

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

CAROL MARIA PEREIRA

**PARTICIPAR POR QUÊ? UM DEBATE SOBRE A
PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS (AS)
DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**Franca - SP
2021**

CAROL MARIA PEREIRA

**PARTICIPAR POR QUÊ? UM DEBATE SOBRE A
PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS(AS) DA
POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca – SP, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Piana

**Franca - SP
2021**

P436p	<p>Pereira, Carol Maria</p> <p>Participar por quê? : um debate sobre a participação de estudantes beneficiários(as) da política de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Carol Maria Pereira. -- Franca, 2021 168 f. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca Orientadora: Maria Cristina Piana</p> <p>1. Participação. 2. Educação (Superior). 3. Serviço Social. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CAROL MARIA PEREIRA

PARTICIPAR POR QUÊ? UM DEBATE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS(AS) DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca – SP, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade. Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Profa. Dra. Maria Cristina Piana

1º Examinadora: _____
Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins

2º Examinadora: _____
Profa. Dra. Lúcia Aparecida Parreira

Franca, 5 de julho de 2021.

A universidade, aliás, é, talvez, a única instituição que pode sobreviver apenas se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma. Se a universidade pede aos seus participantes que calem, ela está se condenando ao silêncio, isto é, à morte, pois seu destino é falar
(MILTON SANTOS, 1997, p.17).

AGRADECIMENTOS

Agradeço toda minha família, amigas e amigos que acreditam nas minhas potencialidades.

Agradeço a UFMS pela aprovação do meu afastamento.

Agradeço a comunidade unespiana pelo acolhimento, oportunidades e apoio realizado por meio das professoras do PPGSS. Principalmente, minha orientadora pela sua paciência, compreensão e por me dar liberdade, com orientações certeiras em todo o processo.

Agradeço aos estudantes que participaram da pesquisa.

Este trabalho foi por vocês, foi por nós!

Parece singelo, mas em toda a trajetória do mestrado o aprendizado foi imenso.

Diante de um período pandêmico, num cenário de distâncias, de medos e inseguranças, a gratidão acendeu e o significado do reconhecimento transcendeu!

A sensação é que começamos a verbalizar melhor os sentimentos, pois percebemos que não temos o controle do tempo.

Esquecemos das aparências e percebemos melhor as ausências. Mas, também percebemos melhor as misérias, as injustiças, a dor e a tristeza...

Com isso, tenho mais um agradecimento, digamos, mais abstrato.... Aos artistas. A arte me salvou e me salva todos os dias!

E, ao sobreviver, ao chegar ao fim dessa etapa, em reconhecimento a todas e todos vocês que fizeram parte, a palavra mais forte no meu coração, de tão singela, não poderia ser

outra:

OBRIGADA!

PEREIRA, Carol Maria. **PARTICIPAR POR QUÊ?** Um debate sobre a participação de estudantes beneficiários(as) da política de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca/SP, 2021.

RESUMO

Esta dissertação propõe uma reflexão sobre a participação de estudantes na política de assistência estudantil da Educação Superior na atualidade, a partir do estudo com estudantes beneficiários da política de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. No contexto atual, no modo de produção capitalista, medidas governamentais em consonância com o neoliberalismo, que afetam as universidades, somados à histórica supressão da participação no Brasil, tornam imprescindíveis a ampliação e o resgate do tema da participação, enquanto processo de luta na busca de direitos. Diante desse cenário, o objetivo central é a identificação dos limites e possibilidades que se apresentam para a participação dos estudantes na assistência estudantil na busca da ampliação de direitos e permanência nos cursos de graduação. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e com aproximação do método dialético-crítico. A pesquisa de campo aconteceu em duas etapas, primeiro por meio de questionário estruturado com noventa estudantes beneficiários dos auxílios de assistência estudantil da universidade. E, a segunda etapa, com entrevistas individuais *online* com cinco estudantes. A discussão partiu de três pressupostos principais: a compreensão de que os sujeitos constroem a história a partir da realidade e possibilitam, portanto, uma nova forma de sociabilidade; o segundo pressuposto confere à participação uma dimensão educativa; e o terceiro considera a educação de forma ampliada, de forma a compreender a educação enquanto todo tipo de aprendizagem. A partir dos desdobramentos da pesquisa, foi possível constatar que a participação sociopolítica dos estudantes na assistência estudantil na UFMS é limitada, mas devido à sua dimensão educativa a participação possui potencial transformador. A defesa decorrente deste estudo considera que a política de assistência estudantil é espaço propício para o exercício participativo e necessita de espaço institucional para tanto, por se tratar de direito relacionado diretamente aos estudantes e de interesse destes. Neste sentido, a universidade enquanto espaço formador precisa valorizar a participação dos estudantes como conhecimento adquirido para o desenvolvimento profissional e humano.

Palavras-chave: Participação. Educação superior. Assistência estudantil.

PEREIRA, Carol Maria. **WHY PARTICIPATE?** A debate on the participation of students benefiting from the UFMS student assistance policy. 2021.160 f. Dissertation (Master in Social Work). State University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Franca-SP, 2021.

ABSTRACT

This dissertation proposes a reflection on the participation of students in the student assistance policy of Higher Education today, from the study with students benefiting from the student assistance policy of the Federal University of Mato Grosso do Sul - UFMS. In the current context, in the capitalist mode of production, governmental measures in line with neoliberalism, which affect universities, added to the historical exclusion of participation in Brazil, make the expansion and rescue of the theme of participation essential, as a process of struggle in the search of rights. In view of this scenario, the central objective is to identify the limits and possibilities that present themselves for the participation of students in student assistance in the search for the expansion of rights and permanence in undergraduate courses. It is a research with a qualitative approach and based on the dialectical-critical method. The field research took place in two stages, first through a structured questionnaire with ninety students benefiting from the university's student assistance grants. And, the second stage, with individual online interviews with five students. The discussion started from three main assumptions: the understanding that the subjects build history from reality and, therefore, enable a new form of sociability; the second assumption gives participation an educational dimension; and the third considers education in a broader way, in order to understand education as all types of learning. From the unfolding of the research, it was possible to verify that the socio-political participation of students in student assistance at UFMS is limited, but due to its educational dimension, participation has a transformative potential. The defense resulting from this study considers that the student assistance policy is a favorable space for participatory exercise and needs institutional space for this, because it is a law directly related to students and of interest to them. In this sense, the university as a training space needs to value the participation of students as knowledge acquired for professional and human development.

Keywords: Participation. College education. Student Assistance.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudantes participantes da pesquisa beneficiários pelos auxílios de assistência estudantil (%).....	96
Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa (%)	104
Gráfico 3 – Composição familiar dos participantes da pesquisa (%).....	105
Gráfico 4 – Tipos de trabalho e ocupação dos estudantes e familiares participantes da pesquisa (%).....	106
Gráfico 5 – Renda familiar per capita dos estudantes participantes da pesquisa (%)	107
Gráfico 6 – Conselhos Superiores que os estudantes participantes da pesquisa conhecem (%)	110
Gráfico 7 – Participação dos estudantes pesquisados nos Conselhos Superiores (%)	111
Gráfico 8 – Participação de estudantes pesquisados em outros espaços de participação (%)	115
Gráfico 9 – Atividades complementares realizadas pelos estudantes participantes da pesquisa (%)	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PARTICIPAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	32
1.1 Participação: aspectos conceituais e históricos	33
1.1.1 Movimentos sociais: teorias e contemporaneidade	47
1.1.2 Movimento estudantil e a participação de estudantes.....	62
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	68
2.1 A relação entre educação e trabalho.....	68
2.2 Educação Superior no Brasil	77
2.3 Assistência estudantil no brasil.....	88
2.3.1 Assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	93
3 PARTICIPAÇÃO NA UNIVERSIDADE E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	103
3.1 Formas de participação de estudantes.....	108
3.2 Participação na assistência estudantil.....	123
3.2.1 Desafios e possibilidades para a participação.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	162
APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas 1.....	163
APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas 2.....	164
ANEXO – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	165

INTRODUÇÃO

Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo o mundo... Eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!
(ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: veredas, 2019, p. 18).

A proposta desta pesquisa surgiu da atuação da pesquisadora, enquanto Assistente Social, na Educação Superior pública federal, especificamente na operacionalização da política de assistência estudantil. Do cotidiano profissional parte a reflexão sobre a participação do público a quem essa política se destina e se essa participação pode contribuir para seu aprimoramento.

Alguns questionamentos expressam as inquietações que provocaram a proposta desta pesquisa de dissertação, tais como: que tipo de participação ocorre no âmbito da Educação Superior e da assistência estudantil? Como os estudantes concebem essa temática? O que os motiva a participarem? A participação pode se configurar em conquista e ampliação de direitos sob a perspectiva da emancipação política e humana?

A defesa do tema participação é recorrente no âmbito do serviço social mediante seu compromisso ético e político pautados no projeto profissional, que estabelece a liberdade como valor ético central e a defesa de processos democráticos de participação como princípio (CFESS, 2012, p 23).

Observa-se na trajetória da profissão, entre os anos de 1930 e 1950, que o Serviço Social tem seu exercício profissional no Brasil atrelado aos interesses da classe dominante visando ajustar a classe trabalhadora à ideologia e aos limites impostos pela burguesia (MARTINELLI, 2006, p. 127).

A partir da década de 1960, com a renovação conservadora da profissão e no contexto das lutas contra a Ditadura Militar é que as participações nas lutas sociais começam a ter sentido de organização sociopolítica. Posteriormente, a reflexão teórica construída por meio de congressos e encontros da profissão arquitetam um novo status para participação e para a classe trabalhadora na conjuntura da abertura democrática dos anos 1980 (KRÜGER; MACHADO, 2015, p. 54).

Dessa maneira, o próprio processo de amadurecimento da profissão, historicamente, foi construído por meio de processos participativos. A partir disso, a participação também é preconizada no Código de Ética profissional tanto quanto direito do Assistente Social, como nas suas relações com os usuários:

Art. 2º Constituem direitos do/a assistente social:

c- participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais;

Art. 5º São deveres do/a assistente social nas suas relações com os/as usuários/as:

a- contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais;

b- garantir a plena informação e discussão sobre as possibilidades e consequências das situações apresentadas, respeitando democraticamente as decisões dos/as usuários/as, mesmo que sejam contrárias aos valores e às crenças individuais dos/as profissionais, resguardados os princípios deste Código;

c- democratizar as informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional, como um dos mecanismos indispensáveis à participação dos/as usuários/as [...] (CFESS, 2012, p. 29).

Na Lei de regulamentação da profissão, Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, a participação é abordada enquanto competência:

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil [...] (CFESS, 2012, p. 44).

Como visto, a participação é parte integrante e inerente à atuação do Serviço Social e exige do profissional não somente sua defesa, como também seu exercício e provocação com vistas a uma perspectiva de participação emancipatória.

No entanto, por meio da atuação profissional na universidade observa-se, ao mesmo tempo, um esvaziamento dos espaços participativos de estudantes nos processos de tomada de decisão e o Serviço Social como voz solitária, incipiente e, por vezes, isolada em si mesma na defesa da participação dos estudantes.

Acredita-se que esse processo tem estreita relação com a forma que o sistema capitalista desenvolve processos alienantes e de desvalorização dos espaços coletivos, por meio de intensivas transformações no mundo do trabalho e na educação.

O modo de produção capitalista se desenvolveu enquanto sistema econômico mundial e a colonização da América Latina tem papel fundamental nesse processo de

desenvolvimento. No contexto de exploração das colônias, o produtor que extraía da terra o seu sustento e produzia suas próprias riquezas para seu consumo era considerado como obstáculo à acumulação.

De acordo com Marx (2017a, p. 835-836), o modo de produção capitalista:

[...] demonstra como o desenvolvimento da força produtiva social do trabalho, a cooperação, a divisão do trabalho, a aplicação da maquinaria em larga escala etc. são impossíveis sem a expropriação dos trabalhadores e a correspondente metamorfose de seus meios de produção em capital.

Assim, para Marx (2017a, p. 844) “o modo capitalista de produção e acumulação – e, portanto, a propriedade privada capitalista – exige o aniquilamento da propriedade privada fundada no trabalho próprio, isto é, a expropriação do trabalhador”.

Nesse contexto, o sistema capitalista brasileiro se constituiu tardiamente, somente com o fim da escravidão em 1888 e o início do trabalho livre e assalariado. No período, o Brasil intensificou a importação da mão de obra de países europeus e asiáticos, buscando substituir os trabalhadores negros, movidos pela ideologia racista do chamado branqueamento da população brasileira. Mesmo com a introdução do trabalho livre e assalariado, persistem problemas como o desemprego, trabalhos precários e explorados e a marginalização dos pobres e negros.

No Brasil formam-se as classes sociais capitalistas às custas do enfraquecimento progressivo do regime escravista, onde elites econômicas e políticas do país decidiam o tipo ideal de ocupantes dos postos de trabalho do novo modelo econômico. Trata-se de uma história marcada pela escravidão que resulta num capitalismo tardio, periférico e estruturalmente racista. Com a consolidação do sistema capitalista, o Brasil aderiu à produção manufatureira, tornando-se um país dependente e subordinado aos países centrais visando assegurar o pleno desenvolvimento das classes dominantes.

O modo de produção capitalista constitui-se no conjunto de contrações que evoluem constantemente e ciclicamente. Os ciclos de desenvolvimento do capitalismo se configuram em fases de auge, de estabilidade, de crise, esta última é parte integrante da dinâmica capitalista. Em resposta às crises, várias estratégias são efetuadas para sua superação.

Assim como afirma Tonet (2014, p. 17), “de modo especial, na presente crise do capital, gravíssima e estrutural, este tem necessidade de subsumir, de forma praticamente total, todas as dimensões da atividade humana à reprodução dos seus interesses”.

O cenário mundial atual é representativo nesse sentido. A partir dos anos 1970, o sistema capitalista entra em crise considerada estrutural “que tem como raiz a secular queda da taxa de lucro”, o que exige a reestruturação de um regime hegemônico que fortaleça e amplie a acumulação capitalista: o neoliberalismo (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 192).

De acordo com Montaño e Duriguetto (2011, p. 193, grifo dos autores):

Desta forma, o “projeto/processo neoliberal” constitui a atual estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital – em *face da crise, do avanço tecnocientífico e das lutas de classes que se desenvolvem no pós-1970, e que se desdobra basicamente em três frentes: a ofensiva contra o trabalho (atingindo as leis e direitos trabalhistas e as lutas sindicais e da esquerda) e as chamadas “reestruturação produtiva” e “(contra) reforma do Estado”*.

Com isso em vista, o panorama político, social e econômico no Brasil sofreu inúmeras modificações, sobretudo com o avanço do neoliberalismo, revelado a partir da insuficiência dos princípios do liberalismo clássico, que previa, por meio do dogma do *laissez-faire* na forma de governar, a maior prosperidade possível para a economia e a ordem social. Esse modo de governo liberal entra em crise, devido a diversas dificuldades advindas das mutações do sistema capitalista, de conflitos sociais e ascensão dos governos “totalitaristas” após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 68).

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 68-70), o termo neoliberalismo não se impôs de imediato, foi o seu uso que lhe deu destaque. Distingue o surgimento de duas vias formuladas como alternativa ao liberalismo clássico, o “novo liberalismo” e o “neoliberalismo”. O novo liberalismo, em suma, possui dois pontos principais, primeiro que o Estado deve ir além dos limites impostos pelo *laissez-faire* e, segundo, que é aceitável a restrição de interesses individuais para proteger o interesse coletivo, com vistas à realização dos fins individuais. O neoliberalismo, por sua vez, distingue-se dessa proposta na medida em que não aceita qualquer entrave aos interesses privados. Ainda que concorde com a necessidade de alguma intervenção do Estado, ela deve se dar no sentido de desenvolver a livre concorrência, que se torna eixo central da vida social e individual.

Do cenário neoliberal decorre diversas modificações que vivenciamos na atualidade, como a redução dos fundos públicos destinados ao financiamento dos serviços sociais direcionados aos segmentos mais pobres, privatização do público, redefinição das

relações políticas entre as classes, flexibilização das leis trabalhistas, fragilidade da classe trabalhadora e redução de sua capacidade de negociação.

Na Educação Superior, observa-se essa tendência histórica de subfinanciamento da educação pública federal e crescimento de utilização de recursos públicos destinados ao setor privado de educação. A Constituição de 1988 (BRASIL, 2006, p. 125), em seu art. 213, já permite a destinação de recursos para a educação privada “escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Além disso, a política econômica brasileira tem priorizado, desde os anos de 1990 (nos governos Fernando Henrique Cardoso, Lula, Dilma e Bolsonaro), o pagamento da dívida pública¹ em detrimento do financiamento da educação superior e da ciência e tecnologia.

Conforme apontam Reis e Macário (2020, p. 30):

O total de recursos destinados cumulativamente, no período de 2003 a 2019, somente ao pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública (R\$ 8,431 trilhões), representou 11 vezes mais do que os recursos destinados às universidades (R\$ 7333,868 bilhões) e 54 vezes mais que os recursos recebidos pela área de ciência e tecnologia (R\$155,823 bilhões).

