação tem um papel fundamental no “monitoramento do processo de gestão e na realimentação do próprio processo de planejamento”, pois pelo fato de ter uma função

diagnostica ela oferece informações essenciais para a tomada de decisão tanto no momento de elaboração do planejamento como em seu acompanhamento. Permitindo, desse modo, que os rumos possam ser corrigidos de forma permanente e não somente isso, possibilita também transformar a realidade presente para que a realidade futura almejada seja alcançada.

Dada a importância da avaliação, busquei identificar como ela ocorre no contexto da AE na UFPA. De acordo com o atual superintendente e com as coordenadoras são feitas avaliações no âmbito da SAEST. E essas avaliações acontecem no Fórum e nos seminários de AE que são realizados anualmente.

Para a Coordenadora A, esses seminários são momentos importantes, porque a partir das discussões e avaliações que acontecem ali são feitas mudanças na forma de conduzir as ações da AE. De fato, esses seminários são realizados anualmente e há a presença das DAESTs e das representações estudantis nesses eventos. No entanto, para as representantes das DAESTs entrevistadas, por mais que nesses momentos seja dado espaço para que elas possam falar e debater os problemas a sensação que elas têm é que nada muda, tudo continua do mesmo jeito. A fala da pedagoga da DAEST 3 é bastante enfática em relação a isso.

Alguns encontros que nós já fizemos, enquanto Assistência Estudantil, nós já fomos e já falamos de alguns problemas algumas dificuldades e você não ver nada ser resolvido nada mudar continua a mesma coisa então você entende que de fato não, não tá sendo democrática. Aquilo que eu falo ou o que eu falei quando me oportunizaram falar não alterou em nada do que a gente esperava que alterasse e mais ainda quando você vê que o discurso não é só seu quando várias pessoas têm o mesmo discurso é o momento do alerta e dizer: opa, realmente tem alguma coisa que tem que ser mudada. E quando você vê que não está sendo mudado então a sua voz junto com as das outras também não estão sendo ouvidas porque você não vê na prática, o discurso é bom é bonito de como é que é desse momento de estar junto, de ouvir, de poder estar perto dos outros colegas, esses momentos nós nos encontramos os discursos nesse sentido são bons, são lindos, mas a pergunta vem: e aí, isso vai alterar o que? E normalmente não tem alterado nada, por mais que se ouça, por mais que se fale, por mais que saiba das realidades a gente não vê efetivamente, aquilo que é dito com aquilo que é praticado (DAEST 3).

Nessa mesma direção, a assistente social da DAEST 2 diz que o campus no qual ela atua recebeu a visita da equipe da SAEST, no ano passado (2022), nesse momento todos os problemas referentes a AE no campus foram comunicados a gestão da SAEST, mas de acordo com ela nada mudou, conforme se observa a seguir:

Sabe o que mudou? Nada. Eu estava sem equipamento continuo com poucos equipamentos eu estava com uma bolsista eu continuo com uma bolsista, assim, e eles estão sabendo da situação aí teve a questão dos alunos que nos procuram pra atendimento psicológico, eles também estão ciente, mas não tivemos resposta e às vezes quando esses alunos vem e querem saber eu nem sei mais o que dizer para eles (DAEST 2).

Foi possível constatar na pesquisa que, embora para a gestão da SAEST os seminários de assistência estudantil seja um momento de avaliação, para a maioria dos entrevistados esses eventos não são vistos nessa perspectiva porque quando perguntados se participavam da avaliação da AE as respostas foram as seguintes:

Quadro 30 - Sobre a participação na avaliação da AE na UFPA.

DAEST 1	Não. Como eu disse a gente, enquanto DAEST, fica de fora de algumas coisas.
DAEST 2	Eu nunca participei de nenhuma avaliação. É solicitado só o relatório anual agente preenche lá porque é enviado um pré-modelo basicamente só pra ser preenchido e aí a gente reenvia encaminha à SAEST à CIE e é assim, mas não há, pelo menos eu nunca participei nunca fui convidada para participar dessa avaliação dos programas, das ações, de nada.
DAEST 3	Olha se existe essa avaliação, não sei te dizer se existe, eu nunca fui convidada para participar dessa avaliação. Não sei te dizer se existe ou não, talvez exista e aconteça lá em Belém, mas pelo menos eu nunca fui convidada pra participar de avaliação. Eu já trabalho 6 anos aqui e eu nunca fui convidada para participar de planejamento e nem de avaliação de nada.
DAEST 4	Não, eu desconheço a avaliação.
REPRESENTANTE DISCENTE A	Não, a gente não participa de avaliação.
REPRESENTANTE DISCENTE B	Não tenho conhecimento quanto a isto!
REPRESENTANTE DISCENTE C	Olha eu acho que a partir do Fórum vai ter, mas ainda não teve. O fórum foi criado pra isso, pra que haja esse tipo de procedimento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

As falas presentes no Quadro 30 indicam que a avaliação, assim como foi possível constatar em relação ao planejamento, é um processo que está circunscrito à Superintendência e às coordenadorias da SAEST, não havendo participação dos estudantes e nem das DAESTs. O que contraria a própria PINAE que estabelece que a Política de Assistência e de Acessibilidade:

Será avaliada por meio das ações de Avaliação e Acompanhamento, com participação da comunidade universitária e dos sujeitos envolvidos com programas/projetos de apoio à Assistência Estudantil e Acessibilidade aos alunos com deficiência e da própria Equipe Técnica, mediante aplicação de instrumentos próprios (PINAE, 2021, p. 24).

O FAES é apontado também na PINAE como instância responsável pela avaliação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da Universidade. No entanto, o fato de os sujeitos da pesquisa terem apontado que não existe avaliação da Política indica que o Fórum também ainda não funciona nessa perspectiva.

Em relação ao PNAES, não houve até hoje nenhuma avaliação institucional, a fim de se verificar a efetividade desse Programa na Universidade. Cabe ressaltar que essa não é uma

realidade exclusiva da UFPA. Em 2016, a Controladoria Geral da União (CGU) realizou uma auditoria em 58 universidades federais e em quase todas foi constatado uma relevante ausência de controles e de avaliação do Programa por parte das universidades.

Também foi verificada uma significativa ausência de avaliações dos resultados do programa, por parte das IFES, em desconformidade com o que estabelece o Decreto 7.234/2010. Verificou-se umas poucas práticas avaliativas isoladas que não possibilitam ao órgão central um diagnóstico consistente do programa, não havendo o conhecimento que seria esperado sobre o alcance das intervenções subsidiadas com recursos da Lei Orçamentária Anual para o PNAES, situação que impacta diretamente a atividade de elaboração da proposta orçamentária realizada no MEC, justamente pela não coleta de fatores endógenos à política. Esse contexto é agravado pela carência de iniciativas de participação dos discentes e de transparência, elementos que poderiam mitigar eventuais ineficiências, reduzir o risco de captação dos recursos para outros projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão, e também alinhar expectativas e destinações de recursos com os usuários da política (CGU, 2016, p. 24).

Nesse cenário, cabe ainda destacar que foi constatada a falta de incorporação das demandas do corpo discente nas decisões quanto às áreas de emprego dos recursos, aplicação dos recursos em desconformidade com o Decreto 7.234/2010 e fragilidades em seleções dos beneficiários. A falta de participação discente, no planejamento, na implementação e monitoramento do programa foi apontado pela CGU (2016, p. 24) como um fator responsável pelas “deficiências de transparência das decisões e fragilidade no acompanhamento individual e coletivo dos alunos, etapa fundamental de monitoramento da política”.

Verificou-se também que 61% das IFES analisadas não incorpora as demandas dos estudantes no processo de estabelecer as áreas onde os recursos serão utilizados. Essa distância do corpo discente traz os riscos da menor participação dos alunos e, conseqüentemente, menor acompanhamento, monitoramento, transparência do programa, maior risco de ocorrer irregularidades e dos recursos não terem sua melhor utilização (CGU, 2016, p. 24).

Para Nascimento e Arcoverde (2012, p. 174), a tarefa de construir uma política de assistência estudantil nas IFES, que seja “comprometida com a perspectiva universalizadora” postula sua consonância com as demandas dos estudantes, o que exige a participação e o envolvimento deles no processo de planejamento e avaliação da política.

Há o reconhecimento por parte do atual superintendente da SAEST e das coordenadoras de que é necessário fazer a avaliação do PNAES, na Universidade, e que essa é uma lacuna que precisa, urgentemente, ser corrigida e que a Universidade já foi cobrada pela CGU para realizar essa avaliação.

Na verdade está tendo uma falha nesse sentido, principalmente, do permanência. Inclusive recentemente nós recebemos uma notificação da CGU

justamente porque o Programa Permanência não deixava claro como seria o controle, a avaliação e o monitoramento dos egressos e dos evadidos e que estavam recebendo e recebendo o auxílio permanência porque de fato qual é a ideia se você recebe o auxílio você tem que permanecer se não existe um controle interno eficaz você não sabe se aquele recurso que ele recebeu realmente garantiu a permanência. Então aqui tá ocorrendo uma falha que está sendo resolvida com a criação de um Programa que é um programa de avaliação, na verdade ela já estava escrito, mas ele nunca foi consolidado nunca foi criado realmente para monitorar, pra acompanhar essas questões que envolvem a evasão e o acompanhamento de quem recebe o auxílio (COORDENADORA A).

No meu entendimento não, não acontece. A gente entende a importância da avaliação, esse é inclusive um dos pontos que dentro das nossas prioridades aqui da coordenadoria a gente entende a necessidade de implementação de instrumentos de avaliação né. Já existe também uma recomendação um direcionamento do próprio FONAPRACE né para que se tenha esses instrumentos de avaliação e até que sejam gerados indicadores através de formulas que são colocadas enfim em documentos oficiais para direcionar para orientar né todas essas questões dos indicadores que precisam ser gerados de assistência estudantil, mas no meu entendimento hoje a gente não faz a gente quer fazer, mas a gente não faz (COORDENADORA B).

Tendo em vista a necessidade de se realizar a avaliação institucional, o atual superintendente elaborou um documento intitulado “Plano de Sistema de Avaliação e Controle das Ações de Assistência e de Acessibilidade da UFPA” (em anexo)⁵⁵, que apresenta as estratégias internas de controle e monitoramento dos programas e ações definindo que os mesmos serão exercidos internamente pelas equipes técnicas das diferentes coordenadorias e da diretoria vinculada.

De acordo com esse Plano, as ações de monitoramento e avaliação que serão desenvolvidas devem ser balizadas pela busca da eficácia, eficiência e efetividade social das ações apreendidas no âmbito das Políticas de Assistência Estudantil, assim definidas:

Eficácia é entendida como a *avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos*, ou seja, se refere a verificação do cumprimento das metas e objetivos previamente definidos. A **Eficiência** é aferida a partir do estudo da *relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados*. Já a **efetividade social** é compreendida como a *relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação (UFPA, 2022, p. 6 grifo do autor)*.

⁵⁵ O referido Plano ainda não foi colocado em prática, apenas alguns indicadores avaliativos já foram utilizados e apresentados no relatório de gestão da SEAST de 2021.

A avaliação da eficácia será feita a partir da verificação dos resultados obtidos pelos diferentes programas da SAEST, organizados em torno dos seus eixos de atuação definidos na PINAE (assistência estudantil, integração estudantil, acessibilidade estudantil e alimentação estudantil). E levará em consideração indicadores como: número de alunos atendidos, alcance do atendimento, demanda, alunos diplomados atendidos, taxa de evasão, taxa de retenção, taxa de desempenho acadêmico e etc. Já avaliação da eficiência e da efetividade social ocorrerá em três fases:

Na fase 1 será de responsabilidade das equipes técnicas de cada uma das coordenadorias e diretoria vinculadas à SAEST considerar os resultados obtidos e os esforços empreendidos na implementação dos diferentes programas e projetos vinculados à sua esfera de ação (eficiência), bem como os impactos dos projetos/programas na vida acadêmica dos assistidos, considerando possíveis efetivas mudanças nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação (efetividade social). Na fase 2 essa avaliação será feita no âmbito da Superintendência de Assistência Estudantil, na reunião das diferentes equipes de trabalho que avaliarão o esforço institucional frente aos resultados obtidos. Na fase 3 essa avaliação deve ser feita pelo Fórum de Assistência e Acessibilidade Estudantil da Universidade Federal do Pará – FAES composto por entidades estudantis, representações de associações estudantis de indígenas, quilombolas, estrangeiros e PcDs, representantes da comunidade e representantes de pró-reitorias fins e outros setores de *campi* da Universidade Federal do Pará" (UFPA, 2022, p. 10-11).

A análise do Plano, construído pelo Superintendente, indica que o mesmo se constitui em uma avaliação apenas quantitativa. Em relação ao monitoramento foi possível perceber que ele está relacionado à análises semestrais do desempenho acadêmico dos discentes expresso por meio de seu Coeficiente de Rendimento Acadêmico indicando mais uma vez a prevalência de aspectos quantitativos no Plano Avaliativo da SAEST. Em vista disso, quando questionado sobre a necessidade de se realizar uma avaliação também qualitativa o Superintendente deu a seguinte resposta:

É um desafio, porque a gente tem problema também de equipe tem problemas de... a gente tem uma equipe reduzida é ... e tem coisa e pra algumas coisas a equipe não estava preparada, por exemplo, a gente não tem ninguém na equipe com formação pra fazer isso, então tem coisa que eu próprio quando eu digo assim que eu meto a mão é porque eu não tenho equipe e as vezes eu tenho que eu mesmo elaborar esse documento fui eu mesmo que elaborei alguns não percebem a importância, outros não têm tempo, outros não tem formação, então tem coisas que eu estou diretamente envolvido (SUPERINTENDENTE 2).

Nota-se na fala do atual superintendente alguns problemas institucionais que dificultam a realização de uma avaliação com uma dimensão não apenas quantitativa, mas também qualitativa da PAE na Universidade como, por exemplo, a insuficiência de recursos humanos

na SAEST que inviabiliza o desenvolvimento de estratégias efetivas de avaliação e também a falta de profissionais preparados para realizar uma política interna de avaliação. Além disso, as dificuldades em se realizar o monitoramento e a avaliação da PAE na Universidade se dá devido à falta de dados fundamentais para a avaliação.

Agora a gente já percebeu que vai precisar melhorar tem alguns dados que a Universidade não tem e que a gente tem que fazer gerar, então, por exemplo, a gente não tem, a Universidade não tem, dados sobre o perfil socioeconômico de seu aluno, tem dos cotistas dos não cotistas não tem, então você não pode generalizar e como você não tem isso você não consegue gerar, tem alguns dados do aluno evadido que a Universidade não tem, então, por exemplo, um dos indicadores importantes é: os alunos assistidos qual o percentual de evasão? Porque a Universidade não tem (SUPERINTENDENTE 2).

Dias Sobrinho (2003), ao definir a avaliação institucional, argumenta que ela é uma “prática social orientada, sobretudo para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo”, por isso ela não pode ser vista apenas como uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação.

Nesse contexto, Luck (2012, p. 33) defende que a “avaliação deve ser promovida como expressão de gestão democrática, participativa, transparente e justa”, sem essas condições ela acaba se tornando somente “um instrumento de mera verificação e descrição formal de dados e informações” tomando assim uma dimensão e significado burocrático, em detrimento de aspectos pedagógicos, de cunho transformador.

Além disso, é importante que a avaliação das políticas públicas ocorra de forma processual e contínua e não de forma isolada e pontual e que seja acompanhada por todos os envolvidos na sua implementação e execução. Desse modo, é possível “superar a cultura avaliativa que tem conduzido à avaliação focada nos resultados” o que contraria uma perspectiva avaliativa que expresse “um compromisso ético-político pelo envolvimento direto dos principais interessados nos processos avaliativos” (SOARES et al., 2012, p. 147-148).

A avaliação, na área da gestão, que se dá de maneira sistemática possibilita a correção de rumos, de fluxo, na implementação de políticas públicas, de tal modo que a sociedade participe desse processo. É preciso, portanto, que a avaliação das políticas sociais seja realizada à medida que estas estão sendo executadas, devendo ser compreendida como avaliação que dá “em tempo real”. Ademais, ressaltamos que esse tipo de avaliação, que ocorre ao longo do processo, possibilita ainda sensibilizar politicamente, de maneira direta, as instâncias governamentais e os atores sociais pela condução dos temas de interesse público (SOARES et al., 2012, p.148).