Esse direcionamento da política econômica visa sustentar a farsa da necessidade da redução de gastos públicos, ou seja, a destinação de recursos do Estado para políticas de Saúde, Previdência Social, Assistência Social e Educação, que vem desencadeando o cenário atual de regressão de direitos sociais. Com isso, há ampliação da precarização do trabalho, desemprego, aumento da competitividade e do individualismo.

Portanto, o interesse em pesquisar o tema da participação caminha no sentido de ampliar o debate acerca dos seus limites e possibilidades dentro da universidade para contribuir com a política de assistência estudantil e com a reflexão sobre esses efeitos do sistema capitalista e do neoliberalismo na sociedade em geral.

A partir disso, esta pesquisa é norteada por três pressupostos principais. O primeiro consiste na compreensão de que os sujeitos constroem a história a partir da realidade concreta que é mutável e, portanto, é possível pensar e construir um novo tipo de sociabilidade por meio da emancipação política e, como horizonte norteador, a emancipação humana. O segundo pressuposto refere-se à dimensão educativa da participação, pois o sujeito aprende a participar, aprende a se organizar e nesse processo adquire inúmeros outros aprendizados

¹ A dívida pública compreende empréstimos contraídos pelo Estado junto a instituições financeiras e empresas públicas ou privadas, no mercado financeiro interno ou externo. Ver mais em: <https://auditoriacidada.org.br/>.

relacionados. Desse entendimento, advém o terceiro pressuposto que é a concepção da educação de maneira ampliada, que considera educativo tudo que envolve o aprendizado de alguma informação.

Deste modo, compreende-se que a educação, enquanto dimensão da vida do ser social, não deve ter somente o objetivo de formar indivíduos para o mercado de trabalho, mas sim a educação sob uma perspectiva ampliada, uma formação integral, que prepare para o trabalho e também para vida em sociedade. De acordo com o pensamento de Gramsci, a educação deve ser pautada na “escola única”, destinada a todos os estudantes e que propicie “uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1988, p. 118).

Ademais, a educação não se restringe à educação formal escolarizada, embora seja ela o enfoque que trata esta pesquisa. Neste sentido, a partir desses pressupostos considera-se que é possível uma participação sociopolítica crítica mesmo em uma sociedade capitalista adversa aos interesses coletivos da classe trabalhadora.

Com isso em vista, esta pesquisa possui como objeto de estudo a participação sociopolítica de estudantes beneficiários dos auxílios na política de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), matriculados nos cursos de graduação no campus de Campo Grande-MS.

A premissa norteadora é a concepção de que a participação deve ser considerada em seu sentido ampliado, como embate constitutivo da luta de classes e processo integrante e transformador na busca da emancipação política (MONTAÑO, 2015, p. 100). Deste modo, a participação é aqui compreendida enquanto uma categoria caracterizada por sua processualidade na busca e conquista direitos e melhorias para determinado ser social em determinado contexto. Essa característica processual se expressa na medida em que o ser aprende que faz parte de determinado tipo de sociedade e que pode construir, por meio da *práxis*, outras possibilidades e vivências. Portanto, no contexto da sociedade capitalista, essas outras possibilidades somente podem ser libertadoras se o ser social conhece sua realidade e compreende as amarras decorrentes desse sistema e a responsabilidade do Estado. A partir dessa perspectiva crítica, a participação pode adquirir potencial transformador visando um novo tipo de sociabilidade direcionado para a emancipação. Portanto, participação na sociedade capitalista é em si um processo de luta e possui uma dimensão educativa.

A compreensão sobre emancipação política e humana tem seu sentido atribuído por Marx, em especial no seu trabalho em “A questão judaica” (1843/1989). A emancipação humana é a forma mais elevada de sociabilidade, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, terão a liberdade de controlar de forma consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material e, a partir disso, toda a vida social. De acordo com Tonet (2014, p. 2), “esta forma de sociabilidade pressupõe a superação de toda exploração do homem pelo homem e, portanto, só se concretiza em outra sociabilidade, com a superação do sistema capitalista”.

No modo de produção capitalista, somente é possível a emancipação política. Emancipar-se politicamente é adquirir direitos de cidadania dentro do Estado, estes direitos políticos só podem ser exercidos com outros homens. Seu conteúdo é a participação na comunidade e, concretamente, na comunidade política, no Estado. Por ser parte da sociedade, o homem é considerado sujeito de direitos, isso se dá pela relação entre sociedade e Estado, pela natureza da emancipação política (MARX, 1843/1989, p. 21-22).

A distinção entre emancipação política e humana é relevante para a compreensão da realidade concreta da sociedade do modo de produção capitalista e da possibilidade de outra sociabilidade, que apesar de ser construída nessa realidade, sua existência concreta expressa apenas uma possibilidade, um horizonte. Mas, sem dúvida a emancipação humana supera a emancipação política ao passo que preconiza o fim da exploração do homem pelo homem e o fim das desigualdades constitutivas do modo de produção capitalista (TONET, 2005, p. 127).

A partir dessa compreensão, o problema da pesquisa incide no questionamento principal se a participação dos estudantes pode contribuir para ampliar o acesso à política de assistência estudantil e a permanência dos estudantes na universidade. Nesse sentido, que tipo de participação pode contribuir com a permanência e a ampliação de direitos, sob a perspectiva da emancipação política e humana. Isso, considerando a contradição da política de Educação Superior que se constitui como atendimento, por parte do Estado, às demandas das lutas sociais da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, como espaço de formação/profissionalização dessa classe conforme as necessidades do modo de produção capitalista.

Do mesmo modo, a contradição está presente na política de assistência estudantil que, diante da ampliação do acesso às universidades, foi instituída visando a permanência dos estudantes e a minimização das desigualdades presentes nas instituições. Mas, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) criado para esta finalidade se caracteriza por um viés contraditório inerente à política social.

Segundo Pereira (2011, p. 166, grifo da autora), política social é compreendida como “produto da relação dialeticamente contraditória entre *estrutura* e *história* e, portanto, de relações – simultaneamente antagônicas e recíprocas – entre *capital x trabalho*, *Estado x sociedade* e princípios da *liberdade* e da *igualdade* que regem os direitos de cidadania”. De tal modo, a política social atende, ao mesmo tempo, interesses contrários.

Por sua vez, o PNAES consiste em uma política social focalizada que possui como tendência a busca de atendimento às necessidades dos estudantes por meio do fornecimento de auxílio financeiro individualizado, prejudicando investimentos permanentes em equipamentos coletivos como restaurantes universitários e moradias estudantis e, não obstante, acirra a concorrência e compromete a participação estudantil.

A pesquisa possui como universo a UFMS, Câmpus de Campo Grande, e a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) que direciona as ações da política de assistência estudantil da Instituição. A UFMS surgiu em 1962 e é a maior universidade pública do estado do Mato Grosso do Sul com nove Câmpus e cerca de cerca vinte mil estudantes. Na Cidade Universitária, em Campo Grande, são cerca de 11 mil estudantes matriculados.

Nessa conjuntura, a participação sociopolítica dos estudantes na UFMS é exercida principalmente nos Conselhos Superiores da Instituição. Tais espaços de participação possuem caráter deliberativo, normativo e consultivo e configuram em última instância de decisão das políticas da Universidade. Todavia, sua organização e composição não ocorre de forma paritária a fim de garantir a democratização da participação dos três segmentos (acadêmicos, professores e técnicos-administrativos). Como resultado podem ocorrer conflitos de interesses, tensionamentos, demandas de um segmento priorizadas em detrimentos de outras.

Dessa maneira, pesquisar a organização e significados referentes ao tema da participação, pode abrir espaço para reflexões que resgatem a temática e seu sentido ampliado, possibilitando a compreensão dos desafios postos a efetivação de direitos, garantia da liberdade, nova sociabilidade e demais fundamentos constitutivos no projeto ético-político do Serviço Social.

Acerca do percurso metodológico, ele perpassa pela pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Considera-se que a pesquisa social além de ser elemento constitutivo da formação e instrumento de legitimidade da profissão de Serviço Social, representa o compromisso da categoria na busca de construção de conhecimento que contemple a leitura da realidade.

Para tanto, a escolha de método da pesquisa é essencial nesse processo. Uma vez que, essa escolha define a profundidade, a cientificidade e, sobretudo, a opção política e visão de mundo que nortearão todo o estudo. Diante disso, optou-se pela utilização do método de pesquisa dialético-crítico que possui como referencial o materialismo histórico, considerando que este método contribui para a aproximação de uma determinada realidade com a preocupação, não com a quantidade, mas com a profundidade das informações.

Ao utilizar este método, o ponto de partida é a realidade concreta, que não é estática, pelo contrário, é dinâmica e processual. Pressupõe o estudo ontológico (modo de ser) do ser social, assim como a historicidade do objeto concreto e a relação dialética das suas categorias, do particular ao universal, em busca da aparência e essência do objeto.

Teoria e metodologia na análise marxiana partem da realidade social para captar as múltiplas determinações, que se elevam na elaboração de um todo pensado que relaciona particularidade, singularidade e totalidade, apreendendo a essência e a aparência do objeto, com o objetivo de criticar as relações opressivas e contrárias e propor a transformação das relações sociais (SILVA, 2019, p. 50).

Com vistas à essa transformação de relações sociais e, sobretudo, pelo entendimento de que é possível apreender determinada realidade e o conjunto de nexos e contradições que compõem a totalidade de determinado objeto é que justifica-se a opção pelo método de apreensão da realidade fundamentado no materialismo histórico-dialético.

Todo e qualquer objeto pode ser abordado pela perspectiva marxiana. Porque o ser social é quem constrói a realidade e, portanto, pode ir para além dos dados empíricos. O paradigma científico marxiano, não é um método que pode ser ensinado em sala de aula, é um conjunto de parâmetros ontológicos como essência, aparência, totalidade, contradição, que tem como função social atender as demandas e interesses da classe trabalhadora e indicar para uma mudança do modelo societário.

Uma marcação relevante é o reconhecimento de que a opção pela utilização do método marxiano não desobriga da crítica do uso deste método de modo utilitário, isto é, fazer uma pesquisa nos parâmetros de outras epistemologias e afirmar que representa o método marxiano. Neste sentido, salienta-se que a intenção da escolha pelo método consiste em aproximar o máximo possível de seus objetivos, mas em conformidade com as condições concretas permitidas no espaço de tempo determinado de um curso de mestrado. Considerando isso, é importante informar que o referencial teórico contará com teóricos críticos e não somente marxistas.

Um segundo destaque é que o próprio Marx pouco se dedicou em sua obra à questão do desenvolvimento do método. O pensador trata dessa questão apenas no Posfácio da segunda edição da obra *O Capital* – Livro I e na Introdução da obra *Os Grundrisse* (MARX, 2017a, 2011). Portanto, nas palavras de Netto (2011, p. 32), “o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada”.

Isto posto, reafirma-se que a perspectiva adotada na pesquisa está em consonância com o método marxiano na medida em que tem como horizonte a transformação da sociedade por meio de processos sociais emancipatórios, que podem ser provocados pela participação, organização e mobilização. Afinal, o próprio Marx defende essa intencionalidade em sua célebre tese onze em *Teses Sobre Feuerbach* ao afirmar que os filósofos interpretam o mundo, mas a questão é transformá-lo (MARX, 2007, p. 535).

Para subsidiar todo o processo de estudo foram utilizadas as categorias constitutivas do método, quais sejam: a totalidade, contradição, historicidade e mediação; e as categorias teóricas explicativas da realidade pesquisada: a Educação Superior, assistência estudantil, permanência, movimentos sociais, participação, cenário de retração de direitos. Tendo também a categoria ontológica do trabalho considerada central na vida do homem e imprescindível para qualquer estudo que possua a perspectiva da totalidade histórica.

De acordo com Netto (2011, p. 55-56, grifo do autor), as categorias teórico-metodológicas do método marxiano surgem “nas elaborações posteriores a 1857 (ainda que lastreadas em sua produção anterior). Trata-se das categorias de *totalidade*, de *contradição* e de *mediação* (Marcuse, 1960, Lukács, 1970, 1974 e 1979 e Barata-Moura, 1977)”.

Como *totalidade*, compreende-se a sociedade capitalista como um todo complexo, constituído de outras totalidades menos complexas. Sendo complexa, a sociedade é também dinâmica, o que resulta em movimentos contraditórios, que se devem à *contradição* e estão presentes nas totalidades, da menos complexa à mais complexa. As relações presentes nesse processo expressam a mediação entre as totalidades que compõe o todo (NETTO, 2011, p. 56-57).

A abordagem utilizada foi a qualitativa, com pesquisa de campo, considerando a indissociabilidade entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que apresentam informações passíveis de qualificação e de aproximações sobre a realidade pesquisada. Por este motivo, as informações fornecidas pelos estudantes foram consideradas com a nítida valorização de suas falas.

[...] A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79 *apud* BOURGUIGNON, 2005, p. 131).

Parte-se do pressuposto de que a participação é significativa para a busca da emancipação política e humana, enquanto componente fulcral para o acesso ao poder decisório para alocação de recursos, criação e elaboração de ações e projetos, ampliação de direitos e legitimação dos sujeitos políticos. Todavia, a participação não é conformidade, consenso, pois nossa sociedade é fundada no conflito, e o poder exercido por duas formas, coerção e consenso. Portanto, a participação consiste em um processo de luta na sociedade do modo de produção capitalista.

Durante todo o processo de pesquisa foi utilizado referencial teórico, cujo tratamento se deu, no primeiro momento, pela leitura exploratória e seletiva dos materiais e, em seguida, pela leitura analítica e interpretativa, concomitantemente, com a elaboração de fichas de leitura.

Em relação ao referencial teórico ele aborda as principais categorias abrangidas pela pesquisa, que dialogam entre si, e foi dividido (para fins de exposição) em três eixos, conforme a seguir:

a) O primeiro aborda o Serviço Social, desenvolvimento da Educação Superior e assistência estudantil, onde são tratadas as concepções e dimensões que embasam a pesquisa a partir das contribuições de Frigotto (2015, 2008 e 2001); Saviani (2007); Tonet (2016, [2015], 2014, 2012, 2005); Conselho Federal de Serviço Social - CFESS (2013); Fernandes (2020); Lima (2011) Lima e Pereira (2009); Chauí (2001 e 1999); Sales (2020); Pinto (1994); Leher (2019); Nascimento (2018 e 2013); e Borsato (2015);

b) O segundo eixo aborda a participação, movimentos sociais e movimento estudantil a partir de Gohn (2019, 2017, 2016, 2013, 2012a, 2012b, 2012c, 2011); Montañó (2015 e 2011) e Montañó e Durighetto (2011); Durighetto (2014, 2012, 2007 e 1995); Demo (2001) e Viana (2016a e 2016b);

c) O terceiro eixo abrange o sistema capitalista, o trabalho e cenário de regressão de direitos a partir dos teóricos: Marx (2017a, 2017b, 2007, 1993 e 1989); Antunes (2011 e

2010); Dal Rosso (2008); Fernandes (2019); Lessa (2019); Barroco (2015 e 2009) e Boschetti (2018).

Além deste referencial teórico – compreendido por material bibliográfico, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos, periódicos de indexação, documentos obtidos na *internet* – foram utilizados documentos oficiais da UFMS como regulamentos, resoluções, relatórios de gestão desde a criação do PNAES, em 2008. Destaca-se aqui a opção por este recorte temporal, pois a partir de 2008, com o PNAES, é quando há a destinação de recursos federais exclusivos para a assistência estudantil, e consequente intensificação dessa política.

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. A primeira etapa utilizou-se a aplicação de questionário usando a ferramenta *on-line* (*Google Forms*) e, a segunda, utilizou-se a técnica da entrevista individual, com formulário semiestruturado como instrumental.

Considera-se que as duas etapas foram muito relevantes para o estudo. A entrevista presencial, enquanto principal técnica de investigação, propiciou a interação social entre pesquisadora e entrevistados, com uma obtenção de informações mais aprofundadas sobre o tema do estudo. O questionário *on-line*, além de ampliar o número de participantes da pesquisa, forneceu características e informações sobre os estudantes (GIL, 2008, p.109-122).

Na primeira etapa da pesquisa de campo foi aplicado um questionário com todos os estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial na Cidade Universitária (Campo Grande-MS) que são beneficiários dos auxílios de assistência estudantil, a saber: Auxílio Permanência, Auxílio Moradia e Auxílio-Creche. Foi utilizado como instrumento o questionário estruturado, com questões abertas e fechadas, aplicado por meio de ferramenta *on-line*, a fim de facilitar o acesso e participação dos estudantes e de ampliar o número de abordagens.

De acordo com o relatório interno (novembro de 2020) cedido pela Secretaria de Assistência Estudantil (SEAE/DIAES/PROAES/UFMS) o número de estudantes beneficiários dos auxílios de assistência estudantil supracitados somavam um total de 822 estudantes. Estes, portanto, consistem no público alvo desta pesquisa. Com o apoio da SEAE foram obtidos os endereços de e-mail desses estudantes para envio do convite para participar da pesquisa, com o *link* para preenchimento do questionário anexo.

Cumpra indicar que, de acordo com informações obtidas no Sistema Acadêmico² (SISCAD) da UFMS, o número total de estudantes matriculados na Cidade Universitária, em Campo Grande, no período da consulta era de 11.439. Portanto, o público-alvo desta pesquisa (822) representa cerca de 7,2% desta totalidade de estudantes matriculados em cursos de graduação.