Para Gadotti (2008, p. 61), o “princípio da avaliação remete ao primeiro princípio o da gestão democrática”. Nesse sentido, participação e autonomia são princípios básicos e

fundamentais para a realização da avaliação institucional, pois possibilita que a instituição educacional busque de forma coletiva a solução para os seus problemas e consiga acompanhar de forma processual seus programas, projetos e ações.

No contexto das políticas públicas sociais, e aí se insere a Política de Assistência Estudantil, a avaliação deve ser norteada pela “intencionalidade de apontar em que medida as políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade” (BOSCHETTI, 2015, p.4).

No caso da AE da UFPA, a pesquisa constatou que ainda não existe uma avaliação interna da PAE que envolva a participação de toda a comunidade acadêmica, de forma a subsidiar o aprimoramento da sua implementação e verificar se a mesma está alcançando efetivamente o seu objetivo, qual seja: garantir a permanência dos estudantes na Universidade.

5.7 A gestão da Assistência Estudantil, a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa

A gestão em qualquer contexto educacional deve ser vista como um “processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente”, se consiga promover a realização dos objetivos educacionais de forma mais plena possível. Desse modo, o conceito de gestão parte do princípio de que o êxito de uma instituição educacional depende da “mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LUCK, 2006, p. 35).

Para Medeiros e Luce (2006, p. 18), a gestão democrática da educação está relacionada ao “estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social” em todas as ações que envolvem a gestão, ou seja, na formulação de políticas educacionais; na definição de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na deliberação sobre alocação de recursos e necessidades de investimentos; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Portanto, a gestão democrática pressupõe uma forma coletiva de gestão na qual a tomada de decisão é compartilhada e a participação, a autonomia, a descentralização são facetas múltiplas desse modelo de gestão estando diretamente relacionadas entre si.

Assim, não se pode falar em gestão democrática na Assistência Estudantil, sem que haja participação no planejamento, na execução e na avaliação dos programas e ações desenvolvidos e muito menos sem autonomia e sem descentralização. Para Dourado e Amaral (2011), a gestão democrática precisa ser compreendida como espaço de deliberação coletiva e como base para o aprimoramento das políticas educacionais

Considerando esses princípios, ao final de cada entrevista foi perguntado aos sujeitos da pesquisa qual a avaliação deles em relação à gestão da Assistência Estudantil em curso na Universidade. As respostas revelaram que, apesar da maioria considerar que a gestão é centralizadora, ainda assim não deixaram de reconhecer que houve uma melhora na atual gestão em relação a gestão anterior.

De acordo com o atual Superintendente, o mesmo afirma estar satisfeito com a forma que a gestão está sendo conduzida por ele, reconhecendo que muita coisa ainda precisa ser melhorada, principalmente, em relação a comunicação com as DAESTs e o funcionamento do Fórum.

Então eu estou satisfeito sim, estou satisfeito porque tem alguns avanços que parecem pequenos, mas que eu costumo dizer que são estruturante do ponto de vista da gestão, este hábito de reunir periodicamente pra tomar decisões a SAEST não era integrada era fragmentada era 4 setores que trabalham independente uns dos outros, porque ainda agora você perguntou de autonomia uma coisa é autonomia e outra coisa é independência, então a gente precisa trabalhar integradamente as ações de assistência estudantil, isso deu um trabalho danado porque as pessoas vinham para as reuniões sem saber exatamente o que eu queria e eles queriam saber. Então é um trabalho miúdo é um trabalho pequeno, mas é um trabalho. Então esse diálogo com as DAESTs, que pode não ser o melhor, eu até tenho até tenho estado pouco lá no grupo de whatsapp com as DAESTs, mas eu acho que a gente se aproximou então ampliou os canais de discussão e eu gosto muito da tese sobre democracia o conceito de democracia o Gramsci tem uma dimensão da democracia que ele fala que a democracia é um processo permanente de ampliação da discussão das tomadas de decisão, então não é de uma pra outra, mas é um processo é a ampliação da participação nos processos de tomada de decisão nos processos de avaliação, então poderia ser bem mais democrática, mas a gente toma a auto gestão como referência né a gestão democrática que eu acho que a gente institucionalmente não tem nem compromisso com isso, talvez estrategicamente sim, mas gente não tá nesta gestão eu diria que a gente poderia ter mais, mas a gente saiu de um lugar pra outro. Então eu acho que reconhecendo os limites, os problemas tem muito que avançar, mas a gente vem avançando eu acho que o primeiro passo pra resolver um problema é reconhece-lo, então a gente reconhece que ainda é possível avançar, mas a gente já avançou um bocado – a mais o FAES não funciona o Fórum não funciona como deveria funcionar -, mas ele já existe ele tá previsto – e no final das contas o que vale mesmo é a decisão minha e do reitor porque é a gente que assina, mas as grandes questões são todas discutidas com as coordenações internamente então há esse espaço, então eu fico satisfeito sim eu acho eu me sinto satisfeito nesse sentido que a gente foi avançando. Eu gosto da gestão, mas lidar com gente é um desafio (SUPERINTENDENTE 2).

Para as Coordenadoras A e C a gestão da SAEST também é encarada como sendo democrática. De acordo com a Coordenadora A, a criação do Fórum é um indicador dessa gestão democrática. Para a Coordenadora C, o fato de ter autonomia para propor, criar e gerir os processos que estão sob sua coordenação demonstram que a gestão da SAEST não é

centralizadora e busca fortalecer questões democráticas. Já a Coordenadora B, destaca que apesar de considerar a gestão ainda centralizadora reconhece que há um movimento no sentido de torná-la democrática.

Quadro 31 - A gestão da AE na visão das coordenadoras da SAEST.

<p>COORDENADORA A</p>	<p>Pois é, a gestão da Assistência Estudantil hoje eu considero bem mais democrática. Democrática primeiro por que? Porque antes nós não tínhamos os Fóruns de debates coletivos com os campi, não tínhamos os seminários onde todos poderiam participar, discutir e avaliar a própria Política. Hoje, por exemplo, os editais antes quase não eram passados pros campi para que eles pudessem ler e acompanhar e dar suas opiniões hoje todos os editais e instruções normativas passam pelos campi, em especial, e pelas DAESTs em particular. Então eu vejo hoje a gestão da Assistência Estudantil muito mais democrática eu acho que o fato da PINAE ser aprovada e o formato como ela foi aprovada facilitou a criação disso e depois a própria aprovação do Fórum e o Fórum pra mim é a representação da democracia da Assistência Estudantil quando você permiti se permite escutar o outro se permiti escutar o principal público alvo da Assistência Estudantil que são os alunos, porque eles participam do Fórum eles não estão fora do Fórum. A gente poderia somente colocar um Fórum somente com as representações dos campi, das DAESTs, das pró-reitorias, mas a gente fez questão que o Fórum não só recebesse, por exemplo, os centro acadêmicos ou o diretório acadêmico nós também permitimos que além desses todas as associações representativas de cada tipo de aluno participasse do Fórum. Então hoje nós temos um participação até mais de alunos que é o público-alvo da Assistência Estudantil do que os demais participantes e também representam o Fórum. Então pra mim é uma gestão muito mais democrática nessa direção, eu que acompanho desde 2011 a gente percebe muito essa diferença da entrada dessas outras instâncias desses outros público-alvos pra dar assessoramento, apoio, sugestões pra melhoria da Assistência Estudantil da nossa Universidade.</p>
<p>COORDENADORA B</p>	<p>No meu entendimento e aí eu vou te falar muito sinceramente, sinceramente mesmo, eu entendo que hoje na gestão que se tem hoje né existe um, pelo menos na minha avaliação, eu vejo um movimento de democratização muito maiores do que anteriormente né, então eu acredito que ainda há uma centralidade muito grande que a gente precisa avançar que a gente precisa transpor essa barreira, mas eu acredito que há desejo e há vontade né de que isso ocorra, hoje eu consigo ver isso tanto que quando eu te falei da reunião que eu participei de planejamento foi na gestão atual, todas essas questões então hoje eu vejo que ainda há muitos problemas que ainda há muita centralidade, mas eu vejo uma disposição muito maior de mudança.</p>
<p>COORDENADORA C</p>	<p>A gestão da SAEST não é centralizadora de forma nenhuma, eu tenho a clareza disso, até porque senão a gente não estaria aqui com o superintendente. É uma gestão que caminha cada vez mais pra fortalecer questões democráticas e, principalmente, pra fortalecer os diferentes sujeitos que constroem essa Assistência Estudantil dentro de uma universidade multicampi e multipolo porque não é aquele gestor que quer trazer as pessoas em baixo do braço não, é dar condições pra que aquela pessoa consiga gerir seus processos e o que que a gente faz aqui a gente tenta dar o resguardo a contribuição e o principal que eu percebo é essa tentativa que as pessoas se fortaleçam dentro desses outros espaços. Quando o gestor pensa nessa</p>

	questão da autonomia ele te dar essa liberdade ele não fica naquela “ah só eu vou falar com o reitor, eu vou sozinho”, não tem isso aqui ele nos chama a depender do que a gente vai discutir se eu não posso vai um técnico “vamos articular tal edital com tal pró-reitoria?”, então existe essa preocupação de articular com os diferentes setores dentro da Universidade, isso pra mim também é uma gestão democrática.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

Foi possível constatar na pesquisa que o olhar em relação à gestão da SAEST dos que estão em cargos de coordenação é totalmente diferente do olhar dos estudantes e dos representantes das DAESTs que foram entrevistados. Para estes últimos, a gestão da Assistência Estudantil na Universidade ainda é centralizadora. Conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 32 - A gestão na visão dos Representantes Discentes e das DAESTs.

DAEST 1	É democrática até certo ponto né, tem certas coisas que são realmente impostas tem coisas que são decididas sem que a gente participe sem que a nossa voz seja escutada e tem coisas que já dá uma margem maior para que a gente participe que a gente dialogue, mas tem situações que são mais colocadas mesmo é isso aqui.
DAEST 2	Como eu já falei é uma gestão centralizadora que eles acabam é organizando e planejando a Assistência muito a partir da realidade deles mesmo e das vivências que eles têm no campus Guamá. Porque a gente vai participar do próximo seminário de assistência a gente vai continuar debatendo os mesmos problemas? Aí eles fazem aquela SAEST itinerante que é nos campi aí vem ouve os problemas aí vem o próximo ano e aí vai continuar com os mesmos problemas? Então assim, eu não vejo participação eu vejo assim uma falsa participação, por exemplo, te perguntam tua opinião, te perguntam assim o que tú tá precisando, te perguntam o que pode ser melhorado, mas nada é respondido então pra se maquiarem que há uma participação eles vão perguntar o que a DAEST tá precisando, mas em essência não será atendido não será solucionado. Então eu vejo que a gestão, assim, não sei o que de fato eles estão fazendo, mas estão mais gerenciando editais e ficando ali naquele círculo de atende e exclui e é isso.
DAEST 3	Olha acompanhando alguns encontros que a gente faz - Seminários de Assistência Estudantil - eu acho que a gente tem uma gestão que até pode pensar democrática, se pensa democrática, mas efetivamente não tem ocorrido porque é o que eu digo quando você manda um e-mail dizendo vamos lançar o edital, aqui está a minuta do edital se você tiver alguma sugestão envie, pra mim é diferente de você chamar uma reunião e dizer: vamos pensar o edital, vamos pensar o programa, vamos pensar a Assistência Estudantil pra mim é diferente então uma vez que não há de fato esse momento em que se senta e que se ouve e que se avalia que se planeja, enfim, quando não há ou até quando há e você não vê efetivamente nada após isso. Então eu não acho que seja democrática, só no discurso, por enquanto só no discurso.
DAEST 4	Particularmente eu acho que não é uma gestão democrática, apesar de considerar o Fórum um espaço que foi um avanço, concordo acho que é muito importante e isso não aconteceu na gestão anterior, não aconteceu não houve esse pontapé. Hoje é um espaço ideal? Não é um espaço ideal a gente sabe que não é, mas é um avanço.

REPRESENTANTE DISCENTE A	Ela não é democrática e é algo que inclusive a gente tá aí provocando pra que possa democratizar, abrir pra discussão isso. E precisa melhorar em vários âmbitos em vários sentidos a gente precisa ouvir todos os lados. A gente tem as nossas especificidades enquanto quilombolas, mas a gente tem os indígenas, tem os estudantes estrangeiros, a gente tem um processo pra trans tem vários grupos aí e a gente não é confrontado pra discussão a gente não é chamado pra essa discussão direta para construção, principalmente, desses programas a maioria deles inclusive a gente nem acessa, a gente nem participa, a gente nem contribui, a gente nem sabe enfim. Então, são várias as problemáticas que precisam ser debatidas precisam ser colocadas na mesa e chamar o povo pra discutir o que pode melhorar, isso aqui deu certo vamos tentar expandir pra um outro e assim sucessivamente. Então ela ainda não é uma gestão democrática.
REPRESENTANTE DISCENTE B	Avalio que é contraditória, porque a Política é democrática no sentido de atender uma diversidade e pluralidade de discente da UFPA. Contraditória, pois deveria contar com uma maior participação dos estudantes nos processos de decisão sobre, por exemplo, destinação de recursos. E, sobretudo dispor de estrutura e uma equipe profissional que, de fato, alcançasse de forma ampla os estudantes tanto da capital quanto do interior.
REPRESENTANTE DISCENTE C	Eu vejo que essa gestão ela é uma gestão ainda que nem na questão política do nosso país o poder não está na nossa mão de decidir o que vai ser feito o poder sempre está na mão do gestor né. O poder de decisão ainda é da gestão ainda é muito centralizado na gestão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas, 2023.

Pelo fato de não participarem ativamente dos processos de tomada de decisão, do planejamento, da criação de programas e ações da AE e da avaliação da Política na Universidade levou os estudantes e os representantes das DAESTs a olharem a gestão da AE como centralizadora. A fala da representante da DAEST 1 que disse “tem coisas que são decididas sem que a gente participe sem que a nossa voz seja escutada”, da DAEST 2 “eu não vejo participação eu vejo assim uma falsa participação” e da DAEST 3 quando ela diz que a gestão da SAEST “se pensa democrática, mas efetivamente não é” são bastante enfáticas nesse sentido. Isso evidencia a necessidade de que gestão da SAEST inclua concretamente as demandas tantos dos estudantes como das Divisões de Assistência Estudantil e isso pressupõe que estes sujeitos participem ativamente da gestão da AE tendo suas vozes visibilizadas e valorizadas.

Nessa perspectiva, concordo com Santos e Vale (2018), quando eles dizem que “as relações de poder só poderão ser modificadas, a partir de um processo participação efetiva das pessoas nas questões que tem interesse e que desejam acompanhar” e é justamente o controle sobre as ações que são desenvolvidas que poderá contribuir para a democratização das instituições. Esse autores destacam ainda que:

[...] a gestão não é determinante de tais mudanças, mas tem papel importante no processo, daí a necessidade de colocarmos a gestão como um instrumento que deva ser produto de alta responsabilidade, compromisso e vontade política

de participar para que as decisões possam ser tomadas, de forma democrática e transparente (ibidem, p. 163-164).

De acordo com Bordenave (1994, p.34), a democracia participativa proporciona a “subida da população a níveis cada vez mais elevados de participação decisória”, eliminando, desse modo, com a divisão de funções entre os que planejam e decidem na parte de cima e os que executam e sofrem as consequências das decisões na parte de baixo.

Nesse sentido, Paro (2000, p. 8) argumenta que a verdadeira democracia se define, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados como “criadores de novos direitos” e não somente como “titulares de direito”. Com base nisso, mais uma vez reitero, nesse trabalho, a necessidade da gestão da AE ser democrática para todos os segmentos acadêmicos da Universidade, pois não basta que ela seja democrática apenas para quem está na coordenação dos Programas.

Assim, é de suma importância que toda a comunidade acadêmica participe da construção e da execução da Política de AE na Universidade, e isso deve ocorrer por meio do diálogo e da problematização das dificuldades que afetam a permanência dos estudantes, sejam elas de natureza pedagógica, emocional, acadêmica, econômica, social e etc., possibilitando, dessa forma, que a condução da AE seja compartilhada coletivamente de modo que a mesma seja aprimorada e efetivada como um direito social e que a luta pelo seu fortalecimento e pela sua ampliação seja um compromisso de todos.