O questionário foi enviado para todos os 822 estudantes beneficiários da assistência estudantil e ficou disponível para preenchimento por vinte dias consecutivos. Ao final deste período, noventa estudantes responderam o questionário. Esse número de respostas representou cerca de 10,9% em relação ao número total de estudantes.

Salienta-se que a preocupação da pesquisa qualitativa é a profundidade das informações, não a quantidade. Entretanto, considera-se que a realização dessa primeira etapa cumpriu com a intencionalidade desta pesquisadora de conhecer os participantes da pesquisa, com informações acerca do seu perfil socioeconômico, bem como as suas atividades referentes à participação, de forma geral, na universidade.

O conteúdo do questionário abordou informações sobre a graduação, como curso e semestre que estava cursando, informações sobre a situação socioeconômica do estudante e família, assim como os auxílios que recebem e informações sobre o conhecimento e as experiências de participação que os estudantes detêm.

O questionário *on-line* possibilitou um alcance maior de participantes que não seria possível por meio de entrevista individual. Outra intencionalidade foi a de propiciar a reflexão sobre a participação na universidade para um número maior de estudantes. Assim como afirma Prates (2016, p. 112), a “possibilidade de desencadear ações organizativas e educativas aqui é tão importante quanto a obtenção de dados que comprovem aspectos sobre determinado fenômeno social”.

A segunda etapa da pesquisa de campo foi realizada a partir das informações sobre os participantes da pesquisa na primeira etapa. A intenção inicial era realizar a entrevista presencial na UFMS, mas a pandemia de Covid-19 que assolou o mundo impossibilitou essa técnica.

A pandemia do Covid-19, um vírus desconhecido e altamente contagioso, iniciou-se na China, se espalhou rapidamente pela Europa e atingiu o mundo em poucos meses. A pandemia exigiu diversas mudanças comportamentais, medidas sanitárias e de saúde para prevenção e tratamento da doença e colocou à prova os diversos sistemas de saúde do mundo.

² Sistema interno da UFMS, consulta realizada em 2019.

No caso brasileiro, atingiu o país em meio à crise econômica e a uma polarização política e social. Mas a característica que diferencia o enfrentamento do Brasil à disseminação do vírus é a grave falta de comprometimento por parte do governo federal. A maior autoridade do país assumiu uma postura negacionista em relação aos efeitos da doença, à relevância das medidas de prevenção como o distanciamento social e, na contramão das informações científicas disseminadas, indicou medicamentos para o tratamento. Atualmente (março/2021), como resultado, o Brasil contabilizou mais de 11,7 milhões de infectados e mais de 287 mil mortes, com uma média diária de duas mil mortes e tendência de aumento³.

Acerca dos reflexos na educação, as universidades, assim como escolas dos outros níveis de ensino, interromperam as aulas presenciais e estabeleceram a realização de atividades e disciplinas *on-line*, muitas vezes, desconsiderando o acesso das populações mais empobrecidas à *internet* e equipamentos eletrônicos.

Considerando este cenário, e considerando que a UFMS iniciou ação de oferta de *chip* de celular para os estudantes durante a pandemia, como alternativa à entrevista presencial foram realizadas entrevistas individuais, com aplicação de formulário semiestruturado, com os estudantes por meio da plataforma *Google Meet*, de forma síncrona.

A seleção da amostra dos participantes das entrevistas foi intencional. Segundo Gil (2008, p. 94), a amostra por tipicidade ou intencional “constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população”.

Em conformidade com isso, a seleção dos entrevistados buscou identificar, a partir das informações do questionário da primeira etapa, estudantes que tiveram experiência nos espaços de participação existentes na UFMS e estudantes que não tiveram essa experiência, com o intuito de conhecer diferentes perspectivas sobre participação dentre esses estudantes.

Assim como diz Minayo (2002, p. 43), a escolha do recorte de participantes na pesquisa busca àqueles que possuem vinculação com o problema a ser investigado e possibilita aproximações da realidade e totalidade do problema em suas múltiplas dimensões.

Dessa maneira, os estudantes foram selecionados conforme os seguintes critérios:

³ Ver mais em: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2021/03/18/brasil-registra-novos-records-nas-medias-moveis-de-covid-por-dia-sao-2096-mortes-e-71739-novos-casos.ghtml>.

- 1- Estudantes que responderam no questionário que tinham interesse em participar da entrevista individual;
- 2- Estudantes que tiveram alguma experiência nos espaços de participação na UFMS (para compartilharem seu conhecimento e percepções);
- 3- Estudantes que não tiveram experiência nos espaços de participação (para obter uma perspectiva diferente de quem já participou); e
- 4- Estudantes matriculados em cursos diferentes entre si (visando a possibilidade de obter informações de áreas e departamentos divergentes).

É importante ressaltar, conforme já mencionado, que o contexto pandêmico vivenciado interferiu na vida das pessoas em diversos aspectos. O que não foi diferente na realização dessa pesquisa e, principalmente, na pesquisa de campo. Devido à paralisação das aulas presenciais o semestre letivo foi postergado e no período de realização da pesquisa de campo (outubro/ novembro de 2020) os estudantes estavam no processo de finalização do semestre e sobrecarregados com atividades acumuladas.

Logo, foi constatada pequena participação em ambas as etapas da pesquisa de campo. Se, na primeira etapa de preenchimento do questionário o índice de adesão foi de 10% do total de estudantes beneficiários da assistência estudantil, na etapa de entrevista individual também houve pequeno interesse na participação, com dificuldade de agendamento e realização. Como exemplo, quatro estudantes agendaram entrevistas, mas não compareceram na sala na data e não retornaram para reagendamento. Outros estudantes não responderam os e-mails de agendamento.

Salienta-se que a intenção inicial era de entrevistar doze estudantes na segunda etapa da pesquisa de campo, considerando um número adequado por se tratar de entrevistas individuais e considerando o roteiro de perguntas previsto. Todavia, os problemas identificados acima se configuraram em restrições da pesquisa de campo. Deste modo, após diversas tentativas de agendamento e reagendamento cinco estudantes participaram das entrevistas.

Para esmiuçar esse processo, é importante lembrar que havia um universo de noventa estudantes que participaram da primeira etapa. Deste universo, trinta estudantes responderam que gostariam de participar das entrevistas individuais da segunda etapa. Entretanto, desses interessados, somente cinco estudantes participaram de fato da entrevista individual. Isto é, se considerarmos os noventa participantes da primeira etapa, os cinco

entrevistados representam 5,5%. Mas, se considerarmos o total de estudantes beneficiários da assistência estudantil (822), os entrevistados representam apenas 0,6% dessa totalidade.

Todavia, como já foi explicitado, o enfoque primordial na pesquisa qualitativa é o aprofundamento e a qualidade das informações. Neste sentido, após a realização das cinco entrevistas, foi considerado que elas proporcionaram informações e elementos relevantes para a pesquisa.

No início das entrevistas os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, sobre o compromisso com o sigilo e foi solicitada autorização para a gravação. Também foram informados que o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), modelo fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp/Franca-SP, que já havia sido encaminhado na primeira etapa da pesquisa, seria enviado novamente para os entrevistados via *e-mail*.

Durante a entrevista, os estudantes demonstraram envolvimento e interesse em conhecer os resultados da pesquisa. O roteiro de perguntas (Apêndice C) foi seguido, mas as entrevistas transcorreram com diálogo, de tal forma que, por vezes, o estudante já respondia antecipadamente algumas perguntas que ainda não haviam sido feitas, contemplando a investigação. O conteúdo das perguntas tratou do conhecimento e informações que os estudantes detinham sobre a participação na universidade e fora dela, bem como suas experiências e expectativas.

Não foi observada timidez ou dificuldade com a ferramenta de reunião por vídeo, os estudantes estavam aparentemente confortáveis. Foi observado que uma das entrevistadas demonstrou comedimento ao fazer uma crítica à instituição, mas esse fato não comprometeu o teor de sua fala, uma vez que a estudante fez a crítica negativa, mas escolheu as palavras para se expressar. A duração média das entrevistas foi de trinta minutos.

A análise e interpretação dos dados e informações obtidos nas duas etapas da pesquisa de campo foi realizada a partir das categorias filosóficas conferidas ao método marxiano, articuladas com as categorias teóricas que exprimem a realidade pesquisada: Educação Superior, assistência estudantil, permanência, movimentos sociais, participação, cenário de retração de direitos.

Segundo Prates:

[...] *Categorias*, portanto, podem ser definidas como elementos que, sendo partes constitutivas, auxiliam a explicar um fenômeno, uma relação e/ ou um movimento da realidade; ao mesmo tempo, podem orientar processos interventivos. Convém ressaltar, no entanto, que sua interconexão com os

demais elementos que conformam o fenômeno, na perspectiva dialético-crítica, é fundamental para que possamos explicá-lo como unidade dialética sem reduzir-lhe o sentido (PRATES, 2016, p.117-118, grifo da autora).

Em conformidade com isso, as informações apreendidas na primeira etapa da pesquisa de campo foram organizadas de acordo com as perguntas do questionário. Em seguida, foram realizadas planilhas que subdividiram as informações entre os dados sobre a graduação (curso, semestre, atividades complementares e auxílios), informações sobre a composição familiar (quantas pessoas compõem a família, quantas trabalham e renda familiar per capita) e informações sobre participação (qual espaço de participação conhece, se já participou e como foi a experiência). Com isso, foi possível observar quem eram os estudantes, como vivenciam a graduação na universidade e suas experiências sobre a participação nos espaços como os Conselhos Superiores e no movimento estudantil.

As informações foram tabuladas a partir do cálculo percentual em relação a totalidade de participantes e, para exposição nesta dissertação foram efetuados gráficos. As respostas abertas também foram organizadas em planilhas e o seu teor analisado sob três pilares relacionados aos objetivos da pesquisa, quais sejam:

1. Conhecimento e informações sobre os Conselhos Superiores;
2. Conhecimento e experiências sobre espaços de participação na UFMS; e
3. Significados da participação.

Em relação a interpretação e análise das informações apreendidas nas entrevistas individuais, primeiramente, foi utilizado o recurso de gravação da entrevista feito pela ferramenta *Google Meet*. Para a transcrição das falas foi utilizado outro recurso eletrônico, o aplicativo gratuito denominado *Transcrição Instantânea*, que, conforme o nome diz, executa a transcrição instantaneamente enquanto o vídeo ou áudio é executado. Mesmo com esta ferramenta foi necessária a revisão e correção do texto, pois algumas falas e expressões não foram identificadas corretamente. A transcrição das entrevistas, juntamente com o TCLE, foi enviada (via *e-mail*) aos estudantes entrevistados para conhecimento, revisão e concordância com o teor de suas falas.

Essas informações foram organizadas em planilhas de acordo com as perguntas do roteiro de entrevista. Assim como as informações da primeira etapa, foi feita a leitura minuciosa das falas dos estudantes e a sua sistematização conforme os três pilares supracitados, que se relacionam com esta pesquisa.

Essa sistematização possibilitou aproximações entre a temática estudada e as categorias teóricas explicativas da realidade que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa e a definição do método de exposição da dissertação.

A partir desse percurso de estudo e das etapas previstas, considera-se que foram obtidos subsídios significativos, bem como informações relevantes sobre os participantes da pesquisa e suas particularidades, corroborando com a dimensão ontológica e ética da pesquisa e, sobretudo, a perspectiva e defesa ético política de uma nova sociabilidade.

Buscou-se dar enfoque nas falas dos estudantes, que estão presentes em todo o desenvolvimento da dissertação. Mas, o aprofundamento das informações fornecidas pelos estudantes está concentrado na última seção. Assim, quando as informações apresentadas se tratam da primeira etapa da apreensão dos dados, isto é, da aplicação do questionário, elas estão representadas por meio de gráficos (perguntas fechadas) e de falas dos estudantes (perguntas abertas). Os estudantes estão identificados com nomes fictícios e suas falas representadas, também, por citações, sempre valorizando seu teor e respeitando o sigilo firmado em compromisso ético durante as entrevistas.

A escolha do nome atribuído a cada estudante entrevistado individualmente considerou algumas características, principalmente o curso ou área estudada e, com o objetivo de inspirar os estudantes, estabeleceu nomes de pessoas reconhecidas destas áreas, conforme segue:

1- O estudante cursava o décimo semestre do curso de Ciências Sociais e já participou do Centro Acadêmico (CA) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Será chamado de Gilberto (em homenagem à Gilberto Freyre⁴);

2- O estudante cursava o décimo semestre do curso de Ciências Econômicas e teve experiência de participação no CA e em colegiados de curso. Será chamado de Amartya (homenageando Amartya Sen⁵);

3- A estudante cursava o sexto semestre do curso de Pedagogia e não tinha experiência de participação na universidade. Será chamada de Paula (em referência à Paulo Freire⁶);

⁴ Escritor e um dos sociólogos mais importantes do século XX.

⁵ Renomado professor de economia indiano.

⁶ Em referência à Paulo Freire, Patrono da Educação no Brasil.

4- A estudante cursava o segundo semestre do curso de Comunicação Social e não participava de nenhum espaço. Será chamada de Samantha (em referência à Samantha Almeida⁷);

5- A estudante cursava o décimo semestre do curso de Engenharia Elétrica e também nunca participou na universidade. Será chamada de Carolina (em referência à Carolina Guimarães⁸).

Os estudantes que responderam o questionário da primeira etapa da pesquisa de campo, que tiveram suas respostas mencionadas nesta dissertação, também tiveram seus nomes fictícios atribuídos na mesma proposta, conforme segue:

1 - A estudante cursava o sexto semestre do bacharelado em Artes Visuais, não conhecia os Conselhos Superiores e participou somente em uma reunião da PROAES. Será chamada de Tarsila (em homenagem à Tarsila do Amaral⁹);

2 - O estudante cursava o décimo primeiro semestre de Engenharia da Computação e já participou do movimento estudantil como membro do CA. Será chamado de Steve (em referência à Steve Wozniak¹⁰);

3 - Estudante que cursava o quarto semestre de Engenharia Ambiental e teve uma breve participação em reuniões do DCE. Será chamada de Amanda (em referência à estudante Amanda Alves de Melo¹¹);

4 - A estudante cursava o sexto semestre de Engenharia Civil e participou do CA. Será chamada de Enedina (em homenagem à Enedina Marques¹², primeira engenheira do Brasil);

⁷ Mulher negra da área de comunicação homenageada pelo Woman to Watch 2020, ver mais em: <https://www.womentowatch.com.br/homenageadas/2020/samantha-almeida/>.

⁸ Jovem Cientista da Computação que criou sua própria plataforma de educação, ver mais em: <https://www.napratica.org.br/cientistas-brasileiras-incriveis/>.

⁹ Considerada a maior artista modernista da América Latina.

¹⁰ Renomado engenheiro eletrônico e programador de computadores, pioneiro na iniciativa de disponibilizar computadores para o consumidor comum.

¹¹ Estudante premiada no prêmio INOVA por sua pesquisa sobre otimização da primeira etapa de limpeza da água com o uso de ultrassom. Ver mais em: <https://www.ft.unicamp.br/pt-br/noticias/aluna-de-engenharia-ambiental-%C3%A9-premiada-na-categoria-cidadania-no-pr%C3%A9mio-inova-2020>.

¹² Mulher, negra e pobre, foi a primeira engenheira do Brasil. Ver mais em: <https://abes-es.org.br/enedina-marques-a-primeira-engenheira-do-brasil/>.

5 - Estudante cursava o sexto semestre de licenciatura em Artes Visuais, participou do movimento estudantil. Será chamada de Djanira (em homenagem à Djanira Motta e Silva¹³);

6 - Estudante do oitavo semestre do curso de Medicina, participou da Atlética do curso. Será chamado de Adolfo (em tributo à Adolfo Bezerra de Menezes Cavalcanti, o médico dos pobres¹⁴);

7 - Estudante do oitavo semestre de Educação Física, também participou da Atlética. Será chamado de Leonardo (em alusão a Leonardo Coelho de Deus Lima¹⁵);

8 - O estudante cursava o sexto semestre do curso de Física e não teve experiência com participação. Será chamado de César (em homenagem à César Lattes¹⁶);

9 - O estudante cursava o sexto semestre de Jornalismo não conhecia nenhum dos conselhos superiores mas participou do CA do curso. Será chamado de Marcos (em referência a Marcos Sá Correa¹⁷);

10 - O estudante cursava o oitavo semestre de licenciatura em Artes Visuais participou do CA e de reunião na PROAES. Será chamado de Cândido (em homenagem à Cândido Portinari¹⁸);

11 - A estudante cursava o sexto semestre do curso de jornalismo, participou do movimento estudantil enquanto membra do CA. Será chamada de Ethel (em referência a Ethel Payne¹⁹, considerada primeira-dama do jornalismo negro).

¹³ Uma das principais artistas brasileiras de Arte Naif e a primeira latino-americana a ter uma peça exposta no Museu do Vaticano. Ver mais em: <https://laart.art.br/blog/artistas-plasticas-brasileiras/>.