Portanto, a gestão democrática impõe-se como condição imprescindível para a existência de uma Política de Assistência Estudantil que atenda de forma integral as necessidades dos estudantes em seus diferentes contextos e em suas diversidades tornando possível assim a sua permanência na Universidade e, conseqüentemente, que o direito à educação superior seja garantido.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder como vem sendo executada, por meio da SAEST, a gestão da Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará, nos anos de 2017 - 2022. Tendo como parâmetro a gestão democrática, parti da hipótese de que a gestão desenvolvida, no âmbito da Assistência Estudantil, na Universidade, ainda não é norteadas por uma perspectiva democrática, o que pressupõe a participação de toda a comunidade acadêmica não apenas na execução da Política, mas também na formulação, planejamento e avaliação das ações desenvolvidas nesse contexto.

Nesse sentido, nesta pesquisa, busquei encontrar respostas para os seguintes questionamentos: Que práticas de gestão são implementadas pela SAEST? Como vem ocorrendo a participação dos servidores e dos estudantes na gestão da Assistência Estudantil, por meio do Fórum de Assistência Estudantil (FAES)? Como são definidos os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil? Como são decididas as ações da SAEST? Qual a concepção ou entendimento que coordenadores, representantes das DAEST e dos discentes têm acerca da gestão da AE na UFPA?

Visando obter as respostas para estas questões, elenquei os seguintes objetivos: a) analisar as práticas de gestão implementadas pela SAEST; b) investigar como vem ocorrendo a participação dos servidores e dos estudantes na gestão da Assistência Estudantil, por meio do Fórum de Assistência Estudantil (FAES); c) identificar como são definidos os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil; d) verificar como são decididas as ações da SAEST; e) analisar a concepção ou entendimento que coordenadores, representantes das DAESTs e dos discentes têm acerca da gestão da Assistência Estudantil na UFPA.

A fim de fundamentar a pesquisa percorri pela trajetória da Assistência Estudantil no Brasil. O percurso analítico possibilitou compreender que essa trajetória é permeada por um processo descontínuo em sua formalização, como política de educação superior, que leve à efetivação da educação como um direito universal inalienável e indivisível.

A história da AE, em nosso País, não pode ser compreendida sem se levar em consideração o movimento real e concreto das forças sociais presentes na conjuntura econômica e política brasileira, principalmente, a partir da década de 1990. Assim, foi necessário entender o papel que o Estado Brasileiro tem desempenhado, no que tange à provisão dos direitos sociais, ou melhor dizendo, ao formato que esta tomou, especialmente, a partir da Reforma do Estado baseado nas premissas neoliberais. A política econômica adotada no Brasil deixou o país refém dos especuladores do mercado financeiro, resultando no crescimento da dívida pública que

destrói de maneira muito rápida os meios de financiamento do Estado brasileiro o que dificulta o desenvolvimento e a consolidação de políticas sociais estruturantes e de cunho universal. O que se observa, portanto, é a atrofiação e desconfiguração de tais políticas, que nesse contexto são pífias, focalizadas e repletas de condicionalidades.

Assim, a PAE para o ensino superior vem se efetivando tal qual as demais políticas públicas, tendo como base o ideário neoliberal e os rebatimentos da contra-reforma do Estado na qual os direitos sociais são questionados e sua efetivação é limitada. Desse modo, a atual configuração dessa Política está diretamente relacionada às transformações que o ensino superior brasileiro vem vivenciando, principalmente, a partir das políticas de expansão e financiamento adotadas para essa etapa da educação.

Embora, a expansão da educação superior brasileira tenha se dado por meio do setor privado, não se pode negar que também houve aumento de matrículas nas universidades públicas. Nesse cenário, de acesso ao ensino superior público, houve o aumento do número de estudantes socioeconomicamente vulneráveis, que passaram a compor o quadro discente das universidades públicas e que necessitam da AE para permanecerem e concluírem a graduação.

Assim, no contexto de ampliação do acesso ao ensino superior público, foi criado o PNAES, com o objetivo de democratizar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal e minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior.

As análises acerca desse Programa revelaram que, apesar de sua importância para a permanência dos estudantes nas universidades públicas, ele possui um caráter focalizador, como é comum nas políticas sociais desenvolvidas no Brasil no contexto neoliberal. Ou seja, ela limita o seu atendimento aos considerados mais pobres ao fixar um critério de renda para que os alunos tenham acesso à Assistência Estudantil. Evidenciando, desse modo, que não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação das universidades federais, pois, ao definir um critério de renda para o seu acesso, o PNAES restringe de forma significativa a quantidade de beneficiários da AE. Portanto, ao mesmo tempo em que o PNAES representa um avanço em E, também, de forma contraditória é acompanhado de um retrocesso no que tange à sua implementação expressa pela condicionalidade do direito a AE.

Outro agravante, é o fato de não haver, no Decreto que criou o PNAES, garantia efetiva quanto aos recursos para a realização das ações de assistência estudantil, ou seja, não foi estabelecido vinculações orçamentárias no Programa, pois, ao estabelecer que o Poder Executivo deve compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes o Decreto já deixa claro que os alunos serão atendidos na medida em que houver

recursos disponíveis e não que os recursos serão disponibilizados de acordo com a demanda existente nas universidades.

E, nos últimos anos, esse cenário tem se agravado cada vez mais devido à redução de investimentos nas universidades federais que têm enfrentado sucessivos cortes em seus orçamentos, que se acentuou ainda mais, em 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional 95 que congelou por 20 anos o investimento em diversas áreas sociais, incluindo a educação, e estabeleceu o teto de gastos para essas áreas.

A redução do financiamento, advindo do Estado, impacta os diversos setores da Universidade, pois como consequência dos cortes orçamentários tem-se a precarização dos serviços prestados e também a diminuição dos valores investidos em assistência estudantil. Assim, o cenário em que vivemos, hoje, no Brasil, não contribui para que o PNAES realmente se constitua como uma política de combate às desigualdades sociais, ampliação e democratização das condições de acesso e permanência nas universidades federais conforme ele se propõe no documento legal que o instituiu.

Evidencia-se, desse modo, a necessidade de defesa da universidade pública e democrática e que a sociedade se mobilize em favor da recomposição dos orçamentos das IFES e da ampliação das condições não apenas de acesso, mas também de permanência dos alunos. Para tanto, acredito que a gestão democrática da PAE nas IFES pode contribuir de forma significativa para a garantia do direito à educação no ensino superior. Tendo em vista que tal garantia ainda se configura como um objetivo a ser alcançado, os esforços coletivos de todos os sujeitos que compõe as IFES é fundamental para o fortalecimento e ampliação da Assistência Estudantil.

Nesse sentido, partindo da compreensão que a materialização da gestão democrática pressupõe que ela seja permeada por elementos como participação, autonomia, descentralização, planejamento e avaliação busquei analisar como eles se configuram na gestão da Assistência Estudantil, na Universidade, a fim de entender que tipo de gestão vem sendo executada nesse contexto.

Desse modo, a pesquisa evidenciou que a UFPA possui uma Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade na qual são articulados os programas e serviços desenvolvidos e que orienta a execução da PAE na Universidade. Apesar de que para os que estão na gestão (superintendente, coordenadoras) ela é resultado de um debate coletivo e de ampla participação da comunidade acadêmica foi possível observar que para os estudantes e para os servidores das DAESTs, entrevistados na pesquisa, a Política não pode ser considerada democrática pelo fato de não terem participado da construção da mesma e por ela não levar em

consideração as particularidades dos estudantes do interior e ter sido elaborada de acordo com o perfil dos estudantes do campus de Belém. Além disso, por não considerar a realidade dos alunos que vivem no interior a PINAE é avaliada pela maioria dos entrevistados como um política que não é inclusiva.

Assim, foi possível constatar que a PAE vem sendo implementada na Universidade, a partir de uma lógica em que tem prioridade o aluno mais pobre, ou seja, aquele que está em maior vulnerabilidade socioeconômica. E aí se observa a contradição entre o discurso e o que está escrito na PINAE, de que a AE desenvolvida na UFPA se dá na perspectiva do direito, contudo esse direito parece estar sendo “negado” quando se analisa a grande quantidade de alunos que não conseguem ter acesso aos auxílios devido à ausência de políticas de permanência amplas que consigam atender os discentes em suas necessidades e diversidades.

Não se pode deixar de reconhecer o que a PINAE trouxe como positivo que foi a criação do FAES. Considero a criação desse espaço como importante no sentido de construir relações mais democráticas na gestão da AE na Universidade. Porém, ele ainda não está funcionando de modo a se configurar como um espaço democrático. Pois, além da pouca participação dos membros, de acordo com os estudantes entrevistados, as propostas que chegam ao Fórum já vêm prontas e pouca coisa consegue ser mudada nelas, pois na realidade as decisões já vêm tomada de cima para baixo.

As falas dos participantes da pesquisa e o próprio Regimento do Fórum revelam que o espaço de discussão do FAES se dá de forma consultiva e colaborativa o que evidencia uma perspectiva reduzida de participação. Por ser consultivo, o poder de decisão extrapola a competência desse espaço que foi instituído justamente para fazer a gestão colegiada da PINAE. Os dados demonstraram que a forma como o Fórum está funcionando não possibilita uma efetiva participação e, conseqüentemente, não contribui concretamente para a democratização da gestão da AE na Universidade.

Essa falta de participação se manifesta também na elaboração dos programas e ações da AE. Expressões como “não há uma conversa, um diálogo antes do que vai ser feito”, “os projetos já vêm prontos eles vêm de cima e a gente tem que se adequar”, “os programas já vêm prontos”, “a gente só recebe o que vai ser executado” e “a gente só pega o bonde andando” permitiu constatar que formulação desses Programas está restrito às coordenações da SAEST, sendo feitos por suas equipes técnicas. Foi possível observar, nesse contexto, que a participação se dá somente na execução, não há participação na formulação, na definição dos objetivos e das estratégias das ações desenvolvidas. E quando há alguma abertura para participação essa ocorre de forma pontual e superficial, por meio de colaboração via e-mail. O que indica que ainda é

preciso superar a verticalização e a unilateralidade na definição dos rumos da Assistência Estudantil na Universidade.

E embora exista um planejamento anual na SAEST ele também se restringe à Superintendência e a quem está nas coordenações e diretoria. Portanto, o planejamento desenvolvido não se configura como um planejamento participativo, pois está limitado a um grupo de pessoas, excluindo desse processo os campi do interior e, principalmente, aqueles a quem mais interessa a Assistência Estudantil - os estudantes.

Em relação à autonomia, foi evidenciado que como ela se fundamenta na participação e esta por sua vez não ocorre efetivamente na gestão da AE, pode se dizer que ela fica comprometida. Pois, a autonomia está relacionada a um processo coletivo onde os sujeitos interagem e conseguem convergir e articular seus diferentes interesses. E isso só é possível por meio do diálogo e da participação ativa de todos que fazem parte de uma unidade social. Assim, para que, de fato, haja autonomia na gestão da AE é necessário que os que fazem parte dela planejem, avaliem e acompanhem as políticas que são desenvolvidas, ou seja, só se desenvolve ou se pratica autonomia quando as decisões tomadas são fruto de um processo coletivo e participativo. Assim, ela não pode estar restrita apenas a quem está na coordenação ou em cargo de direção.

No que concerne à descentralização, ressalta-se, neste trabalho, que para que ela seja concretizada é necessário que se assumam, como legítima e necessária, a participação daqueles que atuam em uma instituição na definição dos rumos das políticas que serão implementadas. No caso da AE, é importante a participação nos processos de decisão referentes às políticas delineadas, aos programas implementados e às normas e regulamentos definidos para operacionalizar a PAE na Universidade.

Nesse sentido, a descentralização é vista pela maioria dos entrevistados como necessária e importante para que a PAE da universidade seja realmente inclusiva e consiga atender as reais necessidades dos alunos, principalmente, os dos campi do interior. Para tanto, a perspectiva de descentralização presente nas falas dos sujeitos é a de transferência de poder, e aí estaria envolvido transferência de recursos, para tomar decisões. No entanto, eles apontam que a descentralização que se observa hoje na AE é somente em relação a transferência de trabalho. O poder para decidir como os recursos serão utilizados, que programas serão implementados, onde, como e que auxílios serão criados ainda é centralizado, ou seja, o poder decisório se mantém no âmbito da SAEST.

No que se refere à avaliação, os dados revelaram que embora a PINAE estabeleça que avaliação da Política ocorrerá com a participação da comunidade universitária e dos sujeitos

envolvidos com programas/projetos de apoio à Assistência Estudantil, foi possível constatar que, assim como acontece com o planejamento, ela é um processo que está circunscrito à Superintendência e às coordenadorias da SAEST não havendo participação dos estudantes e nem das DAESTs. Além disso, nunca houve uma avaliação institucional do PNAES na Universidade, apesar de isso ser estabelecido pelo Programa e ser uma exigência do CGU.

Assim, com base nas análises feitas a partir das categorias, participação, autonomia, planejamento, descentralização e avaliação foi possível constatar que a característica da gestão evidenciada nas falas dos sujeitos é de uma gestão democrática e compartilhada para quem está na coordenação da SAEST e para os estudantes e DAESTs uma gestão centralizadora. Pois, para estes últimos, a participação presente no contexto da gestão da SAEST é uma participação reduzida que acontece de forma pontual e superficial que se restringe a ratificar o que já foi decidido, anteriormente, sem diálogo e sem discussão. Assim, a participação que se delineia não envolve a divisão de responsabilidade e o compartilhamento de poder nas tomadas de decisão em relação ao rumo da AE na Universidade.

Portanto, a pesquisa confirmou a hipótese levantada de que a gestão da AE na Universidade Federal do Pará ainda não é executada de forma democrática, pois as práticas de gestão implementadas pela SAEST centraliza as decisões no âmbito das coordenações e diretoria. E o Fórum que deveria ser um instrumento de promoção da participação da comunidade acadêmica na cogestão da AE ainda não funciona nessa perspectiva e a sua própria natureza consultiva impede que ele seja, de fato, um espaço de gestão colegiada onde as decisões possam efetivamente ser tomadas pelos sujeitos que o compõe.

Nessa direção, há um desconhecimento por parte da maioria dos sujeitos em relação aos recursos da AE e dos critérios adotados para a sua aplicação. De acordo com eles, a definição em relação aos recursos é feita de forma centralizada pela SAEST, ou seja, pelo superintendente juntamente com as coordenações e pelo reitor. Não havendo a participação dos estudantes e das DAESTs nesse processo. E o mesmo acontece em relação as ações e programas desenvolvidos na Assistência Estudantil.

Por não participarem ativamente dos processos de tomada de decisão, na definição dos recursos, do planejamento, da criação de programas e ações da AE e da avaliação da Política na Universidade, os estudantes e os representantes das DAESTs encaram a gestão da AE como centralizadora.

Isso aponta a necessidade de se garantir a participação efetiva de toda a comunidade acadêmica, principalmente, dos estudantes nos processos decisórios relacionados à Assistência Estudantil na Universidade, na perspectiva de direitos. E isso passa pela democratização da

gestão, na qual os espaços de gestão colegiada, como é o caso do Fórum, possa realmente funcionar, pois não basta que ele esteja institucionalizado é necessário que sua natureza seja deliberativa e que ele se efetive como espaço de luta por direitos, de cogestão da AE e defesa de uma Política de Assistência Estudantil, que assegure as condições de permanência com qualidade para que assim o direito à educação seja garantido e efetivado.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.
- ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. 2015. 302 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMARAL, Regiane da Silva; NASCIMENTO, Sara Diniz. Diagnóstico situacional da política de assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal do Maranhão: estudo de caso nos *Campi* Buritcupu e Centro Histórico. In: *Anais... Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica*. Maceió: IFAL, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/336>>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- ANDERSON, P. **Balanco do neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático; In. SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995.
- ANDIFES; FONAPRACE. **II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil: um mapeamento de capacidades e instrumentos**. Org. Vera Alves Cepeda. São Carlos: Ideias, Intelectuais e Instituições, 2018.
- ANDRÉ, Maristela Afonso de. **A efetividade dos contratos de gestão na Reforma do Estado**. São Paulo: RAE - Revista de Administração de Empresas. Jul./Set. 1999, v. 39 n. 3 p. 42-52.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. pp. 95-103.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor Henrique. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ARAÚJO, Lilian Cristina Santos. **Auxílio permanência e auxílio moradia na UFPA: limites do Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.
- ARRETCHE, Marta Teresa as Silva. **Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas?** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 44- 66, jun. 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). V **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES** – Brasília, 2018.

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

BARRETO, Maria Inês. As organizações sociais na reforma do estado brasileiro. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. GRAU, Nuria Cunill. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999 p. 107-147.

BARONE, J. Como ficou o plano de Bolsonaro para afastar a influência da esquerda na educação. **Gazeta do Povo**, 26 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. C. (Orgs.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

BARROSO, J. **A autonomia das escolas: uma ficção necessária**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda do direito**. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. Crise do Capital, Fundo Público e Valor. In: BOSCHETTI, I; BEHRING, E; SANTOS, S; MIOTO, R. (orgs). **Capitalismo em Crise, Política Social e Direitos**. Cortez Editora, São Paulo, 2010.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. Biblioteca Básica do Serviço Social, v.02. São Paulo: Cortez, 2006.

BEHRING, E. R e BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEZERRA, Simeia Oliveira Nunes. **A efetividade do auxílio financeiro na permanência do estudante em vulnerabilidade socioeconômica: um estudo no programa de assistência estudantil da universidade estadual do sudoeste da Bahia**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da conquista. 2021.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BORDIGNON, Genuini. GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf> Acesso em: 02/05/2023.

BRAGA, Simone Bitencourt. **O Público e o privado na gestão da escola pública brasileira: um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 11 ago. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Rio de Janeiro, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso em: 11 ago. de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília: Imprensa Nacional, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 de abril de 2019.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto Nº 19.851, de 11 de Abril de 1931**. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 12/11/2021.

BRASIL. **Decreto Nº 57.870, de 25 de fevereiro de 1966**. Brasília, 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-57870-25-fevereiro-1966-398491-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso: 07 fev. de 2021.

BRASIL. **Decreto Lei nº 137 de 27 de maio de 1991**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d137.htm Acesso em: 19 de julho de 2012.

BRASIL. **Decreto lei nº 2.487 de 02 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=2487&ano=1998&ato=7a9ATVU10dNpWT6d4>. Acesso em: 19 de julho de 2012.

BRASIL. **Decreto lei nº 2.488 de 02 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=2488&ano=1998&ato=f75ETVU10dNpWT833> Acesso em: 19 de julho de 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em 24/03/2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 24/03/2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 24/03/2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 19, de 04 de Junho de 1998.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm Acesso em: 19 de julho de 2012.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 24/03/2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 de abril de 2019.

BRASIL. Lei Federal Nº 9.637 de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que mencionam e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 18 de maio de 1998.

BRASIL. Lei nº 10.861/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União.** Brasília – DF, 14 de abril de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 18 de maio de 2020.

BRASIL. Lei Federal 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União.** Brasília, 30 de dezembro de 2004.

BRASIL. [Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.](#) Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 28 de abril de 2019.

BRASIL, Lei 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão.** MEC: Brasília, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União.** Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7234 de 19 de Julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Brasília: Revista do Serviço Público, 47(1) janeiro-abril 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado; v. 1).

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Sociedade Civil: sua democratização para a reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. SOLA, Jorge Wilhelm and Lourdes (Org.). **Sociedade e Estado em transformação**. UNESP/ENAP, 1999 p. 67-116.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Burocracia pública na construção do Brasil**. 2007. Disponível em: <http://www.reformadagestaopublica.org.br/>. Acesso em: 03/12/2009.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda M. D. **Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerência**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set. 2017.

CALLEGARI, Caio. **O Financiamento da Educação brasileira na perspectiva do PNE 2014-2024: considerações teóricas e práticas sobre o Custo Aluno Qualidade inicial**. Tese de Graduação – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo-SP. 2016.

CAMPÊLO, Millena Rivânia Brilhante. A importância da assistência estudantil na garantia do direito à educação: o avanço neoliberal no Brasil como ameaça às políticas de permanência universitárias. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Org.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. 1. ed.-- Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O ProUni no governo lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 13/09/2019.

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

CASTILHO, Katlin Cristina. **Conselho Municipal de Educação de Votorantim/Sp: Qualidade, Gestão Democrática e Participação na Percepção dos Conselheiros**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.3, set.- dez. 2018, p.41-53.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais – Uma abordagem Conceitual**. Revista Interfaces de Saberes, 2006. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/avaliacao-de-politicas-publicas-e-programas-governamentais-uma-abordagem-conceitual> Acesso em: 07/05/2023.

CHESNAIS, François. O Capital Portador de Juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, F. (org). **A Finança Mundializada**. Boitempo Editorial, São Paulo, 2005.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. 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.

CGI.br, Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletivaimprensa.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

CGU. **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. Diretoria de Auditoria de Políticas Sociais I. Secretaria Federal de Controle Interno. Brasília, 2016. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>. Acesso em: 04/05/2023.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação Set /Out /Nov /Dez 2003 N° 24.

CHAVES, V. L. J. A expansão e a mercantilização do ensino superior brasileiro. In: **Livre-Comércio: o que está em jogo?** Campanha Jubileu Sul/Brasil (Org.) São Paulo: Paulinas, 2004.

CHAVES, V. L. J.; MENDES, Odete da Cruz. **REUNI - O contrato de gestão na reforma da educação superior pública**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/352.pdf>. Acesso em: 09 Ago. de 2022.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil – o ProUni e o FIES como financiadores do setor privado. In: **Educação em Revista**, v.32, n.4, pp. 49-72, out-dez, 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. REIS, Luiz Fernando. GUIMARÃES, André Rodrigues. **Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil**. Acta Scientiarum. Education, v. 40(1), 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37668> Acesso: 20 de setembro de 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONCEIÇÃO, Eracele do Carmo. **Um estudo sobre a implementação e concepção da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade – PINAE no ensino superior da Universidade Federal do Pará-UFPA**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Belém, 2022.

COSTA, L. M. C. L. **Proposta de um curso de nivelamento de física básica em tópicos de mecânica e avaliação da aprendizagem em física de alunos ingressantes nos cursos de engenharia**. 2015. 261 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

CROSARA, Daniela de Melo. SILVA, Leonardo Barbosa e. **A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

CROSARA, Daniela de Melo. SILVA, Leonardo Barbosa e. OLIVEIRA, Maria de Fátima. A trajetória de institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil. In: CROSARA, Daniela de Melo. MAIOLA, Carolina dos Santos. BOOS, Fabiana. FISCHER, Julianne. **Inclusão na Universidade sob a ótica dos acadêmicos com necessidades especiais: possibilidades e desafios**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 10, p. 79-93, 2008.

CUNHA, Luis Antonio. O ensino superior no octênio FHC. In. **Educação&Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, abril de 2003, p. 37-61. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 de agosto de 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

CURY, C.R.J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. RBPA, v.18, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/25486/14810>. Acesso em: 23 de maio de 2022

CURY, C.R.J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBP AE - v.23, nº 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19144/11145>. Acesso em: jun/2021.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política&Sociedade**, nº 5, outubro de 2004.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez, 2010.

DIAS, Juliana Moreira. MARTINS, Vivian Faustino. SALES, Joseane Gomes. TAVARES, Kaliany de Lacerda. Um estudo do número de vagas ofertadas ao longo dos últimos quatro anos no auxílio moradia da Assistência Estudantil da UFCA no contexto de expansão e interiorização das universidades federais. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Org.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. 1. ed.-- Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor Henrique. (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. PARO, Vitor Henrique. (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.80, setembro, 2002.

DOURADO, Luiz F.; AMARAL Nelson, C. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 285-315.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão em educação escolar**. 4ª ed. Atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2012.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato brasileiro**. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2003.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de Farias. O conselho municipal de educação na construção da política educacional: a busca pela participação social. In: SANTOS, Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos. LIMA, Francisco Willams Campos. **Versus e reversos da gestão das políticas educacionais**. Belém: Ponto Press, 2012.

FATTORELLI, Maria Lucia. Sistema da dívida pública: desafios para a superação desse modelo atual. In: CNBB. Mutirão por economia: alternativa ao modelo econômico -Caderno 2 Coleção Mutirão de Formação. Brasil, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1994.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências novos desafios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORI, José Luís. **Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado**. Rio de Janeiro: Insignt, 1995.

FIORI, José Luís. Globalização, Hegemonia e Império. In: FIORI, J. L; TAVARES, M. C. (orgs). **Poder e Dinheiro: uma economia política da globalização**. Editora Vozes, 6ed, Petrópolis, 1998.

FIORI, José Luís. O capital e nacional: diagnóstico e prognóstico. Revista Praga - Estudo Marxista. São Paulo: Hucitec, n. 9, 2000.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Org.). Coord. Andifes UFU, Proex: 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 10 maio de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2008.

GANDIN, Danilo. **A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/ Jun 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. – Barueri - SP: Atlas, 2021.

GRIGNON, Claude; GRUEL, Louis. **La vie étudiante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

GRISA, Gregório Durlo. Menos orçamento e mais demandas: o caso do ensino superior federal. In: VARGAS, Hustana. ZUCCARELLI, Carolina. WALTENBERG, Fábio. (Org.) **Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica**. Curitiba: CRV, 2021. 186 p.

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

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo. 17ª Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HORA, Dinair Leal da. Sistemas educacionais: modelos de gestão e práticas exercidas na baixada fluminense. In: SANTOS, T. F. A. Monteiro dos. LIMA, Francisco Willams Campos. **Versus e reversos da gestão das políticas educacionais**. Belém: Ponto Press, 2012.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília-DF, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico do Estado do Pará**. Brasília-DF, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília-DF, 2022.

KORITIAKE, Luiz Antonio. **Reestruturação produtiva e educação: um estudo sobre a proposta do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza para o ensino médio e técnico**. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, 2008, 185p.

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

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

KOWALSKI, A.V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Rosângela Novaes. MENDES, Odete da Cruz. A gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. In: LIMA, Rosângela Novaes. NASCIMENTO, Ilma Vieira do. NETO, Antonio Cabral (org). **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: sulina, 2006.

LIMA, Kassia Priscila da Silva. **Educação infantil e inclusão: uma análise da fala da criança com deficiência sobre sua vivência na escola**. Monografia (Especialização em Educação Infantil). Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança-UFPA. Bragança-Pará, 2016.

LOCK, F. N.; BOLZAN, G.; LOVATTO, M. R. **Vantagens, desvantagens e limitações dos contratos de gestão**. Revista eletrônica de contabilidade: curso de ciências contábeis UFSM. VOLUME I. N.2 DEZ/2004-FEV/2005.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da Avaliação Institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCK, Heloisa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2º ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas. 1979, 174 p.

LUKÁCS, Gyorgy. **Socialismo e democratização: escritos políticos 1956-1971**. Organização, Introdução e Trad. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MACIEL, Carina Elisabeth. LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Filipe Vieira. **Políticas e permanência para estudantes na educação superior**. RBPAE, v. 32, n. 3, p. 759-781, set./dez. 2016.

MAIA, Suzanir Fernanda. BERNARDES, Anita Guazzelli. Efeitos e formas de jogo para o acesso e para a permanência na educação superior. In: SOUSA, Andreia da Silva. MACIEL, Carina Elisabeth. (Org.). **Desafios na Educação Superior: acesso, permanência e inclusão**. Curitiba: CRV, 2019.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. In: **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Org. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

MAIA, Suzanir Fernanda. BERNARDES, Anita Guazzelli. Efeitos e formas de jogo para o acesso e para a permanência na educação superior. In: SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha. MACIEL, Carina Elisabeth. **Desafios na Educação Superior: Acesso, Permanência e Inclusão**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

MAIOLA, Carolina dos Santos. BOOS, Fabiana. FISCHER, Julianne. **Inclusão na Universidade sob a ótica dos acadêmicos com necessidades especiais: possibilidades e desafios**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 10, p. 79-93, 2008.

MANCEBO, Deise. **Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural**. Universidade e Sociedade. Brasília, v. 8, n. 15, 1998, p. 51-59.

MANCEBO, D. **“Universidade para todos”: a privatização em questão**. Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004b.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p. (Coleção Inep 70 anos – Vol. 2).

MARX, K. **O capital. Crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968; I, 2, 1968a; III, 4, 1974; III, 5, 1974a e III, 6, 1974b.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1. v. I. 7. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** 1. I, t. 2. São Paulo: abril cultural, 1984.

MARX, K. **O capital. Crítica da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. III, t. II.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências.** [S. l.: s. n., 2006]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268433520_Gestao_democratica_na_e_da_educacao_o_concepcoes_e_vivencias. Acesso em: 07 jun. 2022.

MELO, J. R. T. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e os desafios para a inclusão social face à política da dor.** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2019.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital.** 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora. CAMPOS, Maria Malta. HADDAD, Sergio. (Org.). **O cenário educacional latino-**

americano no limiar do século XXI: reformas em debate. São Paulo: Autores Associados, 2000.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. SANTOS, Catarina de Almeida. NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. LOZZI, Silene de Paulino. Permanência na educação superior: um olhar sobre as políticas de permanência da Universidade de Brasília. In: SOUSA, Andreia da Silva Quintanilha. MACIEL, Carina Elisabeth. **Desafios na Educação Superior: Acesso, Permanência e Inclusão.** Curitiba: Editora CRV, 2019.

MOREIRA, A. M. de A. NOGUEIRA, D. X. P. SANTOS, C. de A. & Leite, L. L. Direito à educação em tempos de pandemia: uma análise de estratégias institucionais da Universidade de Brasília. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10 n. 3, 2021.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MUSSIO, Bruna Roniza. **A Alimentação no Âmbito da Assistência Estudantil Para o Ensino Superior: uma análise das universidades federais brasileiras.** 92f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal da Fronteira do Sul. Chapecó, SC, 2015, 92 p.

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

NASCIMENTO, Clara Martins do Nascimento; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. O Serviço Social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: Fonaprace (org). **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** UFU/PROEX, Uberlândia, 2012.

NASCIMENTO, Paulo Meyer. RAMOS, Daniela Lima. MELO, Adriana Almeida Sales de. CASTIONI, Remi. **Nota Técnica: Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia.** IPEA, 2020.

NETO, Alexandre Ribeiro. Política de Assistência Estudantil em tempos de crise do regime democrático. In: VARGAS, Hustana. ZUCCARELLI, Carolina. WALTENBERG, Fábio. (Org.) **Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica.** Curitiba: CRV, 2021. 186 p.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. Cortez Editora, 8ed, São Paulo, 2012.

NOVAES, Ivan Luiz. FIALHO, Nadia Hage. **Descentralização educacional: características e perspectivas.** RBPAE – v.26, n.3, p. 585-602, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. **O Surgimento do Antivalor: capital, força de trabalho e fundo público.** Revista Novos Estudos CEBRAP, nº22, pp. 8-28, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: FERNANDES, Dourado. PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. BARBOSA, Leonardo Patrício Ferreira. SILVA, Sâmia Mota da. FIGUEIREDO, Ricardo Coutinho. ROCHA, Ana Carolina de Araújo. **QSEC (Questionário Socioeconômico e Cultural) Inclusão e diversidade: a experiência da UFPA**, 2008. Disponível em: http://www.geedh.ufpa.br/sites/default/files/1._qsec_inclusao_e_diversidade__a_experiencia_da_ufpa.pdf >. Acesso em 13 de novembro de 2016.

PALAVEZZINI, J.; ALVES, J. M. Assistência estudantil nas universidades federais: o orçamento do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) garante a permanência do estudante? In: **III Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos, IV Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais, Congresso de Direito à cidade e Justiça Ambiental**. Londrina PR, de 02 a 05 de Julho de 2019. Disponível em: <https://ww+w.congressoservicosocialuel.com.br/trabalhos2019>. Acesso em: 20/01/2020.

PANIAGO, Maria Cristina Soares (org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F. (Org.) **Fundamentos da Educação do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. pp. 67-107.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. **Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 18, n. 2, p. 523-544, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8651372. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651372>. Acesso: 06 julho de 2022.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. **Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na Educação?** Brasília: Instituto Anísio Teixeira, 2007.

PIACENTINI, C. C. **Reprovação, abandono e evasão: um estudo de caso no curso de bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. WERLE, Flávia Obino Corrêa. Gestão democrática e certificação de diretores. In: SANTOS, T. F. A. **Diálogos sobre a educação básica**. Curitiba: CRV, 2018.

PINHEIRO, Ellana Barros. **A Política de Assistência Estudantil na UFPA: um estudo do Programa de Assistência Estudantil Permanência**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Belém, 2017.