¹⁴ Recebeu a alcunha de médico dos pobres porque atendia a todos, inclusive escravizados que não podiam pagar. Ver mais em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/bezerra-de-menezes-o-medico-dos-pobres/>.

¹⁵ Jovem educador físico, teve seu trabalho com acessibilidade para pessoas com deficiência reconhecido em 2018 pelo Ministério da Educação como um dos cinco melhores educadores por meio do Prêmio Professores do Brasil. Ver mais em: <https://impulsiona.org.br/conheca-os-vencedores-do-premio-professores-do-brasil/>.

¹⁶ Fundador do Centro de Brasileiro de Pesquisas Físicas (Rio de Janeiro), e ao lado de outros colegas descobriu a partícula atômica "méson pi". Ver mais em: https://www.ebiografia.com/cientistas_brasileiros_mais_importantes/.

¹⁷ O jornalista é responsável pela reportagem histórica que denunciou o apoio dos Estados Unidos ao Golpe Militar de 1964, que gerou o documentário. Ver mais em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/marcos-de-sa-correa>.

¹⁸ Um dos maiores artistas brasileiros. Ver mais em: <http://www.portinari.org.br/>.

¹⁹ Ethel uniu o Jornalismo com o ativismo político cobrindo a luta pelos direitos civis da população negra nos EUA. Ver mais em: <https://www.geledes.org.br/8-jornalistas-negras-que-voce-precisa-conhecer/>.

Conforme exposto anteriormente, a definição do problema trabalhado nesta pesquisa partiu de inquietações e indagações presentes no cotidiano da atuação profissional junto à política de assistência estudantil. No âmbito da linha de pesquisa deste Programa de Pós-Graduação de número três “Estado, Políticas Sociais e Serviço Social”, buscou-se refletir o tema participação enquanto resposta às demandas da política de assistência estudantil e levantar suas implicações, desdobramentos e reflexos junto aos usuários dessa política na UFMS.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar as possibilidades e limites da participação dos estudantes na política de assistência estudantil visando a ampliação de direitos e a permanência nos cursos de graduação da Universidade. Este objetivo foi atingido, na medida em que a investigação com os estudantes contribuiu para a análise da realidade da participação na instituição.

Nesse sentido, considera-se que os objetivos específicos também foram alcançados a contento. A pesquisa possibilitou o reconhecimento dos Conselhos Superiores existentes, enquanto espaços institucionais de participação e formação profissional. Assim como contribuiu para a identificação das formas de participação dos estudantes beneficiários na política de assistência estudantil e as perspectivas dos estudantes quanto ao processo democrático de participação nas decisões institucionais.

Para abordar a temática da participação na universidade, considera-se imprescindível a apropriação de aspectos gerais que subsidiem a compreensão do contexto em que ela está inserida, neste sentido, separação das seções desta dissertação corrobora para essa percepção.

Na primeira seção, apresenta-se a categoria central da pesquisa que é o tema da participação. Esta temática é tratada a partir de sua conceituação e desenvolvimento histórico na sociedade brasileira. Em seguida, é abordado o tema dos movimentos sociais devido à sua relação com a participação e sua relevância na história da conquista de direitos no país, bem como, a mediação com a participação dos estudantes por meio do movimento estudantil.

Na segunda seção, parte-se da concepção de educação entendida em sua relação intrínseca com a categoria trabalho, e suas influências na Educação Superior. Depois a Educação Superior e a universidade brasileira são tratadas também considerando seus aspectos históricos. E, a seguir, vem à tona a assistência estudantil no Brasil e as especificidades dessa política na UFMS.

A terceira e última seção desta dissertação traz a temática da participação relacionada ao universo da pesquisa. Neste sentido, inicia-se com a apresentação de

características do perfil dos estudantes participantes da pesquisa para, em seguida, abordar como a participação deles ocorre na instituição. Finalmente, é apresentado debate sobre a participação dos estudantes na política de assistência estudantil e seus desafios e possibilidades, com ênfase nos discursos e perspectivas dos estudantes.

Em conformidade com os objetivos da pesquisa de identificar as possibilidades e limites da participação de estudantes na assistência estudantil, entende-se que a contribuição desta pesquisa está relacionada, especialmente, à ampliação do debate e da construção de conhecimento acerca da temática da participação no âmbito do Serviço Social e Educação.

Além disso, nas considerações finais são apontados os resultados e desdobramentos da pesquisa a partir de três considerações principais. Primeiramente, que existe uma participação sociopolítica de estudantes na universidade com limitações e contradições. Em segundo, a importância de valorização da dimensão educativa da participação. E, em terceiro lugar, as possibilidades constitutivas da participação enquanto processo de luta e seu potencial utópico.

Destarte, a defesa decorrente da pesquisa é que a participação sociopolítica de estudantes beneficiários da assistência estudantil, ainda que determinada e limitada, deve ser considerada processo de luta pelo direito de permanência na universidade. Mas, para além disso, possui uma dimensão educativa que se configura em processo de formação do ser social e formação profissional, que pode ser melhor qualificada por meio da criação de condições e espaços coletivos ampliados para que ela ocorra. Acredita-se que os primeiros passos neste sentido seriam a constituição na UFMS de Conselho Superior (ou órgão afim) no campo da assistência estudantil com representatividade dos estudantes, o maior reconhecimento da participação enquanto componente curricular e a criação de disciplinas optativas que abarquem a temática da participação e de formação política.

1 PARTICIPAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
(GONZAGUINHA, 1982 apud MOREIRA, 2019, p. 27-28).*

A participação sociopolítica de estudantes na política de assistência estudantil é um tema que diz respeito a possibilidade de ampliar os direitos dos estudantes na universidade. O entendimento dessa realidade no contexto da política de Educação Superior implica compreender as contradições que constituem tal política e a formação da universidade brasileira em seu contexto social, histórico e político no qual está inserida e, por sua vez, desvelar o sistema de produção capitalista em sua constituição e atualidade.

Nesta seção, o tema central é a participação, abordada em seus aspectos social e histórico, com o objetivo de compreender como a participação vem sendo estudada e conquistada na sociedade. Neste item, a categoria movimentos sociais também recebe destaque, pela sua relevância e articulação com a categoria participação. São abordados os aspectos teóricos e o desenvolvimento dos movimentos sociais no Brasil, assim como a participação dos estudantes e a contribuição do movimento estudantil.

No Brasil, houve um período de efervescência da participação nos anos 1980. Segundo Almeida e Alencar (2011, p. 74), o processo de redemocratização brasileiro na década de 1980 foi um “momento singular da história cultural política do país, fortemente marcada por processos de transição acordados entre as elites e de cunho autoritário, mas que expressou a força das contradições sociais e das práticas sociais de resistência”.

Num contexto de crise do capital, os ganhos foram em torno da ampliação do potencial organizativo da sociedade, sobretudo por meio dos movimentos sociais. Conforme afirma Gohn (2012a, p. 64), “a sociedade civil voltou a ter voz”. Diante disso, acredita-se abordar a temática da participação exige atenção à categoria dos movimentos sociais no contexto brasileiro e os paradigmas de análises que subsidiaram os estudos acerca dos movimentos sociais. Assim como, tratar o recorte do movimento estudantil e sua contribuição nesse cenário e na contemporaneidade.

1.1 Participação: aspectos conceituais e históricos

A participação é tema presente nas práticas cotidianas desde a antiguidade. Aristóteles, por exemplo, menciona em suas reflexões filosóficas a importância da participação política na comunidade quando define o homem enquanto “animal político”. Essa participação estaria no contexto do alcance da felicidade dos indivíduos que vivem em comunidade, na qual o indivíduo tem sua vida qualificada por meio da participação política na cidade (ALMEIDA; ALENCAR, p. 56 e 57).

Outros teóricos que contribuíram com seus estudos sobre participação foram, no século XVIII, Rousseau, Mill e Tocqueville. No século XIX, os socialistas utópicos representados por Owen e Fourier e socialistas libertários por meio de Proudhon e Kropotkin. Marx e Engels influenciaram a criação de corrente de análise sobre participação política, acompanhada, no século XX, de autores como Rosa Luxemburgo, Gramsci e, posteriormente, Gorz, Mandel e Poulantzas (GOHN, 2019, p. 65).

Rousseau, Mill e Tocqueville abordam o lugar da participação na democracia na versão clássica da teoria democrática e seus estudos analisavam a participação a partir da livre vontade dos indivíduos. Rousseau (na obra *O contrato social*, de 1762), fazia a defesa de uma participação individualista, soberana, igualitária, e da participação política enquanto representação da vontade geral. Tocqueville (em *A democracia na América*, de 1832), também acentuava os efeitos positivos da participação, para o teórico a participação, além de ser instrumento para enfrentar um Estado autoritário, também era um estímulo para a vida em sociedade, contrária ao individualismo e, conseqüente desinteresse pela política. Mill (em *Considerações sobre o governo representativo*, de 1861), defende que por meio da participação o indivíduo se sente parte do público e passa a agir e pensar no bem de todos (BONIFÁCIO, 2013, p. 390-394).

A partir desses pontos destacados, observa-se que autores clássicos possuem convergências no sentido de compreenderem a participação como influência importante e com reflexos favoráveis na construção da democracia. Embora também tenham diferenças no que se refere à universalização dessa participação. Como exemplo, Tocqueville defendia a participação de todos os indivíduos, já Mill não defendia o sufrágio universal e acreditava em pesos diferentes para os votos, onde analfabetos e inadimplentes de impostos não deveriam votar (BONIFÁCIO, 2013, p. 397).

A partir do século XX, teóricos contrários às formulações clássicas ampliaram o debate sobre participação²⁰. Conforme aponta Bonifácio (2013, p. 398), o debate era protagonizado pelos estudiosos influenciados pela corrente marxista e, de outro lado, os teóricos denominados, nas palavras do autor, “elitistas democráticos”. O predomínio foi destes últimos, que influenciaram os estudos do campo da ciência política. Teóricos como Schumpeter (1961) Berelson (1952), Dahl (1990; 2005) e Sartori (1994) consideravam a visão dos teóricos clássicos liberalistas inviável e inatingível. Em resumo, defendiam que somente a elite deveria participar das decisões políticas, uma vez que consideravam que os indivíduos das camadas populares não possuíam interesse pela política e sua participação tenderia à decisões autoritárias, que colocariam em risco a manutenção da democracia.

Em relação aos teóricos marxistas Gohn (2019, p. 65), aponta que no século XX houve uma ampliação de autores que seguiram essa corrente “destacando-se Rosa de Luxemburgo, ao teorizar sobre a participação das massas, e Antonio Gramsci, ao analisar os conselhos de fábrica da Itália. Após 1950, Gorz, Mandel, Poulantzas e outros deram continuidade àquele paradigma”.

De acordo com Bonifácio (2013, p. 412),

A predominância científica dos elitistas no interior do debate sobre teoria democrática começa a diluir-se a partir da segunda metade do século passado. Uma nova linha teórica, intitulada participacionismo contemporâneo, recupera e revisa a tese clássica de que a participação política traz benesses para o cidadão e atenta para o caráter democratizante dos novos formatos institucionais de decisão política.

Dentre os teóricos contemporâneos, destaca-se Patemann (1992), que se fundamenta nas noções de que os indivíduos que mais participam são os que acreditam na eficiência política e que os indivíduos reproduzem as relações de hierarquia que vivenciam em suas comunidades. Bachrach (1973) reconhece os benefícios da participação para os indivíduos, como sua dimensão educativa, mas não acredita em seu potencial efeito transformador. Ambos os autores defendem que a participação extrapola a dimensão política e pode ocorrer em espaços não governamentais. Santos e Avritzer (2003), trazem para o debate a articulação entre inovação social e institucional e atentam para os riscos de

²⁰ Salienta-se que foram destacadas algumas convergências e observações relacionadas à participação, sem o intuito de realizar uma análise aprofundada desses pensadores, o que não é o objetivo proposto nesta pesquisa.

cooptação, clientelismo, burocratização da participação e manipulação que podem ocorrer nos espaços institucionais de participação (BONIFÁCIO, 2013, p. 407-409).

Portanto, a participação é um tema presente historicamente na sociedade. De acordo com Gohn (2012b, p. 264),

[...] nas ciências sociais é algo encontrado como noção, categoria ou conceito desde os primórdios de seu desenvolvimento na América Latina. Isto porque se trata de uma formulação clássica na teoria da ação social, tanto na vertente weberiana como na parsoniana, vertentes estas que tiveram muita importância entre os pesquisadores latinos até os anos de 1960. Sua presença foi mais forte no período da teoria da modernização. [...] Nos anos de 1970 – dado os regimes político-militares vigentes em grande número de países latinos –, participação voltou a ser utilizada no sentido de participação da sociedade civil (GOHN, 2012b, p. 264).

A teoria da ação social, introduzida por Max Weber, um expoente da sociologia, influenciou as análises clássicas e modernas até os anos 1960, com ênfase na participação em comunidade. A partir dos anos 1970, a categoria participação é retomada como participação da sociedade civil por meio das contribuições de Gramsci e de teóricos da ciência política como Tocqueville, Verba, Pizzorno, Poulantzas, Hirschman, Darhendorf. Dessa maneira, o tema da participação foi aprofundado e fundamentado na América Latina baseada nesses teóricos, enquanto ferramenta necessária da sociedade na busca pela democratização do Estado (GOHN, 2012b, p. 264).

Para contribuir com a contextualização do tema da participação na sociedade moderna é relevante abordar a compreensão de Estado e sociedade civil. O conceito de Estado remonta à Grécia e Roma antigas, onde já havia a preocupação com as formas de relações nas *polis* e *res publica* entre os governantes e governados. Mas neste trabalho o enfoque que interessa é a concepção moderna de Estado, que parte da concepção de Hegel (1770-1831), que compreendia o Estado como uma esfera superior da sociedade que mantém e organiza a ordem social por meio da articulação e controle de interesses particulares e interesses coletivos. Hegel também efetua as primeiras formulações sobre sociedade civil enquanto instância separada do Estado. A sociedade civil hegeliana é um sistema que abrange as necessidades desenvolvidas nas relações e atividades econômicas e as regulamentações jurídicas e administrativas (MONTAÑO; DURIGHETTO, 2011, p. 31).

Esse é o ponto de partida para as determinações de Marx sobre o Estado. Para Almeida e Alencar (2011, p. 56), Marx aponta em suas formulações sobre Estado e sociedade civil para “um caminho metodológico de apreensão da esfera política como uma instância que não deve ser pensada isoladamente do modo de vida particular de uma dada sociedade,

do modo de organização das formas de produção da vida social”. Nas palavras de Marx e Engels (1993 *apud* MONTAÑO; DURIGHETTO, 2011, p. 35), “a sociedade civil abrange todo intercâmbio material dos indivíduos [...]. Abrange toda a vida comercial e industrial de uma dada fase”.

A partir disso, Marx formula uma crítica à concepção de Estado de Hegel, na medida em que compreende que o Estado não possui uma racionalidade própria e independente, não contempla as necessidades dos indivíduos e não alcança a articulação entre interesses individuais e coletivos devido ao seu caráter classista.

Deste modo, para Marx o Estado não figurava como uma possibilidade de realização dos indivíduos sociais; somente sua superação contribuiria para esta finalidade. A política na esfera do Estado condensava apenas o potencial de exercício do poder de dominação unidirecional, da burguesia sobre a classe trabalhadora (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 59).

Em outras palavras, Marx e Engels concebem o Estado como um órgão que não representa a vontade geral e que garante a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes sociais. Esse “Estado de Classe” é a expressão da sociedade civil e dos interesses de uma classe dominante, que exerce seu poder por meio da coerção e consenso, despolitiza a sociedade e assume para si as decisões.

As contribuições de Gramsci, em seu determinado momento histórico, desenvolvem as concepções de Hegel e de Marx. Gramsci trata do “Estado Ampliado”, onde estabelece a sociedade civil – enquanto conjunto de instituições de representação de diferentes grupos e interesses, que disputam espaços na busca de hegemonia – e a sociedade política – enquanto conjunto de aparelhos em que a classe dominante exerce sua hegemonia. O “Estado Ampliado” é um cenário de correlação de forças, da relação entre as sociedades civil e política, que pode servir para manter ou transformar as relações sociais (GRAMSCI, 2007 *apud* ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 59).

A concepção de sociedade civil em Gramsci [...] permite superar sua identificação com o conceito de terceiro setor (ONGs, voluntariado, filantropia) visto que é atravessada pela perspectiva de totalidade e unidade entre as esferas política e econômica, cultural e política, compreendidas em seu processo dialético e contraditório. Além disso, a categoria sociedade civil no pensamento gramsciano não se restringe à luta pela cidadania e pelos direitos sociais, embora esta represente um momento de mediação fundamental da práxis política. Não se configura somente como ‘o espaço da razão discursiva’ ou do debate democrático, ‘mas o confronto de projetos societários, cujo horizonte, para as classes subalternas, é o da socialização do poder político e da riqueza socialmente produzida’ (DURIGHETTO,

2007, p. 224). O marco conceitual de Gramsci definitivamente não é o agir comunicativo, nem tampouco a perspectiva neoliberal, que reduz a sociedade civil ao mercado, oposta ao Estado e à política em sentido amplo. Há na concepção gramsciana de sociedade civil ‘um caráter radicalmente classista’ (Durighetto, 2006, p. 124), uma dimensão nitidamente política, [...] o que remete à luta pela hegemonia e à conquista do poder pelas classes subalternas (Coutinho, 2008). [...] A sociedade civil definida por Gramsci (2000, p. 225) significa, assim, ‘a hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado’ (SIMIONATTO, 2010, p. 51).

O Estado liberal burguês é derivado da corrente de pensamento do liberalismo que se caracteriza essencialmente pela combinação entre os interesses da classe burguesa e a garantia de liberdade individual (para a classe burguesa).

Conforme afirma Pereira (2009, p. 2, grifo da autora),

Trata-se da chamada *liberdade negativa* que, em consonância com os anseios da burguesia nascente de substituir no poder uma decadente aristocracia feudal, é definida como: *a liberdade que nega qualquer interferência do Estado ou dos governos nos assuntos privados, especialmente no mercado.*

A tradição liberal teve suporte de teóricos que podem ser divididos em três correntes. A primeira compreende o liberalismo clássico com John Locke (1632- 1704), Alexis de Tocqueville (1805-1859), Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823), John Stuart Mill (1806-1873). A segunda considerada neoclássica ou liberal heterodoxa, a partir das propostas interventoras de John Maynard Keynes (1883-1946). E a terceira, dos seguidores de liberalismo clássico Friedrich August von Hayek (1899-1992) e seu principal discípulo Milton Friedmann (1912-2006) (PEREIRA, 2009, p. 2).

O resgate dessas conceituações indicam como o Estado, ao longo do tempo, vem adquirindo características autoritárias. A concepção gramsciana é a que melhor auxilia na compreensão das relações complexas entre sociedade civil e sociedade política, que gera concepções de esfera pública e privada e relações de dominação e coerção. Na medida em que a hegemonia de uma classe é capaz de impor, por meio do consenso, sua direção (intelectual e moral) é que cresce o predomínio do espaço privado sobre o público; a noção de direitos se confunde com privilégios e carências; e a desigualdade assume a forma de opressão.

Para Chauí (2001, p. 16), na atualidade o Estado “é percebido apenas sob a face do poder executivo, ficando os poderes legislativo e judiciário reduzidos ao sentimento de que o primeiro é corrupto e o segundo, injusto”. Esse contexto de encolhimento do público reflete

no direcionamento das políticas sociais oferecidas pelo Estado, uma vez que elas representam a atuação do Estado no atendimento das necessidades da população em um determinado momento histórico, assim como influenciam na participação que é impulsionada pela busca de satisfação dessas necessidades. Inclusive, uma das estudantes entrevistadas na pesquisa de campo deste trabalho se manifesta neste sentido. Em um trecho de sua fala, Paula afirma que “Eu acho que quando mexe com a gente, com os nossos direitos, as pessoas se mobilizam”.

Sobre o tema da participação e suas definições, constata-se que o tema é tradicionalmente estudado na ciência política e, conforme aponta Gohn (2011, p. 15), pode ser observado “nas práticas cotidianas da sociedade civil, quer nos sindicatos, nos movimentos, quer em outras organizações sociais, assim como nos discursos e práticas das políticas estatais, com sentidos e significados completamente distintos”. Além disso, a mesma autora (*Ibid.*, p. 15), afirma que o tema da participação consiste em um “enigma a decifrar”, ao mesmo tempo em que “é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular na modernidade”.

Alguns autores definem a temática conforme o nível ou grau de participação. Pateman (1992) utiliza três níveis, a saber: pseudoparticipação (somente consultiva), participação parcial (somente parte dos sujeitos toma a decisão) e participação total (todos os participantes influem na decisão). Arnstein (1969) define os níveis a partir do grau mais baixo que consiste na manipulação (participação quase nula); a participação em graus práticos (terapia, informação e consulta); e a participação em grau elevado (conciliação, associação, poder delegado e controle comunitário). Fajardo (1981) classifica conforme o enfoque nos modos instrumental e desenvolvimentista. Castells (1975) definiu quatro tipos de situação sociopolítica para a América Latina e influenciou diversos estudos sobre a temática e novas formas de participação no continente nesse período (GOHN, 2011, p. 22-23).

Para Gohn (2011, p. 16) a participação pode ser analisada conforme três níveis que atribuem sentido ao tema. O primeiro, é o nível conceitual, que varia de acordo com a abordagem teórica que é utilizada para sua definição e, por isso, este nível possui caráter ambíguo. A análise da participação no nível conceitual abrange os paradigmas analíticos clássicos, os contemporâneos e os paradigmas presentes na sociologia e na ciência política. O segundo, é o nível político, que envolve tanto processos democráticos como processos de “regulação e normalização da sociedade”, podendo ser utilizado em lutas pela democracia ou em discursos manipulares na busca de integração ou consenso. O terceiro nível de análise

abrange as práticas e é associado ao processo social, ou seja, nas palavras de Gohn (2016, p. 16) são “as ações concretas engendradas nas lutas, movimentos e organizações”, que tornam a participação “meio viabilizador fundamental”.

Considera-se que esse destaque de três níveis de análise que a autora aponta é interessante do ponto de vista da delimitação e da intenção de atribuir significado à participação. No entanto, a descrição da delimitação torna-se contraditória, uma vez que os três níveis conceituais podem ser considerados políticos, assim como serem associados às práticas. Acredita-se que as delimitações podem se dar por meio dos atores envolvidos e pelas disputas tecidas pela participação, constitutivas da luta de classe, com centralidade para a identificação do sentido da participação, se é no sentido de transformação da realidade ou se é no sentido de substituição dessa desses conflitos com vistas à manutenção do *status quo*.

Acerca das concepções clássicas de participação, no nível de análise conceitual, por exemplo, Gohn (2011, p. 17-21) destaca as principais: liberal, autoritária, revolucionária e democrática. Diante da diversidade e historicidade das interpretações, elas podem gerar outras, a saber: liberal/ corporativa, liberal/comunitária, autoritária (de direita e de esquerda), revolucionária democrática e revolucionária radical.

Dentre as características dessas concepções a autora afirma que na concepção liberal a participação é preconizada sob o princípio da liberdade individual, com o objetivo de fortalecer a sociedade para evitar o fortalecimento e intervenção estatal. Dessa concepção derivam duas com a mesma compreensão de que a participação é livre e espontânea dos indivíduos e nenhuma das três considera a diversidade, seja de classe, de raça ou gênero. A concepção liberal/corporativa compreende a participação como uma característica espontânea e extrínseca aos indivíduos, ou seja, as pessoas não participam por interesses individuais e vontades, participam porque objetivam o “bem comum”. A concepção liberal/comunitária objetiva fortalecer a sociedade civil por meio da integração nos meios estatais, possui viés corporativo, por isso é considerada uma participação institucionalizada, como os conselhos. Já a concepção autoritária ocorre tanto em regimes de direita, esquerda e democráticos, nestes últimos possui uma dimensão de cooptação, cuja o espaço são as políticas públicas determinadas verticalmente (GOHN, 2011, p. 17-18).

Nas concepções democráticas a participação pode ocorrer tanto na sociedade civil como nos espaços institucionais, a soberania popular é princípio fundamental, mas limita-se a formas institucionalizadas como o sistema representativo e os conselhos deliberativos e consultivos com a participação popular delimitada. A concepção revolucionária tem como

enfoque a luta contra a dominação e divisão do poder, sua forma radical pressupõe a mudança da democracia representativa pela democracia participativa. A concepção democrático-radical é pautada pelo pluralismo, objetiva o fortalecimento da sociedade civil para uma realidade sem exploração, desigualdade e injustiça (GOHN, 2011, p. 19).

Diante disso, observa-se que o tema da participação é destaque nas ciências sociais, com grande contribuição da sociologia e da ciência política especificamente, com uma variedade de interpretações, devido à sua complexidade decorrente das situações sociais e fenômenos distintos da sociedade do modo de produção capitalista que influem na participação sociopolítica. Nas palavras de Gohn (2019, p. 67), “alerta-se que o substantivo e o adjetivo que compõem a expressão participação política se prestam a interpretações diversas”.

Verifica-se que a participação conforme determinantes ideo-sócio-políticos, é associada a outras categorias e termos como cidadania, democracia, solidariedade, inclusão/exclusão, identidade coletiva, direitos, dentre outros. Outra categoria que insere e está inserida no tema participação, e que por vezes lhe atribui reconhecimento, são os movimentos sociais.

Durante a pesquisa de campo, os estudantes entrevistados se expressaram sobre o significado da participação em sua percepção:

Eu acho que é estar presente tanto nas minhas obrigações como cidadão, como nas decisões que tem que ser tomadas. Eu faço parte de uma sociedade, não posso simplesmente deixar que todo mundo tome as decisões sem impor o que eu também desejo como sociedade pro mundo (Gilberto, 2020).

Eu acho que participação significa você tomar decisões que são conjuntas em conjunto, com outras pessoas, entendeu? Por exemplo, desde os mínimos detalhes. Pode funcionar até no colegiado de um curso. Por exemplo, eu sou aluno do curso, se eu participo do colegiado eu tô participando e tô tomando decisões que são conjuntas para os alunos do curso inteiro de economia. Eu tô tomando decisões lá junto pra todo mundo. Da mesma forma como você se organiza politicamente em um partido. Você é interessado naquilo. Então acho que a participação é tomar decisões que você mesmo pode se beneficiar num conjunto (Amartya, 2020).

Aí eu acho que é você... não é nem você dar opinião. É você impor algum direito seu, que você vai cobrar um direito seu. Você não aceitar aquilo que as pessoas estão te jogando lá. E é você também querer estar lá junto tomando a decisão e não aceitar aquelas decisões prontas. Participar é você também está ali escolhendo junto. Tendo a sua voz, a sua opinião aceita (Paula, 2020).

Eu acho que é uma forma na sociedade em geral é uma forma de exercer essa cidadania mesmo. A gente ser cidadão se importar com o outro cidadão, que

que pode estar sofrendo com algum outro problema que não é nosso, mas ser um problema da sociedade (Samantha, 2020).

Participação é você poder da voz àquilo que você acredita. É você conseguir expressar aquilo que você acredita e lutar por isso (Carolina, 2020).

A diversidade de interpretações e abordagens sobre o tema no decorrer dos anos são alguns fatores que contribuem para o desafio de estabelecer um entendimento ou conceito sobre o que é participação em sua essência. Observa-se no teor das declarações dos estudantes a tendência de compreender a participação enquanto parte de processos decisórios e enquanto possibilidade de dar opinião e fazer-se ouvir. Também é verificada a mediação da participação com as categorias cidadania, direito e coletividade. No entanto, historicamente, na sociedade como um todo, as ações participativas possuem como horizonte norteador a busca por melhores condições de vida e satisfação das necessidades colocadas aos sujeitos nas suas relações na sociedade capitalista.

Um apontamento que deve ser destacado é o caráter educativo que a participação possui. Sobretudo porque a temática desta pesquisa está intrinsecamente ligada à educação e, historicamente, os movimentos sociais e as práticas participativas estão associados à processos de aprendizagem.

De acordo com Gohn (2012a, p. 9):

[...] Durante os anos de resistência ao regime militar e de transição à democracia, o processo educativo desenvolvido nos movimentos tinha natureza essencialmente sociopolítica porque ele era um instrumento de mobilização e organização popular. Era um processo permanente de aprendizagem a partir da prática, geradora de processos organizativos e de consciência social nas classes populares. Esse período gerou uma série de pedagogias alternativas com diferentes técnicas e metodologias de trabalho de campo, de natureza ativa e participativa. Destacam-se: o sociodrama, o teatro de comédias e pantomimas, jogos de papéis, dinâmicas grupais; produção de audiovisuais, vídeos populares, cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos, etc., num jeito novo e livre de “fazer política” no cotidiano, questionando a ordem dominante.

Ainda de acordo com a autora, o caráter educativo da participação se expressa partir das experiências dos movimentos sociais, onde o processo educativo se constrói por meio de dimensões articuladas entre si. Uma primeira dimensão que pode ser destacada é a organização política, onde o conhecimento sobre direitos e deveres e informações sobre o funcionamento de espaços de gestão levam à organização dos grupos e à ruptura com a postura de mandatários. A dimensão da cultura política, abrange o resgate de experiências

e aprendizados do passado para a leitura do presente. Já a dimensão espacial-temporal, contribui para a historicização dos problemas sociais vivenciados por parcelas da população e para a articulação do conhecimento popular com o conhecimento científico (GOHN, 2012a, p. 21-26).

Durante a pesquisa de campo, o estudante Amartya cita os aprendizados que adquiriu em suas experiências de participação:

Eu acho que gerou um aprendizado no sentido de entender como a universidade funciona, a questão do setor público e da administração pública. Se você participar de uma reunião, do Conselho Diretor, por exemplo, são professores de todas as áreas de todos do Câmpus, acho que é um exercício bacana até de empatia com o próximo.

Pateman (1992, apud Bonifácio, 2013, p. 391), destaca que Rousseau já afirmava os resultados positivos da participação, por meio da dimensão educativa:

Segundo a autora, o pensador admite que a participação possui um efeito psicológico e educativo num sentido amplo. Como resultado de sua participação na tomada de decisões, o indivíduo é ensinado a distinguir entre seus próprios impulsos e desejos, aprendendo a ser tanto um cidadão público quanto privado. Além disso, o processo de participação desenvolve habilidades que são exigidas por um sistema representativo (BONIFÁCIO, 2013, p. 391).

Assim como há a presença da dimensão educativa nos argumentos de Mill e Tocqueville:

[...] Mill também identificava uma tendência educativa na participação política sob esse tipo de governo. A participação em órgãos representativos, o ativismo em associações e outros tipos de ação política fomentariam o desenvolvimento cognitivo e de outras faculdades mentais do cidadão. Além disso, a participação mantém o cidadão afastado de sentimentos egoístas e materialistas, aspecto para o qual Tocqueville também já havia alertado (BONIFÁCIO, 2013, p. 395).

Portanto, o caráter educativo da participação se dá na medida em que quando o sujeito participa ele aprende, adquire informações e constrói conhecimento a partir da sua prática social. Mas para esse entendimento, é necessário partir da premissa básica de que a educação não se restringe a educação formal, pelo contrário, abrange todo tipo de aprendizado. Portanto, o conhecimento popular e a educação não formal são reconhecidamente dimensões da vida social que geram aprendizado.

Segundo Gonh (2016, p. 1), a educação não formal é:

[...] desenvolvida em práticas do cotidiano, fruto de aprendizagem advinda da experiência ou de ações mais estruturadas, com alguma intencionalidade, objetivando a formação das pessoas em determinado campo de habilidade, fora das grades curriculares, certificadoras de graus e níveis de ensino.

Cabe apontar que, de acordo com Gohn (2012a, p. 24), no contexto da participação por meio de movimentos sociais a questão educativa “é um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos” e a questão pedagógica abrange “os instrumentos utilizados no processo”.

Outra fala de Amartya representa o aprendizado apreciado por ele na sua participação e a contribuição para a ampliação de sua visão sobre outros setores da universidade, que não seriam observados sem a sua participação no Conselho Diretor:

[...] é uma maneira de você realmente exercitar escutar o outro, pessoas que trabalham de maneira diferente. Você consegue entender, por exemplo, como que é o lado dos professores com a própria burocracia da universidade, os professores se adaptam à burocracia da universidade. Acho que é interessante nesse sentido. No meu curso, participar dessas atividades entra como atividades complementares.

A valorização da participação como formação e desenvolvimento do pensamento crítico é comentada por Paula:

Pelos menos, as pessoas que eu conheço que participam, elas têm outra visão da universidade, de tudo. Eu acredito que agrega bastante. Você começa a entender a universidade e tudo que acontece de outra forma. Eu acho que é um conhecimento adquirido sim, porque a pessoa fica mais crítica né, mais política, tem um posicionamento diferente.

Diante disso, entende-se que a dimensão educativa se constitui em uma das determinações constitutivas da participação e o aprendizado adquirido se relaciona com outros elementos e nexos construídos nas relações dos sujeitos na participação em sociedade. Essa compreensão foi verificada na pesquisa de campo a partir das percepções dos estudantes que valorizam o conhecimento adquirido em suas experiências participativas e reconhecem nos outros esses resultados da participação. O aprendizado também pode ser indicador de práticas que tenham como horizonte a emancipação política. A partir do momento em que o ser social participa e aprende sobre sua condição, ele parte de sua realidade e entende que pode transformá-la.

No Brasil, desde o período colonial a temática da participação pode ser observada na prática cotidiana, nas lutas contra o regime de produção escravista. Na América Latina, nos anos de 1950, surge a proposta americana de desenvolvimento de comunidade, que é amplamente discutida no Brasil. Essa proposta tinha o ideário de integração de indivíduos em ações elaboradas por autoridades que desenvolviam programas assistenciais nas comunidades. Somente na década de 1980 que a participação irá aparecer – associada aos movimentos sociais – nos processos decisórios (GOHN, 2011, p. 52).

Concomitante à influência neoliberal e minimização dos custos sociais, ocorre o processo de aprofundamento da democracia no país. O marco desse processo de construção democrática no Brasil se deu com a Constituição Federal de 1988, que instituiu como princípio a participação da sociedade civil, e estabeleceu vários dispositivos nas esferas públicas de âmbitos federal e local. Cumpre destacar que, em referência ao campo educacional, a Constituição menciona, em seu art. 206, VI, “a gestão democrática do ensino público na área da educação” (BRASIL, 2016, p.123).