PINHEIRO, E. B. **Programa de Assistência Estudantil Permanência 2015: Apresentações e Reflexões**. Revista PET Interdisciplinar e Programa Conexões/UFPA On-line. Vol. 01 – 2016, p. 104- 111. Acesso em 10 de fevereiro 2017.

PINTO, Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves. BELO, Amanda Silva. A nova configuração da assistência estudantil. **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Org. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

RANIERI, Nina. **Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

REIS, L. F. Dívida pública, política econômica e financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). **Universidade e Sociedade**. Brasília, ANDES-SN, Ano XXVI - Nº 57 - janeiro de 2016, p. 16-35.

RICHTER, L. M., SOUZA, V. A. de. SILVA, M. V., & SOUZA, R. A. (2021). Editorial – Pandemia (Covid-19) e cenário político sombrio: efeitos colaterais na educação brasileira. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, 10(3), 972–979.
<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-63447>

SACRAMENTO, A. R. S.; SOBRAL, L. C. S. **Cursos de Nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática para Estudantes do Ensino Superior?** Uma Discussão a partir de um Estudo Exploratório com Estudantes dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma IES Baiana. In: IV ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE. ENEPQ. Brasília, novembro de, 2013.

SALVADOR, Evilásio. Financiamento Tributário da Política Social Pós-Real. In: SALVADOR, E; BEHRING, E; BOSCHETTI, I; GRANEMANN, S. (orgs). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. Cortez Editora, São Paulo, 2012.

SALVADOR, Evilásio. BEHRING, Elaine. LIMA, Rita de Lourdes de. **Crise do capital e fundo público: implicações para o trabalho, os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTIAGO, Salomão N. **A Política de assistência estudantil no governo Lula: 2003 a 2010**. 2014. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SANTOS. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. Belém: EDUPA, 2008.

- SANTOS, T. F. A. M. Gestão Educacional Democrática e o Controle Social. In: CABRAL NETO, Antônio; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 109-126.
- SANTOS, T. F. A. M. A gestão da educação, regulação social e parcerias público-privadas. **Revista Série Estudos – UCBB**, nº 29, 2010. p. 29-39.
- SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Administração da educação pública no Brasil: as parcerias público-privadas**. Revista Exitus • volume 02 • nº 01 • jan./jun. 2012.
- SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. VALLE, Cassio. O controle social como uma possibilidade para democratização da gestão da escola pública. In: SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. (Org.). **Diálogos sobre a educação básica**. Curitiba: CRV, 2018.
- SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. **Democratização ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out-dez, 2015.
- SGUISSARDI, Valdemar. Desafios da educação superior no Brasil: racionalidade neoliberal e privado-mercantilização. In: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Org.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. 1. ed.-- Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.
- SILVA, Maria das Graças Martins da; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, Maria das Graças Martins da. (Org.). **Políticas Educacionais faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. P. 13-37.
- SILVEIRA, Antonia Vanessa Freitas. **A assistência estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes do curso de Pedagogia: da permanência à conclusão**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
- SOBRINHO, J. D. **Avaliação Institucional: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2003.
- STECK, Juliana Monteiro. **Há 80 anos, União Nacional dos Estudantes faz história no país**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-80-anos-uniao-nacional-dos-estudantes-faz-historia-no-pais/ha-80-anos-uniao-nacional-dos-estudantes-faz-historia-no-pais>. Brasília, 03 de outubro de 2017. Acesso 20 ago. 2022.
- TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento da Unidade SAEST 2018-2020**. SAEST/UFPA. Belém-PA, 2018. Disponível em: <https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/pdu/saest/saest.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Atividades 2016**. SAEST/UFPA. Belém-PA, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Atividades 2017**. SAEST/UFPA. Belém-PA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Atividades 2018**. SAEST/UFPA. Belém-PA, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Atividades 2019**. SAEST/UFPA. Belém-PA, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Atividades 2020**. SAEST/UFPA. Belém-PA, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Atividades 2021**. SAEST/UFPA. Belém-PA, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2025)**. Belém: UFPA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório de gestão 2020 / Universidade Federal do Pará**. — Belém: UFPA, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório de gestão 2022 / Universidade Federal do Pará**. — Belém: UFPA, 2023.

VARGAS, G. M. S. (2006) **A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 8, p. 131-138 2006.

VARGAS, M. L. F. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VASCONCELOS, N. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**. Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Assistência estudantil: uma breve análise histórica. **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Org. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

VIEIRA, Joselya Claudino de Araújo. Política de cotas nas universidades federais e assistência estudantil: desafios para democratização da educação superior no Brasil. In: **Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: O desenvolvimento da crise Capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a exploração.** São Luís, 20 a 23 de Agosto de 2013. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais/Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2013 (CD-ROM). p. 1-10.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, On-line, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZUNINO, Adriel. BORGERT, Altair. SCHULTZ, Charles Albino. **A integração da análise benefício-custo à gestão estratégica de custos: uma aplicação em uma entidade pública.** Revista Espacios. Caracas, v. 33, n. 2, 2012.

Anexos



Universidade Federal do Pará
Gabinete da Reitoria
Superintendência de Assistência Estudantil
Programa de Apoio Pedagógico/Inclusão Digital

EDITAL Nº 06/2020 – RETIFICADO – SAEST/UFPA

AUXÍLIOS EMERGENCIAIS DE APOIO À INCLUSÃO DIGITAL

A Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio da Superintendência de Assistência Estudantil, em acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto Nº 7.234/2010 e complementado pelo Decreto Nº 7.416/2010, torna público o presente Edital, voltado à concessão de Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital a discentes da Universidade Federal do Pará em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de acordo com os critérios e condições aqui definidos.

CAPÍTULO I – DA FINALIDADE

Art. 1º. O presente Edital destina-se a:

- I. Apoiar discentes de cursos presenciais da UFPA, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital; e
- II. Promover a inclusão digital para apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino remoto emergencial.

§ Único. O apoio concedido por meio deste edital constitui medida excepcional e emergencial, justificada pela oferta de atividades acadêmicas em caráter remoto e será implementado caso a UFPA ofereça atividades acadêmicas de caráter remoto emergencial.

CAPÍTULO II – DAS MODALIDADES

Art. 2º. O Apoio à Inclusão Digital ocorrerá por meio de duas modalidades de auxílio:

- I. **Modalidade I**, constituída pelo fornecimento de **pacotes de dados móveis de Serviço Móvel Pessoal**, nos termos do programa do Ministério da Educação (MEC) e Rede Nacional de Pesquisa (RNP), durante o período da pandemia da COVID-19.
- II. **Modalidade II**, constituída pela concessão de auxílio financeiro (**Auxílio TIC/2020**), no valor de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) em parcela única, para aquisição de equipamento (notebook, desktop, all-in-one ou tablet) que possibilite o acesso à internet.

§ 1º. A concessão do auxílio na Modalidade II será custeada com recursos do orçamento da UFPA, nas fontes 0144 (Ação Orçamentária 4002 - Assistência Estudantil) e 8144 (Ação Orçamentária 20RK – Funcionamento das Universidades Federais).

§ 2º. O equipamento a ser adquirido deve ser novo e ter configuração que permita o acesso a conteúdos disponibilizados por meio de aplicativos na internet.

§ 3º. O equipamento deverá ter garantia do fabricante para no mínimo 12 meses;

§ 4º. Caso o equipamento adquirido necessite de manutenção que não possa ser coberta pela garantia, em qualquer tempo, o eventual custo da manutenção será de inteira responsabilidade do(a) discente.

§ 5º. Fica vedado o uso do auxílio na Modalidade II para aquisição de *smartphones*.

Art. 3º. Serão concedidos auxílios da Modalidade I em número definido pelo Ministério da Educação para a UFPA e 3.500 (três mil e quinhentos) auxílios na Modalidade II, observadas a seguinte ordem de prioridade:

- I. Discentes em vulnerabilidade socioeconômica que constam do cadastro da SAEST e recebem algum auxílio ou serviço.
- II. Discentes em vulnerabilidade socioeconômica que constam do cadastro de Reserva da SAEST.
- III. Discentes que não constam do cadastro da SAEST, mas ingressaram na UFPA por meio da cota Escola/Renda.
- IV. Demais discentes.

§ 1º. Pelo menos 10% dos auxílios da Modalidade II serão destinados prioritariamente a discentes Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos e Extrativistas.

§ 2º. Pelo menos 3% dos auxílios da Modalidade II serão destinados prioritariamente aos discentes do Ensino Médio e Ensino Fundamental.

§ 3º. Pelo menos 10% dos auxílios da Modalidade II serão destinados prioritariamente a discentes da pós-graduação *stricto sensu*.

§ 4º. Havendo demanda e disponibilidade financeira, a UFPA poderá, até 31 de dezembro de 2020, observando o disposto na Portaria Nº 544 do Ministério da Educação, de 16 de junho de 2020, atender com o auxílio na Modalidade II discentes que excedam o quantitativo previsto no *caput* do artigo.

CAPÍTULO III – DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

Art. 4º. Será considerado (a) apto (a) a participar do processo seletivo, nas **Modalidades I e II**, o (a) candidato (a) que preencher cumulativamente as seguintes condições:

- I. Estar regularmente matriculado em curso presencial que esteja promovendo atividade curricular remota emergencial;
- II. Ter renda familiar bruta de até 1,5 (um salário mínimo e meio) per capita;

§ 1º. Estará dispensado da comprovação de renda familiar o candidato que já constar do cadastro de vulnerabilidade socioeconômica da SAEST, ou que comprovar ter ingressado na UFPA por meio da cota ESCOLA/RENDA.

§ 2º. Discentes que não constam do cadastro de vulnerabilidade socioeconômica da SAEST, que não ingressaram na UFPA por meio da cota ESCOLA/RENDA e que, ainda assim, possuam renda familiar bruta de até 1,5 (um salário mínimo e meio) per capita deverão comprovar a renda familiar caso sejam selecionados para atendimento.

Art. 5º. Não será assistido(a) por este Edital, o(a) candidata(a):

- I. De curso a distância, curso de graduação autofinanciado e outros de mesma natureza;
- II. Que tiver integralizado ou concluído seu curso em data anterior ao pagamento do auxílio; ou
- III. Que já tenha concluído um curso de graduação ou pós-graduação.

§ 1º. Não será assistido(a) por este Edital, na Modalidade II (**Auxílio TIC/2020**), o(a) discente participante em outras edições de editais do Auxílio Kit Acadêmico, já beneficiado(a) com aquisição de equipamentos de informática, como notebook, computador desktop e tablet ou Pessoa com Deficiência - PcD que já tenha sido contemplado por meio da Instrução Normativa do Auxílio Kit PcD de Tecnologia Assistiva, em anos anteriores, com equipamentos de TIC como notebook, computador desktop e tablet.

§ 2º. Os discentes PcD que forem contemplados com equipamentos do Auxílio TIC/2020 para inclusão digital não poderão solicitar os mesmos equipamentos no Plano Orçamentário da Instrução Normativa do Auxílio Kit PcD de Tecnologia Assistiva/2020.

CAPÍTULO IV – DA INSCRIÇÃO

Art. 6º. Para se inscrever no processo seletivo e se candidatar à concessão dos **Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital**, o (a) discente deverá seguir as seguintes instruções:

- I. Acessar o Sistema Gerencial de Assistência Estudantil (SIGAEST) no endereço eletrônico <http://www.sigaest.ufpa.br/>;
- II. Os **discentes já cadastrados** no SIGAEST deverão acessar o sistema com sua matrícula e CPF e clicar no link: **INCLUSÃO DIGITAL**, manifestando seu interesse pela (s) modalidade (s) de auxílio (s) pretendida. Posteriormente os discentes devem atualizar seus dados cadastrais, com especial atenção ao endereço de e-mail e ao número de telefone no qual deverá ser instalado o pacote de dados móveis para a inclusão digital, quando for o caso.
- III. Os **(as) discentes não cadastrados (as)** no SIGAEST deverão acessar o Sistema no endereço eletrônico <http://www.sigaest.ufpa.br/> e clicar em **"AINDA NÃO POSSUI CADASTRO? CLIQUE AQUI"** e preencher todos os dados solicitados. Ao acessar o sistema deve clicar em **INCLUSÃO DIGITAL**, manifestando seu interesse pela (s) modalidade (s) de auxílio (s) pretendida (s). Posteriormente os discentes devem preencher de forma **COMPLETA** o Questionário Socioeconômico.

§ 1º. O discente selecionado para a Modalidade I (pacote de dados móveis) deverá manter atualizado no SIGAEST o número do celular em que será instalado o pacote de dados.

§ 2º. O discente candidato ao Auxílio da Modalidade II deverá declarar expressamente, em campo próprio no formulário de inscrição, que não possui equipamento apto a acessar conteúdos por meio da internet.

Art. 7º O período de inscrição será de **9:00h do dia 1º às 18:00h do dia 21 de agosto de 2020.**

Art. 8º Discentes de cursos presenciais da UFPA que tenham dificuldade de acesso à internet deverão procurar os INFOCENTROS em seus *campi* para efetivar a sua inscrição no SIGAEST.

CAPÍTULO V - DO PROCESSO SELETIVO

Art. 9º. O processo seletivo a este edital observará o seguinte calendário:

ORDEM	ETAPA	PERÍODO
1.	Lançamento do Edital	1º/08/2020
2.	Inscrição no SIGAEST	1º a 21/08/2020
3.	Análise da inscrição	Até 25/08/2020
4.	Resultado Preliminar	Até 26/08/2020
5.	Recursos	Até 28/08/2020
6.	Avaliação dos Recursos	Até 01/09/2020
7.	Resultado Final	Até 02/09/2020

CAPÍTULO VI – DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Art. 10. Os Auxílios das **Modalidades I e II** serão distribuídos entre os (as) candidatos (as) obedecendo a ordem de classificação final, observada a ordem de prioridade decorrente da análise do perfil socioeconômico realizada pela SAEST.

Art. 11. A verificação das informações socioeconômicas apresentadas pelos discentes **com cadastro no SIGAEST**, será realizada com base nos indicadores, pontuação e pesos descritos e estabelecidos no Edital do Programa Permanência/2020 vigente e já avaliados pela equipe da SAEST.

Art. 12. A classificação dos discentes ainda **sem cadastro no SIGAEST** será realizada com base nos indicadores, pontuações e pesos descritos no quadro seguinte, já estabelecidos no Edital do Programa Permanência/2020 vigente.

INDICADORES		FORMA/PONTUAÇÃO	PESO
Inscrição Incompleta no SIGAEST		Desclassifica	-
Renda Familiar Per Capita (RFPC)		Critérios estabelecidos no Anexo I deste Edital	8
Forma de Ingresso (FI)	Cotista	10	2
	Não Cotista	05	
Situação de Moradia	Fora da Família	10	2
	Com a Família	05	
Inscrição no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal	Com	10	2
	Sem	05	
Discente cursando a primeira Graduação	Primeira Graduação	10	2
	Segunda ou mais graduações	05	
Critério de desempate por ordem de prioridade			
Havendo o empate		Menor renda familiar	
Persistindo o empate		Discentes sem vínculo empregatício	
Persistindo o empate		Ter pessoa do núcleo familiar do(a) candidato (a) com deficiência (PcD) ou doença crônica.	
Persistindo o empate		Maior idade	

§ 1º. A classificação dos discentes sem cadastro no SIGAEST será baseada nas informações declaradas, porém a concessão do auxílio ficará condicionada à comprovação dos dados informados. Não havendo comprovação, o discente perderá o direito ao auxílio e outro discente poderá ser atendido.

CAPÍTULO VII - DA HABILITAÇÃO/PAGAMENTO DO AUXÍLIO (Modalidade II)

Art. 13. A habilitação corresponde à inserção dos dados bancários do (a) candidato (a) no SIGAEST.

§ Único. No caso de discente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, menor de idade, poderá ser informada a conta bancária do responsável legal, acompanhada de documento comprobatório.

Art. 14. O (a) candidato (a) deferido (a) que não possua conta corrente, deverá solicitar junto ao Setor Financeiro da SAEST, pelo e-mail: saestfinanceiro@ufpa.br, declaração para abertura de conta corrente.

Art. 15. Não serão aceitos dados bancários de contas poupança, conjunta, fácil, salário, benefícios ou em nome de terceiros, exceto, para conta de terceiros, quando se tratar de discente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, menor de idade;

§ 1º. É condição indispensável para concessão do auxílio que o (a) candidato (a) seja titular de conta corrente em qualquer agência bancária, exceto quando se tratar de discente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, menor de idade, que deverá ser informada obrigatoriamente no período da habilitação.