O destaque da participação nas decisões no âmbito das políticas sociais ganhou relevância após 1988. Todavia, é importante salientar que os avanços democráticos e a conquista de direitos dessa época são decorrentes das lutas dos movimentos sociais organizados contra a ditadura militar instaurada no País.

Conforme apontam Giustina e Luiz (2013, p. 83), a participação nos anos de 1970 e 1980 “se dava em torno de ações contestatórias, associadas à utopias transformadoras e, na década de 1990 entra em cena um novo fundamento do ideário participacionista”, configurado pela busca e legitimação de uma gestão pública aprimorada, sob viés participativo.

O processo de redemocratização do Estado brasileiro estabeleceu a participação como princípio a ser considerado na organização e gestão das políticas sociais. O tema da participação tornou-se palavra de ordem, com sentidos e práticas diferentes, e passou a ser identificada em várias instâncias governamentais, em políticas sociais e nos programas de governo.

A concepção de que os processos participativos não colaboravam para o crescimento econômico, pois dificultavam a tomada rápida de decisões foi sendo, pouco a pouco, substituída pelo reconhecimento de que a participação tem um valor em si, e, além disto, potencialmente ‘relevante no fornecimento de sustentabilidade às políticas públicas e ao próprio desenvolvimento. Os processos participativos converteram-se, assim, em recurso estratégico do

desenvolvimento sustentável e da formulação de políticas públicas, particularmente na área social (NOGUEIRA, 2005, p. 118).

A partir dos anos 1980, segundo Gohn (2012a, p. 64), “A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar”. Nesse contexto, o tema foi cada vez mais difundido e a participação tornou-se palavra de ordem para os setores da Gestão Pública desde a Constituição Federal de 1988.

No decorrer dos anos 1980, o termo participação tornou-se jargão popular, acabou apropriado por discursos políticos conservadores e foi referência obrigatória a todo plano, projeto ou política governamental como sinônimo de descentralização, que na realidade não era descentralização, mas sim desconcentração, em oposição à centralização dos regimes militares. Perdeu sua força como categoria explicativa nos processos sociopolíticos novos que vinham ocorrendo na sociedade civil, na medida em que o processo de democratização se generalizou na América Latina nessa fase da transição política (GOHN, 2011, p. 58).

Nesse sentido, é relevante a compreensão de que após os anos 1980 o tema da participação vem sendo ressignificado. E pode-se tornar instrumento para manutenção do *status quo* se compreendido apenas como ação afirmativa e consensual no aspecto da lógica neoliberal, em detrimento de uma concepção de que a participação deve ser considerada em seu sentido ampliado, como embate constitutivo da luta de classes e parte integrante da busca da emancipação política (MONTAÑO, 2015, p. 100).

Em relação aos sentidos da participação, Montaña (2015, p. 100) exprime duas abordagens. Na primeira, a participação trata-se de conjuntos de ações constitutivas das lutas sociais e possuem como horizonte a emancipação. Na segunda abordagem, a participação é substitutiva das lutas sociais, ela assume característica desarticulada, de responsabilização dos sujeitos que buscam solução de seus problemas e tem como resultado a maior desresponsabilização do Estado e o retrocesso, representado pela perda de direitos já conquistados.

Torna-se imprescindível compreender os diferentes significados e a ressignificação que o tema da participação adquire em diversos espaços. Estrategicamente, o sentido deliberativo, fiscalizador e propositivo se transforma em colaboração, cooperação, espaço de consulta e consenso, tudo em favor da governabilidade, modernização e “bem-estar” comum da coletividade (KRÜGER; MACHADO, 2015, p. 51)

As formas de participação se diversificaram conforme o contexto sociopolítico, econômico e tecnológico se modificaram. Hoje, muitas manifestações, ações e atividades

são realizados e convocados via redes sociais. São realizadas campanhas, “vaquinhas virtuais”, manifestos, notas de repúdio e abaixo-assinados provocados por movimentos sociais, Organizações da Sociedade Civil, grupos organizados ou grupos de pessoas favoráveis a uma determinada causa.

A utilização de meios tecnológicos, como redes sociais, são comumente utilizados pelos estudantes. Inclusive, na pesquisa de campo, houve diversas citações nesse sentido, como no conteúdo presente na fala de Carolina:

Sobre a participação, eu acho que ainda mais hoje que a gente tá nessa condição de pandemia, em que o pessoal está tão ligado nas redes sociais, eu acho que seria uma possibilidade de tá usando essas redes sociais para mostrar para eles que eles não são vendo, né. Tipo com videozinhos curtos, chamadas, *stories*, por exemplo, coisas pequenas. Eu acho que poderia ser uma opção.

A partir disso, entende-se nesta pesquisa que a participação deve ser compreendida no seu sentido ampliado, enquanto parte constitutiva da luta de classes na busca de emancipação. A participação é um processo de luta. Não obstante, considera-se que – por envolver diversos determinantes e categorias – o termo utilizado que aproxima o tema da perspectiva da totalidade é participação sociopolítica.

A esse respeito, é necessário acrescentar que as formas de participação mudam conforme a sociedade se complexifica e se modifica. A própria participação política foi ampliada de sua forma mais conhecida (o voto) para outras formas, como mobilizações, petições (tradicionais e virtuais), candidaturas coletivas e outras formas de participação em ambiente virtual por meio da utilização de tecnologias.

Dessa maneira, sob uma perspectiva ontológica, considera-se que toda participação é sociopolítica. Afinal, mesmo uma candidatura a um cargo político específico é dotação de função social de determinado grupo ou determinados interesses. Assim como, uma participação em um movimento social torna-se política na medida em que busca organizar e governar demandas e posicionamentos de determinado grupo na sociedade.

Isso a partir do entendimento de que participação é um processo sócio-histórico de conquista em busca da redução de desigualdades, a partir da organização e mobilização social, com vistas à participação nos diferentes espaços decisórios que contribuam para a melhoria de condições de vida (DEMO, 2001, p. 23).

Assim, segundo Gohn (2019, p. 67), “a participação objetiva fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem

injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações, etc”. Diante do exposto, acredita-se que participação seja um processo sócio-histórico complexo e dinâmico, social e político e, portanto, não deve se restringir à dicotomia entre participação política e social. A participação deve ser considerada como sociopolítica, na medida em que mesmo a participação política, não é só política, mas também social, pois é exercida pelo sujeito (enquanto ser social) que vive em sociedade e almeja mudança social por meio de sua participação, logo, sociopolítica.

1.1.1 Movimentos sociais: teorias e contemporaneidade

Historicamente, diversas teorias, principalmente na área das ciências sociais, analisaram os movimentos sociais e suas transformações. De acordo com Gohn (2012b, p. 329), “talvez a única conclusão geral a que chegamos é a que não há uma teoria única, assim como não há uma só concepção para o que seja um movimento social, e não há também só um tipo de movimento social”, pois há várias teorias formadas em perspectivas teóricas explicativas da realidade diferentes.

Dentre as principais teorias (ou correntes teóricas) que subsidiam a compreensão dos movimentos sociais encontram-se: as análises marxistas, a teoria da mobilização de recursos, teoria de processos políticos e as novas teorias dos movimentos sociais.

Em síntese, nas análises marxistas, os movimentos sociais são concebidos como ações coletivas de uma classe social explorada que luta por melhores condições de trabalho, de salários e de vida e um novo tipo de sociabilidade. A teoria da Mobilização de Recursos, surge na década de 1960 e concebe os movimentos sociais como grupos de interesses, vistos como organizações e analisados na lógica da burocracia institucional, com influências de Weber. Já a teoria dos processos políticos, surge na década de 1970 em contraposição ao individualismo da teoria da mobilização de recursos e concebe os movimentos sociais como agente político de mudança social, sob uma lógica mais reformista e não revolucionária. A teoria dos novos movimentos sociais, concebe os movimentos sociais como atores sociais, marcados pelo enfoque na identidade coletiva, que buscam melhores condições de vida. Podem envolver demandas não materiais, tais como a preservação do meio ambiente, igualdade de gênero etc (BODART; PEREIRA, 2017, p. 3-10).

É relevante destacar que as abordagens marxistas geraram diversas interpretações e influenciaram os modelos latino-americanos de análises dos movimentos sociais. Assim como, geraram críticas de autores não marxistas, de marxistas como Manuel Castells, Jean

Lojkine, Claus Offe, Laclau e da corrente de historiadores marxistas liderada por Hobsbawn, E. P. Thompson e G. Rudé, que constituíram a corrente de estudos sobre os movimentos sociais chamada neomarxista, que fazia uma releitura do marxismo “ortodoxo”. Essa corrente usou como referência, dentre outros, Lukács e a teoria de alienação desenvolvida por ele, e pela Escola de Frankfurt, e Gramsci em sua teoria de hegemonia (GOHN, 2012b, p. 172-173).

Dessa maneira, de acordo com Gohn (2012b, p. 171), podem coexistir duas visões consideradas equivocadas sobre o paradigma marxista aplicado à análise dos movimentos sociais. A primeira consiste em compreender esse paradigma como sinônimo de análise do movimento operário. A segunda, corresponde ao entendimento do paradigma enquanto uma única teoria, desconsiderando a distinção entre abordagens “ortodoxas”²¹ e “não ortodoxas”.

Ainda segundo Gohn (2012b, p. 172), as abordagens dos historiadores ingleses sobre o movimento operário desloca o enfoque das questões econômicas para outras como a cultural, “embora estes estudos mantenham as categorias básicas marxistas, representam uma releitura do marxismo clássico, tradicional, tido como ortodoxo”.

Sabemos que o paradigma marxista clássico tem duas grandes correntes. Uma ligada ao jovem Marx e a seus estudos sobre consciência, a alienação e a ideologia etc., e que criou uma tradição histórica humanista que teve continuidade nos trabalhos de Rosa Luxemburgo, Gramsci, Lukács, e da Escola de Frankfurt após a Segunda Guerra Mundial. Será esta leitura do marxismo que alimentará as análises contemporâneas sobre os movimentos sociais. A outra corrente decorre dos trabalhos do Marx “maduro”, após 1850, e seus estudos sobre o desenvolvimento do capital, em que os conceitos básicos serão formação social, forças produtivas, relações de produção, superestrutura, ideologia, determinação em última instância, mais-valia etc. Esta última corrente privilegia os fatores econômicos, macroestruturais da sociedade. O conflito entre capital e trabalho gera a luta de classes, principal motor da história. [...] Ele, junto com o partido político e com intelectuais orgânicos à classe operária, teria uma missão na história: transformar a sociedade das desigualdades sociais em outra, sem opressão ou oprimidos. [...] A classe operária seria o agente principal de um novo devir histórico por ser a negação de seu oponente básico: a burguesia (GOHN, 2012b, p. 172).

As teorias marxistas sobre os movimentos sociais não perderam o enfoque na questão das classes sociais. Na abordagem clássica marxista, eram considerados relevantes

²¹ Sobre o marxismo ortodoxo, Lukács (1974 apud MONTAÑO; DURIGETTO, 2011, p. 33-34), afirma que “o marxismo ortodoxo não significa, pois, uma adesão sem crítica aos resultados da pesquisa de Marx [realizada em geral na Inglaterra do século XIX] [...]. A ortodoxia em matéria de marxismo, refere-se, pelo contrário, e exclusivamente, ao método”. Portanto, o marxismo ortodoxo não pode ser confundido com dogmas ou doutrinas, pois exige a investigação que parte constantemente do real.

os aspectos que ajudavam na compreensão de como os movimentos se constituíam em relação à ideologia, consciência social que fundamentavam suas ações.

Na abordagem marxista contemporânea, a ênfase consiste em que os movimentos não surgem espontaneamente, mas a partir da realidade concreta. Nas palavras de Gohn (2012b, p.173-174), surgem das “ações práticas dos homens na história”, ou seja, das “organizações de cidadãos, de consumidores, de usuários de bens e serviços que atuam junto a bases sociais mobilizadas por problemas decorrentes de seus interesses cotidianos”.

A análise dos movimentos sociais sob o prisma do marxismo refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural. Não se trata do estudo das revoluções em si, também tratado por Marx e alguns marxistas, mas do processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação. As revoluções são pontos deste processo, quando há ruptura da “ordem” dominante, quebra da hegemonia do poder das elites e confrontação das forças sociopolíticas em luta, ofensivas ou defensivas (GONH, 2012b, p. 171).

Em relação às análises neomarxistas sobre os movimentos sociais, destaca-se a contribuição dos estudos de Castells (1974), que foram muito difundidos na América Latina e Europa. Segundo Gohn (2012b, p. 189), sua relevância se deve a renovação do “debate sobre as questões urbanas, na corrente de análise marxista da realidade”, que ficaram conhecidos como movimentos sociais urbanos, a partir dos anos 1970.

O quadro metodológico de análise dos Movimentos Sociais Urbanos (MSU) de Castells consistia em entendê-los a partir da determinação estrutural do problema que encerram (ou reivindicam). Isto implica captar nos movimentos suas perspectivas, sua estrutura interna, suas contradições, seus limites e possibilidades, suas relações com a cidade e com o Estado. O método de abordagem mais eficaz para o estudo dos MSU seria, para Castells, a partir de sua observação concreta, registrar a forma pela qual se desenvolvem as ações e organizações que integram. Isso feito, dever-se-ia partir para uma nova etapa: relacionar o observado anteriormente com: a) as contradições estruturais do capitalismo; b) a expressão estrutural do movimento no urbano e c) o processo político mais geral do país nos últimos anos (GOHN, 2012b, p. 190).

Nos anos 1980, Castells deixa de lado, progressivamente, o marxismo e passa a se influenciar pelo trabalho de Touraine, mesmo possuindo algumas interpretações divergentes desse autor.

Em 1985, Castells reafirmou as alterações em sua proposta inicial: “Os movimentos sociais não são agentes de transformação social. Eles possuem

limites políticos e técnicos. Estão sujeitos ao jogo do clientelismo político, em troca de demandas imediatas. Estão mais sob o fluxo da lógica política, São tolerados pelas instituições. Eles possuem também limites profundos em termos de sua capacidade de transformação urbana”. Entretanto, prossegue Castells, os movimentos são fundamentais para uma gestão democrática da cidade, porque são os verdadeiros diagnosticadores das necessidades coletivas. As reformas não ocorrem sem pressões. Sem movimentos, não há como detectar as reais necessidades. Esta reforma requer instrumentos políticos e técnicos. Portanto, os movimentos seriam os agentes formuladores das mudanças a serem implementadas pelo Estado, por meio de instrumentos institucionalizadores. (Castells, palestra proferida na Secretaria Geral do Planejamento, São Paulo, Brasil) (GOHN, 2012b, p. 193).

Ademais, Castells apontou que os movimentos sociais e o Estado tinham uma relação de interdependência e passou a questionar o poder transformador dos movimentos sociais em suas análises, mas sem deixar de reconhecer sua importância no processo de identificação de demandas e pressão para o Estado atendê-las. Essa lógica, de acordo com Gohn (2012b, p. 194), era muito linear, ao efetuar uma análise estrutural da realidade sem captar “as lutas entre facções de um mesmo bem demandado”.

O Estado é, na análise de Castells, o grande elemento responsável pela coesão social. Ele tem a capacidade de regular as relações políticas de classe, desempenhando um papel de árbitro, conforme destacou Lojkin ao criticá-lo. O Estado integraria e unificaria o conflito social (GOHN, 2012b, p. 195).

Assim, Castells se aproxima das análises dos movimentos sociais norte-americanas, da corrente teórica da Mobilização Política, quando coloca o planejamento urbano como instrumento de mudanças sociais. Conforme aponta Gohn (2012b, p. 195), “por meio de estratégias de dominação, integração ou regulação das contradições existentes, em políticas públicas ou pela institucionalização das demandas via órgãos disciplinares”.

Outros teóricos que contribuíram com as análises da abordagem neomarxista dos movimentos sociais foram Jordi Borja (1975) e Jean Lojkin (1981). Para Jordi Borja os movimentos sociais não eram impulsores de processos revolucionários, pois a ideologia dominante também perpassa as contradições internas dos movimentos sociais. Ele classificou os movimentos sociais urbanos em três tipos: reivindicatórios, democráticos e de situação dual de poder. Também classificou os conflitos gerados pelos movimentos sociais urbanos em três formas: a primeira é o conflito entre o Estado e a população, que giram em torno das demandas por habitação e equipamentos coletivos da cidade; a segunda, abrange os conflitos entre o Estado e os capitalistas, com demandas dos meios de produção – com destaque para o papel dos técnicos que acirram as contradições do Estado e suas relações

com a população; e a terceira, é o conflito entre os capitalistas, baseado na competição entre o grande e o pequeno capital, entre os rentistas e os setores produtivos (GOHN, 2012b, p. 196).

Jean Lojkin enfatiza a luta de classes na análise dos movimentos sociais, que teriam potencialidade de transformação do sistema econômico. Baseia-se em Gramsci e Lênin na argumentação de que os movimentos sociais deveriam ter partidos que os representassem. E retoma Hobsbawn ao identificar que a transformação não significa mudança, pois pode haver mudanças de caráter reformista e reacionário (GOHN, 2012b, p. 199-200).