§ 2º. É de inteira responsabilidade do (a) candidato (a) a digitação correta dos dados bancários no SIGAEST.

§ 3º. Se houver inserção de dados bancários incorretos no SIGAEST, bem como dados de conta bloqueada no banco, o (a) candidato (a) deferido (o) não receberá o recurso no tempo hábil, devendo entrar em contato com o Setor financeiro da SAEST para atualização dos dados da conta.

Art. 16. O pagamento do auxílio dar-se-á até vinte dias após a habilitação da (o) candidata (o) no SIGAEST, por meio de depósito bancário em conta corrente pessoal.

CAPÍTULO VIII – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS (Modalidade II)

Art. 17. O (a) discente assistido (a) pelo auxílio na Modalidade II (**Auxílio TIC/2020**) terá o prazo de até 60 (sessenta) dias, a partir da data de recebimento do recurso, para realizar a prestação de contas dos recursos recebidos junto à SAEST.

§ Único. A não prestação de contas no prazo previsto obriga o discente a efetuar a devolução do valor integral recebido, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU) expedida pela Diretoria de Finanças e Contabilidade (DFC) da Pró-Reitoria de Administração (PROAD) da UFPA.

Art. 18. A prestação de contas será realizada *on line*, via SIGAEST, devendo o (a) discente apresentar:

- I. Nota Fiscal de venda série A, B ou Série Única acompanhada de recibo de quitação em papel timbrado ou;
- II. Nota Fiscal Série A1, D ou Cupom Fiscal, não necessitando de recibo, especificando o material adquirido com carimbo de "PAGO" no corpo da Nota;
- III. A Nota Fiscal deve ser emitida em nome do (a) discente contemplado (a) com o auxílio, não sendo aceita a Nota Fiscal, bem como Recibo, que não estejam emitidos em nome do (a) discente, exceto quando se tratar de discente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, menor de idade, caso em que a Nota Fiscal deve ser emitida em nome do responsável legal, titular da conta corrente informada.
- IV. Não será aceita Nota Fiscal Avulsa de Pessoa Física, bem como Recibo de Pessoa Física;
- V. Não será aceita Nota Fiscal, bem como Recibo, de aquisição dos materiais de instrução e/ou Serviço de Terceiros de Pessoa Jurídica, conforme o valor do auxílio aprovado, quando emitido por fornecedor, cuja natureza econômica e/ou jurídica não seja compatível com a venda e/ou fornecimentos dos materiais de instrução ou serviço de Terceiros Pessoa Jurídica contratada;
- VI. Os comprovantes de despesas não poderão apresentar rasuras ou emendas de qualquer natureza;
- VII. Não serão aceitos comprovantes de despesa (nota fiscal ou cupom fiscal) com datas anteriores ao recebimento do valor correspondente à parcela única do Auxílio TIC/2020;
- VIII. O (a) discente assistido (a) não poderá retificar ou alterar as informações contidas nos comprovantes de despesas;
- IX. O (a) discente deverá declarar na Prestação de Contas o recebimento do equipamento constante no comprovante de despesa, com data e assinatura;
- X. O recurso do Auxílio TIC/2020 não poderá ser utilizado pelo(a) assistido(a) em benefício de outros que não diretamente o(a) próprio(a) discente **visando o desenvolvimento das atividades curriculares de ensino remoto emergencial.**

§ 1º. O (a) discente deverá guardar o cupom e nota fiscal original, pois poderá ser necessário realizar nova apresentação dos documentos referentes à prestação de contas.

§ 2º. O (a) discente que não realizar a prestação de contas no prazo estabelecido no Artigo 17 deste Edital, poderá:

- a) Ter suspenso ou cancelado o pagamento de auxílios e bolsas vinculados (as) a programas da SAEST e ressarcir os valores a UFPA, por meio de processo administrativo;
- b) Ter suspenso ou cancelado serviços vinculados à Assistência Estudantil;
- c) Ser vetado em futuras inscrições em auxílios e serviços de Assistência Estudantil.

Art. 19. No caso do (a) discente beneficiado (s) com Auxílio TIC/2020 adquirir equipamentos abaixo do valor do auxílio concedido, no ato da prestação de contas junto à SAEST, deverá apresentar a cópia da Guia de Recolhimento da União (GRU) expedida pela Diretoria de Finanças e Contabilidade (DFC) da Pró-Reitoria de Administração (PROAD) da UFPA, como prova da devolução dos recursos não utilizado aos cofres da UFPA.

CAPÍTULO IX - DAS OBRIGAÇÕES

Art. 20. O (A) discente contemplado (a) com algum Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital deverá:

- I. Apresentar à SAEST, prestação de contas relativa ao recurso recebido, com original da nota fiscal e recibo em nome exclusivo do (a) contemplado (a) com o Auxílio TIC/2020, exceto quando se tratar de discente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, menor de idade, caso em que a Nota Fiscal deve ser emitida em nome do responsável legal, titular da conta corrente informada.
- II. Não utilizar o valor do recurso recebido na Modalidade II com despesas outras em desacordo com o objetivo expresso deste Edital, sob pena de ressarcimento e outras penalidades previstas em lei;
- III. Cumprir com as atividades acadêmicas de ensino remoto emergencial durante o período de pandemia da COVID-19, visando a sua integralização curricular com sucesso;
- IV. Apresentar comprovante de matrícula e histórico acadêmico atualizado, quando for solicitado;
- V. Manter cópia de todos comprovantes que atestem as informações prestadas no preenchimento do Questionário Socioeconômico e apresentar assim que solicitado;
- VI. Manter atualizado seu número de telefone para contato e o número em que está instalado o pacote de dados, quando for o caso;
- VII. Informar à SAEST qualquer modificação na situação socioeconômica familiar, tais como: alteração na situação da renda familiar, mudança na composição familiar e de endereços residenciais (origem e/ou atual).
- VIII. Informar à SAEST e as Divisões de Assistência Estudantil (DAEST) dos campi, qualquer dificuldade na execução dos objetivos dos Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital;
- IX. Em caso de desistência solicitar, pessoalmente, via e-mail ou SIGAEST, o cancelamento do benefício e, quando for o caso (Modalidade II), devendo o discente beneficiado devolver o valor integral recebido, ou o equipamento adquirido para ser disponibilizado pela SAEST a outro discente do cadastro de reserva.
- X. Atender às convocações da SAEST e DAEST.

CAPÍTULO X - DO CANCELAMENTO

Art. 21. A concessão do Auxílio de Inclusão Digital na Modalidade I (**pacote de dados móveis**) será cancelada, se o (a) discente:

- I. Tiver sua matrícula cancelada ou trancada;
- II. Já estiver com todas as atividades curriculares do curso de graduação integralizadas, incluindo o TCC, estando apenas no aguardo da colação de grau;
- III. Estiver em processo de perda de vínculo acadêmico, conforme trata a Resolução da Graduação vigente ou qualquer outra que tratar de perda de vínculo acadêmico de alunos (as) da graduação;
- IV. For constatada mudança no perfil socioeconômico familiar que ultrapasse renda familiar mensal bruta de renda per capita de (1,5) um salário mínimo e meio, quando for Auxílio na Modalidade I (**pacote de dados móveis**).
- V. Tiver, comprovadamente, cometido irregularidades ou inadequações nas informações prestadas à SAEST.

§ Único. Os casos de denúncias sobre fraudes em documentos e declarações apresentados serão apurados pela Equipe Técnica da SAEST e, se comprovadas, darão origem ao cancelamento do auxílio concedido, bem como a devolução do equipamento adquirido, quando for o caso da Modalidade II (Auxílio TIC/2020).

CAPÍTULO XI – DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 22. À SAEST, reserva-se o direito de realizar sindicâncias sobre as informações prestadas, bem como rever, em qualquer momento, a concessão do Auxílio de inclusão digital, mediante comprovada má-fé nas informações apresentadas.

§ Único. A omissão ou falsidade de informações pertinentes à solicitação resultará em exclusão do (a) discente dos Programas da Assistência Estudantil, sem prejuízo às demais medidas cabíveis, em consonância com o Art. 299 do Código Penal (Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940), que define como crime: "omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir declaração falsa ou diversa da que deveria ser escrita, com fim de prejudicar, criar obrigação ou alterar a verdade sobre o fato juridicamente relevante".

Art. 23. A inscrição do (a) discente implica a aceitação de todas as condições estabelecidas neste Edital, em relação às quais não poderá alegar desconhecimento.

Art. 24. Em caso de dúvidas, os interessados poderão entrar em contato pelos e-mails: saestcie@ufpa.br; saestcae@ufpa.br ou por meio do telefone WhatsApp: (91) **98333-2895**.

Art. 25. Os casos omissos e/ou excepcionais serão resolvidos, em primeira instância, pela SAEST.

Art. 26. Todos os resultados, informações sobre discentes contemplados com os auxílio e informações sobre a disponibilização dos recursos serão divulgados no site www.saest.ufpa.br em datas e prazos informados no Art.10 deste Edital.

Art. 27. Este Edital entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Dê-se ciência e cumpra-se.

Belém, 14 de agosto de 2020.

Ronaldo Marcos de Lima Araújo
Superintendente de Assistência Estudantil
Portaria 1929/2019

PLANO DE SISTEMA DE AVALIAÇÃO E CONTROLE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA E DE ACESSIBILIDADE DA UFPA

BELÉM – PARÁ
MARÇO DE 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

REITOR

Emmanuel Zagury Tourinho

VICE-REITOR

Gilmar Pereira da Silva

SUPERINTENDENTE DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Ronaldo Marcos de Lima Araujo

SECRETÁRIA EXECUTIVA

Silene Moura Guimarães

DIRETORA DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO (RU)

Xaene Maria F. D. Mendonça

COORDENADORA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Helen Marcele Carvalho dos Santos

COORDENADORA DE INTEGRAÇÃO ESTUDANTIL

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

COORDENADORA DE ACESSIBILIDADE

Arlete Marinho Gonçalves

ASSESSOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Frederico dos Remédios Corrêa

PLANO DE SISTEMA DE AVALIAÇÃO E CONTROLE DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA E DE ACESSIBILIDADE DA UFPA

Introdução

A presente proposta resulta da necessidade de as ações de assistência e acessibilidade estudantil coordenadas pela Superintendência de Assistência Estudantil na UFPA terem estratégias claras e objetivas de acompanhamento e avaliação. Está prevista na Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA – PINAE – que requer “ações de Avaliação e Acompanhamento, com participação da comunidade universitária e dos sujeitos envolvidos com programas/projetos de apoio à Assistência Estudantil e Acessibilidade e da própria Equipe Técnica”.

Responde também a uma necessidade legal, prevista no , que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que a “as instituições federais de ensino superior deverão fixar (...) mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES”.

Aqui são definidos alguns conceitos básicos da avaliação explicitadas as estratégias, instrumentos e indicadores de controle e avaliação a serem utilizadas.

1. Legalidade e publicidade dos programas.

Todos os programas mantidos pela Superintendência de Assistência Estudantil financiados com recursos do PNAES são regulamentados por editais e/ou instruções normativas específicas, disponíveis no site da Superintendência de Assistência Estudantil (<http://saest.ufpa.br/portal/>), que definem as finalidades, o público-alvo, as condições de participação, os procedimentos de inscrição, o calendário e as etapas do processo seletivo, a documentação necessária, o calendário e os critérios utilizados nas análises do perfil socioeconômico dos candidatos, definidores do processo seletivo.

2. Sistema de avaliação e monitoramento.

As avaliações para fins de concessão de auxílios e serviços já são feitas por meio do Sistema Gerencial de Assistência Estudantil (SIGAEST), que no primeiro momento gera uma pontuação correspondente ao perfil de cada estudante, considerando os seguintes aspectos: Inscrição Incompleta no SIGAEST, Renda Familiar Per Capita, Forma de Ingresso (Cotista ou Não Cotista), Situação de Moradia (Fora da Família ou Com a Família), Inscrição no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal e Discente cursando a primeira graduação. São utilizados como critérios de desempates a Menor renda familiar, persistindo o empate o discente sem vínculo empregatício, persistindo o empate ter pessoa do núcleo familiar do(a) candidato (a) com deficiência (PcD) ou doença crônica e persistindo o empate a maior idade. Fica claro que são determinantes, portanto, o **perfil socioeconômico** de cada estudante e o **sistema de educação de origem**.

Posteriormente a equipe de assistentes sociais da SAEST faz a avaliação da documentação apresentada (anexada no SIGAEST) confirmando, ou não, a pontuação aferida automaticamente pelo sistema.

Depois de concedido, a manutenção do auxílio depende da observação do aproveitamento acadêmico feito pela equipe técnica da Saest, por meio de análises periódicas (no mínimo semestrais), quando são conferidos três critérios de contrapartida dos alunos: a) manutenção da matrícula, b) coeficiente de Rendimento (CR) acadêmico d no mínimo 5,0 (REGULAR) e c) não ter sido reprovado por frequência.

O SIGAEST é um sistema avançado de dados que permite o acesso amplo e simplificado aos estudantes da UFPA aos programas da Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA. A arquitetura do sistema permite que a equipe técnica da SAEST composta por Assistentes Sociais, Pedagogos (as) e Psicólogas, disponham de informações claras e objetivas para a emissão de pareceres sobre resultados de seleção de estudantes para auxílios e bolsas.

O SIGAEST também contribui para a democratização da política de Assistência Estudantil da UFPA por ser um sistema que contribui para a transparência e o caráter público da distribuição dos serviços prestados pela SAEST/UFPA.

3. Controle social da PINAE e gestão participativa.

No ano de 2020 a Superintendência de Assistência Estudantil elaborou a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA – PINAE, por meio da qual são definidos princípios, diretrizes, objetivos, eixos de ação e as “estratégias de avaliação e acompanhamento” das ações de assistência e de acessibilidade. Nela se define que a política de assistência e de acessibilidade “será avaliada por meio das ações de Avaliação e Acompanhamento, com participação da comunidade universitária e dos sujeitos envolvidos com programas/projetos de apoio à Assistência Estudantil e Acessibilidade aos alunos com deficiência e da própria Equipe Técnica, mediante aplicação de instrumentos próprios”.

No documento também é assumido por esta Superintendência “o funcionamento do Fórum de Assistência e Acessibilidade Estudantil da Universidade Federal do Pará – FAES, como instância colaborativa na construção, gestão e avaliação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da Universidade Federal do Pará”.

Sobre isso na PINAE se define que “para o acompanhamento, assessoramento e avaliação da PINAE será constituído o Fórum de Assistência e Acessibilidade Estudantil da UFPA – FAES, de caráter consultivo, regido pelo princípio do controle social, que pressupõe transparência e participação na gestão da coisa pública, tendo por atribuição, essencialmente, colaborar na construção da PINAE, identificando demandas e áreas estratégicas de intervenção da política, propor ações e metodologias de intervenção para as ações de Assistência Estudantil da UFPA e acompanhar e avaliar a efetividade dos programas e projetos implementados”.

Diz-se, também que “o Fórum de Assistência e Acessibilidade Estudantil será composto por entidades estudantis, representações de associações estudantis de indígenas, quilombolas, estrangeiros e PcDs, representantes da comunidade e representantes de pró-reitorias fins e outros setores de *campi* da Universidade Federal do Pará”.

Esse Fórum pode se ser um grande mecanismo de avaliação da eficiência e da efetividade social das ações de assistência estudantil.

A PINAE foi encaminhada ao Conselho Universitário no dia 19/12/2019, em processo formalizado com o nº 23073.037466/2019-21, estando em apreciação por aquele Conselho Superior. O Fórum de Assistência e Acessibilidade Estudantil da UFPA – FAES teve seu regimento elaborado por esta superintendência, estando também em apreciação pelo Conselho Universitário, protocolado por meio do processo nº 23073.028830/2020-03, datado de 03/12/2020.

4. Estratégias internas de controle

O controle e monitoramento dos programas e ações desta superintendência são exercidos internamente pelas equipes técnicas das diferentes coordenadorias e da diretoria vinculadas.

A SAEST estrutura-se por meio de uma diretoria e três coordenadorias, que assumem a execução e controle das ações de assistência e que fazem todo o planejamento das ações, estabelecem o controle dos resultados de cada programa. Para as Coordenadorias que desenvolvem atividades com recursos financeiros do PNAES, mostraremos a seguir os programas e controles que utilizamos.