Destaca-se, também, as contribuições da corrente de historiadores marxistas como Hobsbawn (1995), Thompson (1981) e Rudé (1982). Segundo Gohn (2012b, p. 202), Hobsbawn é um dos mais importantes analistas marxistas contemporâneos e “seus estudos históricos têm sempre a preocupação de recuperar as condições concretas de vida das classes trabalhadoras, suas lutas, movimentos e projetos”.

Por meio da separação de critérios de diferenciação entre os reformistas e revolucionários, o autor chama a atenção para um ponto essencial: os comportamentos diferenciados que advêm das suas modalidades de ações e, conseqüentemente, o desenvolvimento e os efeitos de ambos serão também diferentes em termos de organização, estratégia, tática, etc. (GOHN, 2012b, p. 202).

As análises de Thompson, segundo Gohn (2012b, p. 203-204), baseiam-se no materialismo histórico, incluindo fontes como Lukács, onde considera a categoria da “experiência histórica e cultural das pessoas” enquanto práxis que envolve a reflexão pessoal e do grupo e como resultante da luta de classes.

O aspecto mais relevante da análise de Thompson é que ele vê as classes como um processo em formação. É a luta que as forma. Não se ignoram as condições materiais objetivas, elas são cruciais, porém sem um poder de determinação exclusivo e final. A classe se constrói na luta, daí a importância do conceito de experiência (GOHN, 2012b, p. 204).

George Rudé argumenta em suas formulações sobre o papel das ideologias nos movimentos sociais. Conforme aponta Gohn (2012b, p. 206):

[...] Rudé preocupou-se com a identidade do homem comum, do participante anônimo dos motins, manifestações e revoluções ocorridas sobretudo nas sociedades pré-industriais. Quem eram os atores e por que agiram daquela forma são suas indagações básicas, dentro de um marco referencial teórico

em que a ideologia do protesto ocupa lugar de destaque. A ideologia é vista como instrumento de luta e mudança social.

Na contemporaneidade, conforme a sociedade se tornou mais complexa, com o avanço da tecnologia, inovações tecnológicas e predomínio do individualismo – incentivado pelo cenário neoliberal – os pensamentos e análises sobre movimentos sociais tornam a ser discutidos.

Sobre essas mudanças Gohn (2012c, p. 42) afirma que:

Outras dimensões da realidade social, igualmente produtoras de saberes, vieram à tona, tais como as advindas do mundo das artes, do “mundo feminino” das mulheres, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens cotidianas pela via da educação não formal. E estas outras racionalidades estão predominantemente presentes no campo das experiências de participação em lutas e movimentos sociais, culturais etc.

Entram em cena novos atores, tanto no âmbito global como local. Movimentos antiglobalização, redes sociais e mesmo as organizações terroristas e de fanatismo religioso, passam a chamar atenção de teóricos e ser temáticas presentes nos estudos sobre movimentos sociais.

Nesse contexto, a maioria dos pesquisadores tem a preocupação com as mobilizações e organizações novas que surgem com o apoio de entidades privadas sem fins lucrativos, dentro de seus projetos sociais, que representam potencial em relação à organização de ações coletivas, assim como potencial político (GOHN, 2012c, p. 45).

Nesse sentido, as análises dos movimentos sociais tradicionais que tem sua atuação voltada aos conflitos sociais são deixadas de lado. Amplia-se o enfoque para análises de novas abordagens de movimentos sociais sob uma perspectiva da identidade, como os que possuem categorias como gênero, etnia, orientação sexual.

Os considerados novos movimentos sociais surgem no contexto sociopolítico e econômico da expansão capitalista e da Guerra Fria, em que o mundo estava dividido entre o bloco socialista e o bloco capitalista. Esses movimentos foram inspirados nas revoluções e revoltas que ocorreram no século XX (Revolução Russa, Revolução Cultural na China, Guerra na Coreia, Revolução no Vietnã, Revolução dos Cravos em Portugal, Revolução Cubana, entre outras), que foram representativas nas lutas sociais contra as ditaduras nos diversos países em que ocorreram. Em resposta à esse cenário de revoluções, e na busca de refreá-los, os países centrais e o imperialismo norte americano tentam impedir a evolução

dessas lutas sociais por meio de dominação ideológica e da promoção de ditaduras militares na América Latina durante as décadas de 1960 a 1980 (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 248-256).

Montaño e Durighetto (2011, p. 310-311) dividem o debate no campo teórico sobre os Novos Movimentos Sociais (NMS) no contexto europeu em três vertentes: “acionalista, pós-moderna e marxista”.

Em síntese: três foram as principais vertentes teóricas que balisaram o campo de reflexões sobre os “NMS”: a) uma primeira teoria, conhecida como “acionalista”, cujas abordagens enfatizaram os novos movimentos sociais organizados em torno das questões da esfera da reprodução, como as da cultura e da identidade – raça, gênero, nacionalidade etc. – em detrimento da ênfase nas relações de produção e da configuração das classes sociais; b) uma segunda vertente, pós-moderna, que inspirada e influenciada na teoria acionalista, desenvolve-se no contexto da hegemonia neoliberal, do pensamento único, renunciando à perspectiva de totalidade, da luta de classes e da revolução; e c) uma terceira, baseada na tradição marxista, com ênfase nas estruturas econômicas, nas classes sociais e nos conflitos sociais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 312).

Os novos movimentos sociais, são assim denominados “novos” porque se diferenciam, ou são elementos de continuidade ou complementaridade, dos movimentos sociais clássicos, como exemplo as lutas sindicais, e tem seu marco inicial mais especificamente entre as décadas de 1960 e 1970 (MONTAÑO, 2011; DURIGUETTO, 2011; GOHN, 2012).

É nesse período e nesse contexto que eclodiu o aparecimento do chamados *Novos Movimentos Sociais*, como o movimento mundial de protesto contra a guerra dos Estados Unidos no Vietnã, o Maio Parisiense de 1968, os movimentos ecológicos urbanos, antinucleares, feministas, dos homossexuais, pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, entre outros (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 265, grifo dos autores).

Entretanto, os novos movimentos sociais não se articularam com as lutas do movimento operário e sindical clássicos, e estes não conseguiram articular sua luta com as lutas nos novos movimentos sociais, pois se limitavam às críticas ao modelo capitalista relativas ao seu campo de trabalho e não extrapolava às necessidades da classe trabalhadora fora do campo de trabalho. Esse fator limitante dos movimentos sociais clássicos, para Montaño e Durighetto (2011, p. 267), “desembocou na ausência de mediação entre os próprios movimentos sociais entre si”.

Em relação à denominação “novos movimentos sociais”, Montañó e Duriguetto (2011, p. 342), discordam da interpretação de que “os sujeitos coletivos que lutam na contemporaneidade contra a dominação e a exploração capitalista ou contra seu sistema cultural sejam ‘novos sujeitos’ ou ‘novos atores sociais’”. E acrescentam que é usual a interpretação de que os denominados “Novos Movimentos Sociais” são aqueles que constituídos pelos negros, mulheres, sem-terra, indígenas, ou seja, enfatizam as características identitárias em detrimento da noção de classe social inserida no contexto da contradição capital/trabalho.

Na linha dessa argumentação, denominou-se como Novos Movimentos Sociais na América Latina a emergência de organizações movimentos, sujeitos sociais, que pautam suas ações, demandas e lutas a partir de uma diversidade de temas e questões. É esse universo multifacetado – tanto no campo organizativo quanto no campo interventivo – que constitui o denominador comum na utilização da expressão “Novos Movimentos Sociais”. O que vai diferir e antagonizar a utilização do termo “Novos Movimentos Sociais” nas análises são as diferentes apostas teóricas, perspectivas ideológicas e o significado desses novos movimentos sociais no processo de manutenção/ legitimação ou transformação da ordem burguesa (MONTAÑO; DURIGHETTO, 2011, p. 342).

Gohn também critica a terminologia “Novos Movimentos Sociais”. Segundo Gohn (2012b, p. 267-268), “podemos ter movimentos de diferentes classes e camadas sociais, o tipo da ação envolvida é que será o indicador do caráter do movimento” e complementa que prefere “agrupar os movimentos sociais em categorias independentes da contemporaneidade ou não de suas reivindicações e formas de atuação”.

Dessa maneira, Gohn elenca cinco categorias para agrupar os movimentos sociais. Em síntese, a primeira categoria abrange os Movimentos construídos a partir da origem social da instituição que apoia ou obriga seus mandatários: religiosos, político-partidários, sindicais, corporações de estudantes, professores, funcionários de uma categoria social ou de uma instituição. A segunda, os Movimentos sociais construídos a partir das características da natureza humana: sexo, idade, raça e cor, por exemplo, os movimentos feministas, indígenas, negros, LGBTQIA+²², idosos. A terceira categoria são os Movimentos sociais construídos a partir de determinados problemas sociais: a) Movimentos em busca de soluções ou equipamentos coletivos (pela saúde, transportes, creches e escolas em geral, habitação) e b) Movimentos pela preservação do meio ambiente (ecológicos, pacifistas,

²² Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros e Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades.

preservação do patrimônio histórico, defesa dos animais. A quarta categoria engloba os Movimentos sociais construídos em função de questões da conjuntura das políticas de uma nação (socioeconômica, cultural, etc.): movimentos registrados e denominados historicamente de diversas formas como sublevações, insurreições, revoltas, motins, revoluções, etc. A quinta e última categoria são os Movimentos sociais construídos a partir de ideologias: todo movimento social possui ideologia, mas determinadas ideologias constroem utopias (um ideal, um propósito) e possuem forças motoras próprias como o anarquismo, marxismo, cristianismo, entre outros (GOHN, 2012b, p. 268-171).

Para Montañó e Duriguetto (2011, p. 264), existem duas distinções relevantes para a compreensão dos movimentos sociais: movimento e mobilização social e movimento social e “Organização Não Governamental (ONG)”²³, as entidades privadas sem fins lucrativos.

A primeira distingue o movimento social da mobilização social, afirmando a característica formal, organizativa e estável do movimento social, ao contrário da característica pontual da mobilização social que se “esgota em si mesma” e pode consistir em uma atividade ou ferramenta de um determinado movimento social, mas não um movimento.

A segunda distinção, refere-se à natureza divergente entre movimento social e entidade privada sem fins lucrativos, por vezes, considerada equivocadamente similar à movimento social. Por natureza, o movimento social se constitui dos próprios sujeitos que tem interesse, pertencimento ou identidade com a causa a ser defendida, ou com problemas e questões a serem solucionados. As entidades privadas sem fins lucrativos, por sua vez, são constituídas de pessoas atuantes, remuneradas ou voluntárias, que defendem as necessidades de outrem.

Essas diferenciações são importantes, sobretudo, nesse determinado momento em que a polarização entre Estado e sociedade civil se amplia. Cumpre aqui destacar que o Estado passa a ser visto como restrição da liberdade e a sociedade civil como liberdade, em oposição ao Estado, mas esvaziada da dimensão política. Donde as entidades privadas sem

²³ ONG (Organização Não-Governamental) é um termo não utilizado na atualidade para definir organizações da sociedade privadas que, muitas vezes, oferecem serviços de caráter público. Essas organizações possuem diversas características e denominações de acordo com sua complexidade no decorrer dos anos. Dentre essas denominações podemos citar: a Organização da Sociedade Civil (OSC) e OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Diante dessas mutações, considera-se adequada para esse tipo de organização (de forma generalizada, mas suficiente para este estudo) a denominação entidade privada sem fins lucrativos, que define a natureza financeira e organizativa dessas instituições e é usualmente utilizada na atualidade.

fins lucrativos emergem sob o ideário do terceiro setor, importado do neoliberalismo norte americano, dotado de individualismo e prevalência da sociedade civil sobre o Estado, que se torna cada vez mais mínimo e a vida social mais despolitizada (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 61).

Não se trata, portanto, de contrapor tipos de movimentos ou ações coletivas, nem paradigmas teóricos interpretativos como mais ou menos adequados, até porque todos eles continuam a coexistir com os novos. Trata-se de reconhecer a diversidade de movimentos e ações civis coletivas, suas articulações e os marcos interpretativos que tem lhes atribuído sentidos e significados novos, o que eles têm trazido à luz no campo da investigação de uma Sociologia dos Movimentos Sociais (GOHN, 2013, p. 114).

Diante do exposto, é possível apontar que o debate acerca dos movimentos sociais possui variação de enfoques e de paradigmas teóricos, mas que convergem na medida em que são marcados pela busca de compreensão sobre as motivações que levam às interações humanas e de como ocorrem essas organizações.

Em relação ao conceito de movimento social, observa-se a ausência de um conceito que dê conta de identificar os movimentos sociais. Viana (2016a, p. 144), chama a atenção para essa limitação e afirma que “Os limites das definições de movimentos sociais remetem à incapacidade de mostrar a unidade ou especificidade dos movimentos sociais”. Dessa forma, algumas definições são tão amplas que podem ser aplicadas tanto aos movimentos sociais em geral, como para definir mobilizações e manifestações, por exemplo.

O autor aponta que:

Os movimentos sociais são mobilizações (ações coletivas ou compartilhadas) de determinados grupos sociais derivadas de certas situações sociais que geram insatisfação social, senso de pertencimento e determinados objetivos. Os movimentos sociais podem gerar ramificações, tais como doutrinas, ideologias, teorias, representações, organizações informais ou formais, tendências, etc. Essas ramificações não se confundem com eles, são partes e não o todo e que podem deixar de ser, como uma organização que se autonomiza e passa a ter interesses próprios ou uma concepção de um autor que ganha um desenvolvimento que rompe com o seu vínculo com o movimento social (VIANA, 2016b, p. 43).

Considera-se essa conceituação mais adequada na medida em que abrange o conceito de movimento social como um todo e pressupõe os elementos constitutivos que o compõe e que podem compor os movimentos sociais específicos como o movimento negro, o movimento estudantil, por exemplo. Além disso, expressa sua complexidade e

contradições internas (denominadas de ramificações) que surgem do movimento e extrapolam para outras esferas e fenômenos.

O mesmo autor ainda destaca o exemplo do movimento estudantil, especificamente:

No movimento estudantil é comum, por exemplo, que existam ao lado dos objetivos especificamente estudantis, algumas posições diante do governo, do desenvolvimento nacional, da sociedade como um todo, gerando objetivos gerais, como apoio ou recusa de governos, propostas de políticas nacionais, projetos de revolução social, etc. Se uma organização, tendência, concepção do movimento estudantil abandona os objetivos especificamente estudantis, então deixa de ser parte dele, promovendo o desligamento do movimento estudantil (VIANA, 2016a, p. 147).

Acerca dos movimentos sociais no Brasil, no campo teórico, as primeiras abordagens ocorreram nos anos de 1970 e 1980. De acordo com Gohn (2012b, p. 275), os primeiros estudos no Brasil sobre movimentos sociais urbanos foram em José Álvaro Moisés (1978) e Gohn (1979), fundamentados teoricamente em Jordi Borja e Manuel Castells e acrescenta que a maioria desses estudos “não avaliaram os pressupostos teórico-metodológicos que têm embasado a produção existente”.

[...] Os balanços foram importantes para chamar a atenção para inúmeros aspectos, entre os quais se destacam: a falta de referenciais teóricos e o volume de descrições sem análises; a necessidade de construção de esquemas explicativos que abordassem as especificidades do processo histórico brasileiro e o conseqüente uso abusivo de esquemas teóricos pertencentes a outras realidades socioeconômicas e político-culturais; a valorização de paradigmas que exaltavam o espontaneísmo e voluntarismo das massa sem considerar a importância do papel do Estado na questão; a ênfase do caráter novo dos movimentos, sem demonstrá-lo bem, e a desconsideração pelas experiências históricas já existentes; o isolamento dos movimentos urbanos em relação aos movimentos rurais e também outros movimentos sociais, como os sindicais; a confusão em torno do próprio conceito de movimentos sociais urbanos, utilizando-o de maneira indiscriminada para lutas de naturezas diversas e, conseqüentemente, problemáticas distintas (GOHN, 2012b, p. 274).

Nos anos 1980, o referencial até então predominantemente marxista começa a ser criticado e ocorrem algumas mudanças nas análises devido ao cenário de eclosão de diversos movimentos sociais urbanos. Surgiram abordagens influenciadas pela antropologia e educação popular (com Gramsci e Lefevre), assim como o debate da abordagem acerca da institucionalização, partindo da crítica de Castells e Lojkine. Cabe destacar que a crise do marxismo e das esquerdas culminou no redirecionamento das teorias, da centralidade dos sujeitos históricos (que eram protagonistas devido ao seu lugar na estrutura do modo de

produção), para os novos atores sociais como mulheres, negros, jovens, indígenas, etc. Portanto, os teóricos brasileiros, ao incluir esses atores nas análises sobre os movimentos sociais seguem uma tendência internacional (GOHN, 2012b, p. 288-289).