- Monitoramento, via sistema, da demanda nos períodos de seleção. Nesse monitoramento são verificados a) a manutenção da matrícula, b) o coeficiente de Rendimento (CR) dos alunos atendidos e c) a frequência.
- O resultado dessa verificação é objeto de discussão pela equipe técnica e objeto de posterior tomada de decisão pela manutenção e/ou cancelamento do auxílio.
- Anualmente essas equipes elaboram seus relatórios anuais, que vão compor o relatório anual da Superintendência de Assistência Estudantil.
- O relatório anual da SAEST é publicado no site institucional www.saest.ufpa.br.

5. Indicadores de controle e de avaliação em uso na SAEST

Atualmente a SAEST avalia a eficácia de suas ações por meio da verificação do alcance das metas de cada um de seus programas confrontando as metas previamente estabelecidas com os resultados alcançados, em número de alunos atendidos. Esses resultados compõe o relatório da Unidade, são encaminhados à Pró Reitoria de Planejamento para subsidiar o Relatório Institucional e posteriormente são publicados no site da SAEST (www.saest.ufpa.br).

6. Instrumentos e indicadores de controle e de avaliação com foco no alcance das metas a partir de 2022

A partir de 2022 a Universidade Federal do Pará estará iniciando um novo ciclo de gestão correspondente ao planejamento plurianual de 2022-2025, para o que é necessária a definição de metas para os diferentes órgãos de gestão. Nesse sentido, a assistência estudantil deverá redefinir as suas metas e indicadores e aperfeiçoar os procedimentos de monitoramento e de avaliação de seus programas e projetos.

As ações de avaliação e monitoramento devem partir de alguns conceitos básicos. Portanto define-se aqui **avaliação** como a ação que permite a verificação dos resultados efetivos das ações implementadas, identificando o mérito de programas e projetos, favorecendo uma

decisão por parte dos implementadores. O **monitoramento** é definido como procedimentos de acompanhamento de ações e tarefas referentes ao plano em execução⁵⁶.

Essas ações de monitoramento e avaliação devem ser balizadas pela busca da Eficácia, Eficiência e efetividade social das ações apreendidas no âmbito das Políticas de Assistência Estudantil, assim definidas. **Eficácia** é entendida como a *avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos*, ou seja, se refere a verificação do cumprimento das metas e objetivos previamente definidos. A **Eficiência** é aferida a partir do estudo da *relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados*. Já a **efetividade social** é compreendida como a *relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação*⁵⁷. Nessa avaliação é muito importante a consideração das condições e da conjuntura na qual se deu a execução das ações.

6.1. Avaliação da eficácia

A avaliação da eficácia será feita a partir da verificação dos resultados obtidos pelos diferentes programas da SAEST, organizados em torno dos seus eixos de atuação definidos na PINAE (assistência estudantil, integração estudantil, acessibilidade estudantil e alimentação estudantil), mantendo o mesmo desenho de aferição já existente que considera as metas informadas à Proplan no PGO da Unidade.

A responsabilidade pela avaliação da eficácia por cada eixo será de cada uma das coordenações da SAEST, bem como por sua diretoria, que gerarão índices de atendimento para cada uma de seus programas e projetos. Caberá à equipe de Assessoramento Administrativo reunir o conjunto desses dados correspondendo às ações da SAEST.

Além desses indicadores por programa/projeto a SAEST deverá gerar indicadores gerais de desempenho com base na proposta elaborada no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace). Para esse trabalho o Fórum recomendou considerar a base de dados da instituição em relação ao **perfil socioeconômico de cada estudante**, a **origem no sistema de educação**, ou seja, se é egresso da rede pública de educação básica, e a **possibilidade de retenção e evasão**, com base na observação do aproveitamento acadêmico. A utilização desses indicadores permitirá uma parametrização nacional e facilitará uma avaliação da atuação das diferentes IFES

Trabalhar-se-á com indicadores de gestão considerando a sua relação com o índice de cobertura do atendimento da demanda que corresponde ao chamado perfil PNAES, para atender às necessidades básicas dos estudantes, decorrentes da insuficiência de condições financeiras dos estudantes, com vistas ao alcance dos objetivos da Política de Assistência Estudantil. Serão três indicadores gerais:

A. Indicador de Universalidade do Atendimento – IUNA

O PNAES prioriza o atendimento aos estudantes com renda familiar mensal bruta per capita inferior ou igual a 1,5 salários mínimos (PC15) ou oriundos da rede pública de educação básica

⁵⁶ ARRETICHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In RICO, E. M. Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007.

⁵⁷ Idem.

com renda superior a 1,5 salários mínimos (RP). Assim, o total de discentes qualificados e priorizados pelo PNAES (DPNAES) é definido por

$$DPNAES = \text{Total de PC15} + \text{Total de RP}$$

Este número representa o total de estudantes aptos a serem atendidos com recursos financeiros advindos do PNAES. Ao compararmos este número com o total de discentes da graduação presencial matriculados, temos o Indicador de Universalidade do Atendimento (IUNA) que mostra a cobertura necessária em cada IFES.

$$IUNA = DPNAES / \text{Total de estudantes matriculados} \cdot 100$$

Obs. Interpretação: Quanto maior, melhor.

Interpretação: O IUNA varia de 0% a 100%. Quanto mais alto este índice, maior o número relativo de discentes qualificáveis para o apoio do PNAES.

B. Indicador de Alcance Global – IAG

Para que a UFPA possa medir o alcance global efetivo de suas ações, deve-se comparar o total de estudantes atendidos com o total de estudantes priorizados pelo PNAES (perfil PNAES) e utilizar-se-á o indicador Índice de Alcance Global (IAG):

$$IAG = \text{Total de Estudantes atendidos} / DPNAES \cdot 100$$

Interpretação: O IAG varia de 0% a 100% e quanto mais alto este índice, melhor está sendo o atendimento em relação à cobertura necessária de atendimento aos discentes, de forma global. Desta forma, o índice sendo 0% significa que não se atendeu a ninguém com perfil PNAES e se for 100% atendeu-se a todos, ou ainda, obteve-se a cobertura máxima de atendimento dos priorizados pelo PNAES (público PNAES).

C. Indicador de Demanda Qualificada – IDC

Como não são todos os discentes de perfil PNAES que demandam por assistência estudantil, pretende-se qualificar a demanda comparando o total de estudantes que obtiveram atendimento com o total de estudantes demandantes e que estão dentro do perfil PNAES. Para essa mensuração, considerar-se-á o seguinte Indicador de cobertura da demanda qualificada (IDQ):

$$IDQ = \text{total de estudantes beneficiados nas seleções} / \text{total de estudantes candidatos priorizados pelo PNAES}.$$

Interpretação: IDQ varia de 0% a 100% e quanto maior este índice, maior o quantitativo de discentes atendidos em relação àqueles que apresentam perfil PNAES e que demandaram atendimento. Ou seja, se o índice for 0%, não se atendeu ninguém que demandou, e se for 100%, atendeu-se a todos os demandantes.

Este conjunto de três indicadores, que variam de 0% a 100% cada um, poderão mensurar tanto o percentual de discentes que constituem o público do PNAES na UFPA, como o índice de universalidade do atendimento de quem tem direito e, destes, de quem procura atendimento.

D. Taxa de Sucesso da Assistência Estudantil – TSAE

$$\text{TSAE} = \frac{\text{Nº total de diplomados já assistidos}}{\text{Nº total de ingressantes já assistidos}}$$

Referência: decisão nº 408/2002 – TCU

Interpretação: TSAE varia de 0% a 100% e quanto maior este índice, maior o quantitativo de discentes atendidos que concluíram seus cursos em relação ao total de alunos já assistidos. Ou seja, quanto maior o índice, melhor.

E. Taxa de Evasão dos Estudantes Assistidos pela UFPA (estudantes assistidos que se evadem da instituição) – TEEA

$$\text{TEEA} = \frac{\text{estudantes assistidos que se evadem da instituição}}{\text{Total de estudantes assistidos na Instituição}}$$

Interpretação: TEEAE varia de 0% a 100% e quanto maior este índice, maior o quantitativo de discentes atendidos que se evadiram de seus cursos em relação ao total de alunos já assistidos. Ou seja, quanto menor o índice, melhor.

F. Taxa de Retenção (estudantes que ultrapassam o prazo previsto de curso) na Assistência Estudantil (estudantes assistidos retidos na instituição) – TRAS

$$\text{TRAS} = \frac{\text{estudantes assistidos retidos em seus cursos na instituição}}{\text{Total de estudantes assistidos}}$$

Interpretação: TRAS varia de 0% a 100% e quanto maior este índice, maior o quantitativo de discentes que ultrapassaram o prazo previsto para seu curso em relação ao total de alunos já assistidos. Ou seja, quanto menor o índice, melhor.

G. Taxa de Desempenho Acadêmico da Assistência Estudantil – TDAE

$$\text{TDAE} = \frac{\text{Coeficiente de aprendizagem dos alunos assistidos}}{\text{Coeficiente de aprendizagem dos alunos da instituição}}$$

Interpretação: TDAE varia de 0% a 100% e quanto maior este índice, maior o coeficiente de aprendizagem dos discentes assistidos em relação ao total de alunos da instituição. Ou seja, quanto maior o índice, melhor.

H. Taxa de Desempenho Acadêmico de Alunos cotistas atendidos por políticas de assistência estudantil - TDAC

$$\text{TDAC} = \frac{\text{Coeficiente de aprendizagem dos alunos cotistas assistidos}}{\text{Coeficiente de aprendizagem dos alunos da instituição}}$$

Interpretação: TDAC varia de 0% a 100% e quanto maior este índice, maior o coeficiente de aprendizagem dos discentes ingressantes por cotas assistidos em relação ao total de alunos da instituição. Ou seja, quanto maior o índice, melhor.

I. Taxa de Sucesso da Assistência Estudantil quanto a raça /cor – TSRC

$$\text{TSRC} = \frac{\text{total de estudantes negros, indígenas e quilombolas assistidos na instituição}}{\text{total de estudantes negros, indígenas e quilombolas matriculados na instituição com perfil PNAES}} \cdot 100$$

Interpretação: TSRC varia de 0% a 100% e quanto maior este índice, maior o quantitativo de estudantes negros, indígenas e quilombolas assistidos na instituição em relação ao total de total de estudantes negros, indígenas e quilombolas matriculados na instituição com perfil PNAES. Ou seja, quanto maior o índice, melhor.

J. Taxa de Sucesso da Assistência Estudantil de alunos PCD – TSPCD

$$\text{TSPCD} = \frac{\text{total de estudantes PCDs assistidos na instituição}}{\text{total de estudantes PCDs matriculados na instituição com perfil PNAES}}$$

Interpretação: TSPCD varia de 0% a 100% e quanto maior este índice, maior o quantitativo de estudantes PCDs assistidos na instituição em relação ao total de total de estudantes PCDs matriculados na instituição com perfil PNAES. Ou seja, quanto maior o índice, melhor.

K. Pesquisa de satisfação dos(as) beneficiários(as) da assistência Estudantil – TSAE

$$\text{TSAE} = \frac{\text{Total de alunos assistidos satisfeitos}}{\text{Total de alunos assistidos}}$$

Obs. Realizada bianualmente

Interpretação: TSAE varia de 0% a 100% e quanto maior este índice, maior o quantitativo de estudantes assistidos na instituição satisfeitos em relação ao total de total de estudantes assistidos na instituição. Ou seja, quanto maior o índice, melhor.

6.2. Avaliação da eficiência e da efetividade social

A avaliação da eficiência e da efetividade social serão desenvolvidas em três etapas, tendo por base os resultados da avaliação da eficácia. Na fase 1 será de responsabilidade das equipes técnicas de cada uma das coordenadorias e diretoria vinculadas à SAEST considerar os resultados obtidos e os esforços empreendidos na implementação dos diferentes programas e projetos vinculados à sua esfera de ação (eficiência), bem como os impactos dos projetos/programas na vida acadêmica dos assistidos, considerando possíveis efetivas mudanças nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação (efetividade social). Na fase 2 essa avaliação será feita no âmbito da Superintendência de Assistência Estudantil, na reunião das diferentes equipes de trabalho que avaliarão o esforço institucional frente aos resultados obtidos.

Na fase 3 essa avaliação deve ser feita pelo Fórum de Assistência e Acessibilidade Estudantil da Universidade Federal do Pará – FAES composto por entidades estudantis, representações de associações estudantis de indígenas, quilombolas, estrangeiros e PcDs, representantes da comunidade e representantes de pró-reitorias fins e outros setores de *campi* da Universidade Federal do Pará".

6.3. Monitoramento

As ações de monitoramento continuarão a ser feitas pelas equipes das coordenadorias e da Diretoria vinculadas à SAEST, por meio de análises periódicas (no mínimo semestrais), das seguintes contrapartidas dos discentes atendidos: a) manutenção da matrícula, b) coeficiente de Rendimento (CR) acadêmico do no mínimo 5,0 (REGULAR) e c) não ter sido reprovado por frequência.

Para isso o SIGAEST, bem como o SIGAA, continuarão sendo ferramentas importantes, por meio das quais se terá acesso aos dados dos estudantes, garantindo-se a objetividade do acompanhamento dos programas e projetos desenvolvidos por esta superintendência.

As ações de monitoramento devem ser melhor detalhadas, individualmente por cada programa, no Planejamento da SAEST para o período de 2022-2025.

Esses procedimentos e indicadores serão utilizados já a partir do ano de 2021, de forma experimental.

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Superintendente de Assistência Estudantil
Portaria nº 1.929/2019

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS REPRESENTANTES DISCENTES

- 1 - Em sua opinião o que é a Assistência Estudantil e o que ela representa para os estudantes da Universidade?
- 2- Qual a sua concepção ou entendimento acerca da gestão da Assistência Estudantil na UFPA?
- 3 – Em março de 2021, foi criada a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Houve participação dos estudantes na criação dessa Política? Em caso afirmativo, como se deu essa participação?
- 3 - Você conhece como são tomadas as decisões em relação à PAE na Universidade?
- 4 – Quem define os Programas e Projetos da Assistência Estudantil?
- 5 – Há participação dos alunos, na definição dos Programas e Projetos desenvolvidos pela SAEST? Em caso, afirmativo como essa participação ocorre?
- 6 – Você tem conhecimento de como são definidos e quais os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil?
- 7 - Como o Fórum está estruturado e quem participa dele? Na sua visão a estrutura do Fórum favorece a participação dos estudantes?
- 8 - Na sua percepção, quem tem mais poder de decisão sobre o que é deliberado no Fórum?
- 9 – Você já participou de alguma reunião do Fórum? Em caso afirmativo, quantas vezes?
- 10 - Na sua percepção, o fórum é um espaço democrático? Comente um pouco sobre isso.
- 11 - Há participação dos estudantes na elaboração das normas (resoluções, regulamentos, editais) relativas à Assistência Estudantil na UFPA?
- 12 - Na sua opinião, qual a importância da participação dos estudantes no Fórum e na gestão da Assistência Estudantil?
- 13 - Como os estudantes se informam sobre a Assistência Estudantil na UFPA? Quais são as fontes e espaços de acesso a essas informações?
- 14 – Como é feita a avaliação dos Programas da Assistência Estudantil na UFPA?
- 15 – Há participação dos alunos nessa avaliação? Justifique sua resposta.
- 16 - Como você avalia os serviços, programas e projetos de Assistência Estudantil da Universidade?
- 17 - Você considera que as demandas dos estudantes são atendidas? Justifique sua resposta.
- 18 - O que a SAEST tem feito para democratizar a gestão da Assistência Estudantil?
- 19 – Como você avalia a gestão da SAEST?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O SUPERINTENDENTE DA SAEST

- 1 - Em sua opinião o que é a Assistência Estudantil e o que ela representa para os estudantes da Universidade?
- 2 - Que compreensão você tem sobre os Direitos dos estudantes em relação à Assistência Estudantil?
- 3 - Em março de 2021 foi criada a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA. Como essa política foi construída?
- 4 - Como são tomadas as decisões na Universidade em relação às Políticas de Assistência Estudantil? Quais os parâmetros utilizados nas tomadas de decisões?
- 5 - Quem participa na definição dos Programas e Projetos desenvolvidos? E como essa participação ocorre?
- 6 - Há participação dos alunos na definição dos Programas e Projetos desenvolvidos pela SAEST? Em caso, afirmativo como essa participação ocorre?
- 7 - Você considera que a PAE e a PINAE é uma política inclusiva? Por quê?
- 8 - Por que existe uma demanda tão grande e essa demanda não é atendida?
- 9 - Também em março de 2021, foi criado o Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da UFPA. Quando e como surgiu a ideia de criação do Fórum? De onde partiu a iniciativa e com que objetivos ele foi criado?
- 10 - Como o Fórum está estruturado e quem participa dele? Na sua visão, a estrutura do Fórum favorece a participação da comunidade acadêmica na gestão da AE?
- 11 - Quem tem mais poder de decisão sobre o que é deliberado no Fórum?
- 12 - Na sua percepção, o Fórum é um espaço democrático? Comente um pouco sobre isso.
- 13 - O Fórum está em funcionamento? Desde sua criação quantas vezes o Fórum se reuniu?
- 14 - Quem participa da elaboração das normas (resoluções, regulamentos, editais) relativas à Assistência Estudantil na UFPA?
- 15 - A SAEST possui autonomia para definir as ações de Assistência Estudantil na Universidade? Justifique sua resposta.
- 16 - As coordenadorias da SAEST possuem autonomia para desenvolver as ações de AE sobre suas responsabilidades? E como isso se dá?
- 17 - As Divisões de Assistência Estudantil participam na definição dos programas e ações da AE. Em caso afirmativo, como isso ocorre?

- 18 – O que a SAEST tem feito para democratizar a gestão?
- 20 – Qual o recurso que tem na UFPA para a AE, além do PNAES?
- 21 – Quanto o orçamento da SAEST representa em relação ao orçamento da UFPA?
- 22 - Como são definidos e quais os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil?
- 23 - Como é feito o planejamento da Assistência Estudantil?
- 24 - Quem participa do planejamento? E como se dá essa participação?
- 25 - Como você analisa a Política de Assistência Estudantil vigente na Universidade?
- 26 - Há um processo de avaliação sistemático da PAE?
- 27 - Como se dá a avaliação da PAE na Universidade?
- 28 - Como você avalia a gestão da SAEST?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS COORDENADORAS DA SAEST

- 1 - Em sua opinião o que é a Assistência Estudantil e o que ela representa para os estudantes da Universidade?
- 2 - Que compreensão você tem sobre os Direitos dos estudantes em relação à Assistência Estudantil?
- 3 - Em março de 2021 foi criada a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA. Como essa política foi construída?
- 4 - Como são tomadas as decisões na Universidade em relação às Políticas de Assistência Estudantil? Quais os parâmetros utilizados nas tomadas de decisões?
- 5 - Quem participa na definição dos Programas e Projetos desenvolvidos? E como essa participação ocorre?
- 6 – Considera que a Coordenadoria sob sua responsabilidade tem autonomia para tomar decisões e definir as ações de assistência estudantil? Justifique sua resposta.
- 8 - Você considera que a PAE e a PINAE é uma política inclusiva? Por que?
- 9 - Porque existe uma demanda tão grande e essa demanda não é atendida?
- 10 - Também em março de 2021, foi criado o Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da UFPA. Quando e como surgiu a ideia de criação do Fórum? De onde partiu a iniciativa e com que objetivos ele foi criado?
- 11 - Como o Fórum está estruturado e quem participa dele? Na sua visão a estrutura do Fórum favorece a participação da comunidade acadêmica na gestão da AE?
- 12 – O Fórum está em funcionamento? Desde sua criação quantas vezes o Fórum se reuniu?
- 13 - Quem tem mais poder de decisão sobre o que é deliberado no Fórum?
- 14 - Na sua percepção o Fórum é um espaço democrático? Comente um pouco sobre isso.
- 15 – Quem participa da elaboração das normas (resoluções, regulamentos, editais) relativas à Assistência Estudantil na UFPA?
- 16 – As Divisões de Assistência Estudantil participam na definição dos programas e ações da AE. Em caso afirmativo, como isso ocorre?
- 17 – O que a SAEST tem feito para democratizar a gestão?
- 18 – Qual o recurso que tem na UFPA para a AE, além do PNAES?
- 19 – Quanto o orçamento da SAEST representa em relação ao orçamento da UFPA?

20 - Como são definidos e quais os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil?

21 - Como é feito o planejamento da Assistência Estudantil?

22 - Quem participa do planejamento? E como se dá essa participação?

23 – Há um processo de avaliação sistemático da PAE?

24 - Como se dá a avaliação da PAE na Universidade?

25 - Como você avalia a gestão da SAEST?

26 - Como você avalia a Política de Assistência Estudantil vigente na Universidade?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS REPRESENTANTES DA DAEST

1 - Em sua opinião, o que é a Assistência Estudantil e o que ela representa para os estudantes da Universidade?

2 - Que compreensão você tem sobre os Direitos dos estudantes em relação à Assistência Estudantil?

3 - Em março de 2021 foi criada a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Como essa política foi construída?

4 - Como são tomadas as decisões na Universidade em relação às Políticas de Assistência Estudantil? Quais os parâmetros utilizados nas tomadas de decisões?

5 - Quem participa na definição dos Programas e Projetos desenvolvidos? E como essa participação ocorre?

6 - As DAEST tem autonomia para tomar decisões e definir as ações de assistência estudantil? Justifique sua resposta.

7 - Você considera que a PAE e a PINAE é uma política inclusiva? Por quê?

8 - Por que existe uma demanda tão grande e essa demanda não é atendida?

9 - Também em março de 2021, foi criado o Fórum de Assistência e de Acessibilidade Estudantil (FAES) da UFPA. Quando e como surgiu a ideia de criação do Fórum? De onde partiu a iniciativa e com que objetivos ele foi criado?

10 - Como o Fórum está estruturado e quem participa dele? Na sua visão a estrutura do Fórum favorece a participação da comunidade acadêmica na gestão da AE?

11 - O Fórum está em funcionamento? Desde sua criação quantas vezes o Fórum se reuniu?

12 - Quem tem mais poder de decisão sobre o que é deliberado no Fórum?

13 - Na sua percepção o Fórum é um espaço democrático? Comente um pouco sobre isso.

14 - Quem participa da elaboração das normas (resoluções, regulamentos, editais) relativas à Assistência Estudantil na UFPA?

15 - As Divisões de Assistência Estudantil participam na definição dos programas e ações da AE. Em caso afirmativo, como isso ocorre?

16 - Como se dá a relação entre a SAEST e as Divisões de Assistência Estudantil dos campi da UFPA?

17 - O que a SAEST tem feito para democratizar a gestão?

18 - Qual o recurso que tem na UFPA para a AE, além do PNAES?

- 19 – Quanto o orçamento da SAEST representa em relação ao orçamento da UFPA?
- 20 - Como são definidos e quais os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil?
- 21 - Como é feito o planejamento da Assistência Estudantil?
- 22 - Como são definidos e quais os critérios adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil?
- 23 - Quem participa do planejamento? E como se dá essa participação?
- 24 - Como você analisa a Política de Assistência Estudantil vigente na Universidade?
- 25 - Como se dá a avaliação da PAE na Universidade?
- 26 – Há um processo de avaliação sistemático da PAE?
- 27 - Como você avalia a gestão da SAEST?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO 1º SUPERINTENDENTE DA SAEST

- 1 - Em sua opinião o que é a Assistência Estudantil e o que ela representa para os estudantes da Universidade?
- 2 - Que compreensão o senhor tem sobre os Direitos dos estudantes em relação à Assistência Estudantil?
- 3 - Como eram tomadas as decisões na Universidade em relação às Políticas de Assistência Estudantil? Quais os parâmetros eram utilizados nas tomadas de decisões?
- 4 - Quem participava na definição dos Programas e Projetos desenvolvidos? E como essa participação ocorria?
- 5 - Havia participação dos alunos na definição dos Programas e Projetos desenvolvidos pela SAEST? Em caso, afirmativo como essa participação ocorria?
- 6 – Quem participava da elaboração das normas (resoluções, regulamentos, editais) relativas à Assistência Estudantil na UFPA?
- 7 – A SAEST possuía autonomia para definir as ações de Assistência Estudantil na Universidade? Justifique sua resposta.
- 8 – As coordenadorias da SAEST possuíam autonomia para desenvolver as ações de AE sobre suas responsabilidades? E como isso se dava?
- 9 – Os campi participavam na definição dos programas e ações da AE. Em caso afirmativo, como isso ocorria?
- 10 – Como a SAEST atendia as demandas de Assistência Estudantil dos campi?
- 11 - Como era feito o planejamento da Assistência Estudantil?
- 12 - Quem participava do planejamento da AE? E como se dava essa participação?
- 13 – Como era financiada a AE na UFPA no período em que o senhor foi superintendente?
- 14 – Quanto o orçamento da SAEST representava em relação ao orçamento da UFPA?
- 15 - Como eram definidos e quais os critérios eram adotados na aplicação dos recursos destinados à Assistência Estudantil?
- 16 - Como se dava durante a sua gestão a avaliação da AE na Universidade?
- 17 - Havia um processo de avaliação sistemático da PAE?
- 18 - Como o senhor avalia a Política de Assistência Estudantil vigente na Universidade?
- 19 – Durante o período em que o senhor foi superintendente, qual foi o tipo de gestão adotada na Assistência Estudantil da UFPA?

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA OS REPRESENTANTES DISCENTES
IDENTIFICAÇÃO

1 – Sexo: Masculino () Feminino ()

2 - Idade

Até 24 anos () Entre 25 a 29 anos () Entre 30 a 39 anos ()

Entre 40 a 49 anos () Entre 50 a 59 anos () 60 anos ou mais ()

3. Curso

Graduação _____ Mestrado _____ Doutorado _____

4- Semestre: _____

5 – Renda Familiar:

Entre R\$ 500,00 e R\$ 1.320,00. ()

Entre R\$ 1.320,01 e R\$ 2.000,00. ()

Entre R\$ 2.000,01 e R\$ 3.000,00. ()

Entre R\$ 3.000,01 e R\$ 4.000,00. ()

Mais de R\$ 4.000,00 ()

6 - Você se considera:

Branco (a) () Pardo (a) () Preto (a) ()

Amarelo (a) () Indígena () Quilombola ()

Não declarada ()

7 – Forma de ingresso no Ensino Superior: _____

8 - O Ensino Fundamental foi realizado

Completamente na rede pública ()

A maior parte na rede pública ()

Completamente na rede privada ()

Maior parte na rede privada ()

Uma parte na rede pública e outra na rede privada ()

9 - O Ensino Médio foi realizado

Completamente na rede pública ()

A maior parte na rede pública ()

Completamente na rede privada ()

Maior parte na rede privada ()

Uma parte na rede pública e outra na rede privada ()

10 – Está sendo ou já foi atendido por algum auxílio da Assistência Estudantil? Em caso afirmativo qual(is)? _____

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA O SUPERINTENDENTE E COORDENADORAS DA SAEST

IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: Masculino () Feminino ()

2. Idade

Até 24 anos () Entre 25 a 29 anos () Entre 30 a 39 anos ()

Entre 40 a 49 anos () Entre 50 a 59 anos () 60 anos ou mais ()

3. Você se considera:

Branco (a) () Pardo (a) () Preto (a) ()

Amarelo (a) () Indígena () Não declarada ()

4. Vínculo Funcional

Efetivo () Contratado ()

RENDAS

5. Qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).

Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00. ()

Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00. ()

Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00. ()

Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00. ()

R\$ 9.370,01 ou mais. ()

6. Além do trabalho na SAEST, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?

Sim, na área da educação ()

Sim, fora da área da educação ()

Não ()

7. Se a resposta foi sim, especifique a área de atuação _____

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO

8. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho na SAEST?

Até 10 horas ()

De 11 a 20 horas ()

De 21 a 30 horas ()

de 31 a 40 horas ()

Acima de 40 horas ()

9. Qual é a sua carga horária semanal em outra atividade profissional que não seja na SAEST, se houver?

Até 10 horas ()

De 11 a 20 horas ()

De 21 a 30 horas ()

De 31 a 40 horas ()

Acima de 40 horas ()

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

10. O Ensino Fundamental foi realizado

Completamente na rede pública ()

A maior parte na rede pública ()

Completamente na rede privada ()

Maior parte na rede privada ()

Uma parte na rede pública e outra na rede privada ()

11. O Ensino Médio foi realizado

Completamente na rede pública ()

A maior parte na rede pública ()

Completamente na rede privada ()

Maior parte na rede privada ()

Uma parte na rede pública e outra na rede privada ()

12. Qual é o seu nível de escolaridade completo?

Ensino Superior ()

Especialização (Mínimo de 360 horas) ()

Mestrado ()

Doutorado ()

Pós-Doutorado ()

13. Se você respondeu, especialização, mestrado ou doutorado, favor especificar a área: _____

14. O ensino Superior foi concluído em instituição:

Pública: Federal ()

Pública: Estadual ()

Privada ()

15. Tempo de formado na graduação

Até 2 anos ()

2 a 4 anos ()

4 a 6 anos ()

6 a 8 anos ()

8 a 10 anos ()

10 a 15 anos ()

Mais de 15 anos ()

16. Participa ou já participou de algum movimento social?

Sim ()

Não ()

17. Se a resposta foi sim, por favor especifique: _____**18. Há quantos anos você trabalha na área da Educação?**

Menos de 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 21 anos

19. Há quantos anos você exerce a sua função (superintendente, coordenadora)?

Menos de 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO PARA AS REPRESENTANTES DAS DAESTs
IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: Masculino () Feminino ()

2. Idade

Até 24 anos ()

Entre 25 a 29 anos ()

Entre 30 a 39 anos ()

Entre 40 a 49 anos ()

Entre 50 a 59 anos ()

60 anos ou mais ()

3. Você se considera:

Branco (a) ()

Pardo (a) ()

Preto (a) ()

Amarelo (a) ()

Indígena ()

Quilombola ()

Não declarada ()

4. Vínculo Funcional

Efetivo ()

Contratado ()

RENDA

5. Qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).

Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00 ()

Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00 ()

Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00 ()

Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00 ()

R\$ 9.370,01 ou mais ()

6. Além do trabalho na DAEST, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?

Sim, na área da educação ()

Sim, fora da área da educação ()

Não ()

7. Se a resposta foi sim, especifique a área de atuação _____

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO

8. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho na DAEST?

Até 10 horas ()

De 11 a 20 horas ()

De 21 a 30 horas ()

de 31 a 40 horas ()

Acima de 40 horas ()

9. Qual é a sua carga horária semanal em outra atividade profissional que não seja na SAEST, se houver?

Até 10 horas ()

De 11 a 20 horas ()

De 21 a 30 horas ()

De 31 a 40 horas ()

Acima de 40 horas ()

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

10. O Ensino Fundamental foi realizado

Completamente na rede pública ()

A maior parte na rede pública ()

Completamente na rede privada ()

Maior parte na rede privada ()

Uma parte na rede pública e outra na rede privada ()

11. O Ensino Médio foi realizado

Completamente na rede pública ()

A maior parte na rede pública ()

Completamente na rede privada ()

Maior parte na rede privada ()

12. Qual é o seu nível de escolaridade completo?

Ensino Superior _____

Especialização (Mínimo de 360 horas) ()

Mestrado ()

Doutorado ()

Pós-Doutorado ()

13. Se você respondeu, especialização, mestrado ou doutorado, favor especificar a área: _____

14. O ensino Superior foi concluído em instituição:

Pública: Federal ()

Pública: Estadual ()

Privada ()

15. Tempo de formado na graduação

Até 2 anos ()

2 a 4 anos ()

4 a 6 anos ()

6 a 8 anos ()

8 a 10 anos ()

10 a 15 anos ()

Mais de 15 anos ()

16. Participa ou já participou de algum movimento social?

Sim ()

Não ()

17. Se a resposta foi sim, por favor especifique: _____

18. Há quantos anos você trabalha na área no Ensino Superior?

Menos de 3 anos ()

De 4 a 8 anos ()

De 9 a 14 anos ()

De 15 a 20 anos ()

Mais de 21 anos ()

19. Há quantos anos você trabalha na DAEST?

Menos de 3 anos ()

De 4 a 8 anos ()

De 9 a 14 anos ()

De 15 a 20 anos ()

Mais de 20 anos ()

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ declaro ter recebido da pesquisadora SIMONE BITENCOURT BRAGA todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa “A GESTÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ NOS ANOS DE 2017 – 2022”.

Declaro, ainda, que fui devidamente informado (a) sobre a possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas nesta entrevista e no questionário sem que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro () Autorizar () Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e eventualmente publicadas.

Belém (PA), _____/_____/_____

Informante