Nos anos 1990, os estudos sobre os movimentos sociais diminuem e a centralidade passa a ser as redes de entidades privadas sem fins lucrativos e mecanismos institucionais de democracia participativa, como os conselhos gestores. Os estudos sobre movimentos sociais também enfraquecem nas áreas da Educação, Arquitetura e Serviço Social. Somente na área da sociologia e política continuaram regulares (GOHN, 2012b, p. 276-280).

Vale ressaltar que há uma tendência de conformidade dos autores brasileiros com as teorias europeias sobre os movimentos sociais. Gohn (2012b, p. 292) retoma que nos anos 1970 a Teoria da Dependência contribuiu para compreensão e consideração de especificidades da América Latina e Brasil, mas foi esquecida posteriormente e a tendência anterior “de explicar a nossa realidade com categorias e teorias elaboradas em outros contextos sociais” foi retomada.

Em síntese, de acordo com Gohn (2012b, p. 290-291), algumas das principais orientações teóricas que se constituíram em matrizes explicativas que influenciaram as análises sobre movimentos sociais no Brasil nos anos 1980 e 1990 foram de autores como: Habermas (1985) que contribuiu com a categoria do “agir comunicativo”, enquanto possibilidade de geração de novas relações de produção; Offe (1988) com propostas de uma nova qualidade de vida, e composição social dos Novos Movimentos Sociais, como a nova classe média gerada pelos problemas do capitalismo; Przeworski (1989) com influências do pós-guerra e políticas neoliberais; Arato (1992) com o aprofundamento da categoria “sociedade civil”, a partir de Hegel e Habermas.

Acerca das características e desenvolvimento dos movimentos sociais no Brasil, houve uma expansão dos movimentos sociais no cenário de modernização conservadora, a partir da década de 1960, num contexto de intensas transformações na economia e na exclusão da participação política das classes e camadas da população mais empobrecida (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 267).

Os movimentos sociais no Brasil passaram a intensificar-se a partir da década de 1970, com fortes movimentos de oposição ao regime militar que encontrava-se em vigência, mantendo uma luta social e uma forte resistência e intensificação da participação social.

A partir da década de 1980, no contexto da influência neoliberal e neoconservadora, que acarretou a minimização dos custos sociais, ocorre o processo de aprofundamento da democracia no país. O marco desse processo de construção democrática no Brasil ocorreu

com a Constituição Federal de 1988, que instituiu como princípio a participação da sociedade civil, e estabeleceu vários dispositivos nas esferas públicas de âmbitos federal e local.

Podemos dizer, então, que o patamar atingido pela luta de classes no Brasil naquela década esteve entre os mais significativos em todo o mundo capitalista. Ao longo da década de 1980, houve um quadro nitidamente favorável ao *novo sindicalismo* no Brasil (enquanto *movimento social dos trabalhadores*, com forte caráter de classe), que caminhava em direção contrária ao quadro de crise sindical já presente em vários países capitalistas avançados. Se as classes dominantes costumam dizer que a década de 1980 foi, para elas, “uma década perdida”, pode-se dizer que o mesmo não ocorreu para a classe trabalhadora, cujos níveis de avanço, de conscientização e de organização foram muito significativos (ANTUNES, 2011, p. 139, grifo do autor).

Entretanto, no fim da década de 1980 e início da década de 1990, com a consolidação do neoliberalismo, iniciou-se o processo inicial da “nova divisão do trabalho”, que se padronizava nos países centrais e nessa época chegava nos países dependentes (ANTUNES, 2011, p. 120). Como resultado desse cenário, há o recrudescimento do sindicalismo e o recuo na luta entre as classes sociais. O denominado “novo sindicalismo” começa a ruir em função da burocratização e institucionalização dos movimentos sindicais (ANTUNES, 2011, p. 142).

Nesse período há o crescimento do setor informal, que impacta nas demandas das lutas dos trabalhadores. Diante disso, as lutas não são mais por condições de trabalho, mas sim para a conquista e manutenção de empregos. Além disso, o Estado utiliza o processo de fortalecimento e regulamentação do setor informal para transformar em uma forma de crescimento econômico o que antes era uma alternativa de sobrevivência. Assim, a exclusão é legitimada enquanto forma de integração: o desemprego (exclusão) é substituído pela informalidade, com aparência de integração (GOHN, 2012b, p. 298).

Nesse contexto, alguns elementos que irão influenciar a dinâmica dos movimentos sociais e seu enfraquecimento. O aumento do trabalho informal leva as pessoas a terem jornadas de trabalho maiores e, conseqüente, disponibilização de tempo para participar de movimentos sociais menor. As políticas estatais são direcionadas ao setor informal para fomentar a contratação de mão-de-obra mais barata, em núcleos familiares, que não tenha afiliação em sindicatos, o que pulveriza as relações sociais em geral. Esta economia “semicomunitária” se apoiará nas entidades privadas sem fins lucrativos para buscar suporte

estrutural e organizativo. Aumento na população em situação de rua, inclusive de crianças, e aumento da violência e sensação de insegurança nas cidades (GOHN, 2012b, p. 299-300).

Ainda de acordo com Gohn (2012b, p. 299), os sindicatos da classe trabalhadora perdem espaço e os “movimentos sociais populares perdem sua força de mobilização”. Ao mesmo tempo em que as entidades privadas sem fins lucrativos adquirem espaço progressivamente e suas relações e articulações com o Estado são formalizadas e regulamentadas, fornecendo caráter organizativo mínimo, similar ao dos movimentos sociais.

Nesse período emerge uma nova concepção de sociedade civil. Para Montaño e Durighetto (2011, p. 343), a sociedade civil é “transmutada em terceiro setor como esfera pública não estatal e como ilusório caminho para a ampliação da democracia”. Ou seja, como resultado das lutas por ampliação dos espaços de participação o Estado passa a considerar os espaços institucionalizados, onde as entidades privadas sem fins lucrativos intermediam as demandas dos movimentos sociais e grupos organizados com os governos.

Outro fato decorrente dessa relação entre Estado, por meio de governos, e sociedade civil consiste na realização de ações, experiências, serviços, ofertados por partidos que estão no poder, mas, ao saírem do poder, recaem no esquecimento e deixam de ser realizadas por não consistirem em políticas regulamentadas que garantam a execução das demandas enquanto direitos.

A partir dos anos 2000, esse processo de institucionalização e reorganização dos movimentos sociais apresenta-se de forma contraditória, na medida em que os movimentos sociais se organizam e conquistam espaço no cenário político e, ao mesmo tempo, representam perda de autonomia e ausência de credibilidade por parte da população.

Uma das hipóteses sobre a fragilidade dos movimentos sociais no Brasil, neste novo milênio, é que eles perderam força política como agentes autônomos porque se transformaram em meios de institucionalização de práticas sociais organizadas de cima para baixo, práticas que são formas de controle e regulação da população. Sabe-se que a conquista do poder político por setores que anteriormente estavam na oposição, em importantes aparelhos do Estado, levou à ampliação de políticas sociais voltadas para os excluídos, para criar redes de proteção aos chamados bolsões humanos de vulto das organizações populares. Mas isso não significa que houve fortalecimento das organizações populares. Ao contrário, muitas delas enfraqueceram-se. Seus líderes foram cooptados pelos aparelhos estatais e suas políticas compensatórias (GOHN, 2012c, p. 60).

Com a influência da globalização e avanços tecnológicos – que incidem no aumento das interações nas redes sociais de comunicação – observa-se diversos tipos de mobilizações no país. Todavia, ainda não é possível estabelecer uma análise mais aprofundada sobre os reflexos dessas mobilizações e seus desdobramentos em relação aos movimentos sociais.

Como exemplo, ocorreram em 2013 manifestações críticas ao cenário político. De acordo com Avritzer (2016, p. 15-16), é possível apontar três significados principais. O primeiro, refere-se ao fato de as manifestações ignorarem completamente a participação institucionalizada. O segundo significado foi a participação de setores de “direita”, rompendo o “monopólio da esquerda em relação à participação”. E, o terceiro significado apontado é o retorno da participação da classe conservadora, o que não ocorria desde 1964.

A partir das características apontadas sobre os movimentos sociais no país, para Montañó e Durighetto (2011, p. 337) há “um movimento dos movimentos sociais”, onde o “protagonismo de um tipo de movimento em determinado contexto não significa a inexistência ou inoperância de outros movimentos”. Esse “movimento” engloba o movimento sindical, fundamentado nas contradições presentes na esfera de produção e reprodução do capital; os novos movimentos sociais, que não apresentam expressamente quais são os seus “inimigos”; e as organizações do “terceiro setor”, que se apresentam como mediadores entre a sociedade civil e o Estado.

Observa-se no Brasil na atualidade a predominância da participação sociopolítica por meio de movimentos sindicais e conselhos nas instâncias municipais, estaduais e federais (Conselho de Saúde, Conselho de Assistência Social, por exemplo), que possuem como característica a institucionalização e burocratização, por meio de seus ritos e regras estabelecidos por regulamentos e instruções normativas. Outras formas de participação que permanecem são nos movimentos sociais específicos, como o movimento negro, movimento feminista, movimento estudantil, movimento ecológico, dentre outros. E, por fim, as mobilizações organizadas por meio de redes sociais, com a participação de movimentos sociais ou não e ampliação da participação de setores conservadores, como o Movimento Escola Sem Partido.

Constata-se que, durante a pesquisa de campo, nenhum estudante entrevistado relatou participação em movimentos sociais fora da universidade, somente o Amartya menciona essa participação e sugere que a preocupação com a inserção no mercado de trabalho como prioridade termina por reduzir essa possibilidade.

Acho que existem bastante pessoas engajadas participando, por exemplo, de movimentos sociais, movimentos políticos. Eu era mais engajado, por exemplo, eu pensei no conselho de economia, que é uma coisa assim que os alunos acabam se engajando também depois que saem da graduação. Não sei como funciona nos outros também. Eu diria que mesmo assim é um número bem reduzido de pessoas também que são engajadas, porque geralmente a pessoa se forma, precisa arrumar uma profissão, tem que trabalhar e aí para de ligar pra qualquer coisa. Têm que correr atrás do seu (Amartya, 2020).

Isto posto, considera-se que os movimentos sociais, historicamente, se configuram em uma das principais formas de participação sociopolítica na sociedade capitalista moderna. Mas, o processo de desenvolvimento do sistema capitalista contribui para a individualização, diminuição da participação e, conseqüente enfraquecimento dos movimentos sociais.

Por este motivo, os movimentos sociais devem ser abordados nas discussões sobre participação pois, sendo a participação um processo de luta, os movimentos sociais representam papel importante, inclusive no aprendizado por meio de suas experiências de luta na correlação de forças com o Estado, que, contraditoriamente, se utilizam dos movimentos sociais para legitimar algumas políticas e decisões estatais, ao mesmo tempo em que exercem sua força por meio de repressão.

1.1.2 Movimento estudantil e a participação de estudantes

No campo da educação, os movimentos sociais possuem um caráter histórico e grande contribuição e articulação com outros setores organizados da sociedade brasileira como movimentos sindicais, movimentos dos trabalhadores, dentre outros, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980.

De acordo com Gohn (2016, p. 1) os movimentos pela educação:

[...] são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As questões centrais no estudo da relação dos movimentos sociais com a educação são as da: participação, cidadania e o sentido político da educação. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes.

Dentre os movimentos sociais da educação destaca-se neste item a contribuição do movimento estudantil no processo de lutas pela educação de qualidade e contra ofensivas autoritárias e conservadoras que permeiam a construção da educação no país. Historicamente, o movimento estudantil teve colaboração e, por vezes, protagonismo nas lutas e nas construções das políticas de educação e assistência estudantil e, ainda, se mantém participativos nesse processo na atualidade.

No contexto latino-americano, o marco histórico da fundação do movimento estudantil é a denominada Reforma de Córdoba, que ocorreu na Argentina em 1918 e desde então influenciou o modelo de universidade conhecido até hoje em todo o continente. Dentre os aspectos que permanecem até os dias de hoje que foram defendidos pelos estudantes da Universidade de Córdoba, pode-se citar o princípio da autonomia universitária, a participação de estudantes, a extensão e livre-docência (SOLANO, 2019, p. 13).

Conforme aponta Solano (2019, p. 15):

Desde os finais do século passado, a entrada do capital estrangeiro havia criado nas grandes cidades do continente uma classe média que lutava para ingressar na universidade. Sua pretensão, no entanto, chocava a estrutura medieval das mesmas, que tinham como função formar os filhos das classes dominantes. Essa contradição foi a base para que a chama que incendiou Córdoba em 1918 permanecesse até se expandir durante mais de uma década por todo o continente. O fogo se espalhou primeiro no Peru, depois no Chile e em Cuba, Colômbia, Guatemala e Uruguai. Um segundo surto se deu na década de 30 no Brasil, Paraguai, Bolívia, Equador, Venezuela e México.

De acordo com Leher (2019, p. 44):

Os dois grandes marcos que engendraram mudanças nas universidades foram as rebeliões estudantis de Córdoba (1918), que contaram com o apoio da burguesia vinculada aos Radicais, e a Revolução Mexicana (1910), a partir da qual as universidades reivindicaram sua autonomia.

No Brasil, historicamente, o movimento estudantil foi protagonizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Desde a sua criação em 1937, a UNE era considerada entidade máxima de representação dos estudantes. Deste modo, até os anos 1950, suas lutas e demandas envolviam questões políticas do cenário nacional e não se restringia à área da educação. Como exemplo, destacam-se as mobilizações contra o Estado Novo (1937-1946), que tinha caráter centralizador, conservador e autoritário; a campanha durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) para o Brasil ingressar ao lado dos países aliados, denominada

“Campanha contra o eixo”; e a campanha “O petróleo é nosso” (1948) em defesa do patrimônio nacional (MONTAÑO; DURIGHETTO, 2011, p. 287).

A partir da década de 1960, o movimento estudantil voltou suas atenções às questões das instituições de Educação Superior. Isso ocorre devido ao cenário sociopolítico de interferências internacionais por meio de acordos MEC-USAID²⁴, propostas de privatização da Educação Superior e reformas que visavam adequar a política educacional aos objetivos do modo de produção capitalista. Portanto, a defesa era pela universidade pública, gratuita e de qualidade e a participação dos estudantes exerceu grande influência na pressão por essas reivindicações, sobretudo no período pré-reforma universitária. A resposta do governo ditatorial burguês foi com ações repressivas e legislações que minaram as organizações de estudantes.

Conforme aponta Fernandes (1989, apud LIMA; PEREIRA, 2009, p. 33):

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma antirreforma, na qual um dos elementos atacados foi os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] Além disso, a ditadura usou outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado.

Nesse contexto o movimento estudantil retrocede, mas retoma suas forças nas lutas contra a ditadura militar burguesa a partir de 1968, também sofrendo forte repressão nesse período por meio de prisões de lideranças e legislações. Conforme mencionam Montaño e Durighetto (2011, p. 288), “foi decretada, em 1969, a Lei n. 477 que tratou de estabelecer as infrações disciplinares cometidas por docentes, discentes e funcionários das instituições de ensino no país, concebendo greves e mobilizações estudantis como atos infracionais”.

Segundo Gohn (2016, p. 3), o desenvolvimento do movimento estudantil no Brasil pode ser dividido em cinco ciclos a partir dos anos de 1960. O primeiro compreende as revoltas e passeatas da década de 1960. O segundo a partir de 1975, onde persistem as

²⁴ Acordos firmados entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID) com o objetivo de obter assistência técnica e financeira sob o prisma de cooperação internacional. Esses acordos representaram a realização de uma série de medidas, e reformas educacionais posteriores, que direcionaram à política de educação para um viés tecnocrático e conservador.

tensões entre movimentos sociais e ditadura militar burguesa. O terceiro abrange a década de 1980, com a participação dos estudantes no “Movimento pela Anistia”, a campanha pelas “Diretas Já” e campanhas pela Assembleia Constituinte. O quarto ciclo ocorre nos anos 1990, com o movimento dos “caras pintadas” no processo de impeachment de Collor. O quinto período, de acordo com a autora (*Ibid.*), ocorre com “as ocupações às reitorias durante os anos de 2007 e 2008” e demonstra a “nova cara visível” do movimento estudantil, cuja direção se volta para a “democratização das próprias universidades”.

Nos anos seguintes, as lutas do movimento estudantil direcionaram sua atuação no âmbito das questões em torno do ambiente universitário e escolar, contra medidas centralizadoras, antidemocráticas e contrarreformas na educação superior. Com enfoque, principalmente, contra programas de governo como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lutas pela regulamentação da meia entrada em eventos culturais e pelo “passe livre” no transporte público nas cidades para estudantes.

É importante ressaltar que o movimento estudantil, assim como outros movimentos sociais, reflete a contradição expressa pelas disputas ideológicas e disputas por projetos políticos e societários divergentes presentes na sociedade. Dessa maneira, o movimento estudantil, assim como outros movimentos sociais, comporta diferentes concepções de diversos grupos sociopolíticos.

Um exemplo disso é a tendência de articulação político partidária existente dentro do movimento estudantil na intermediação de propostas em conformidade com os programas de seus partidos políticos, que acarreta diversas disputas (ANDRADE, 1994 *apud* CAVALCANTE, 2009, p. 40).

Esse envolvimento político partidário pode gerar conflitos internos no movimento estudantil. Por um lado, o conflito entre partidos considerados de esquerda e direita, que disputam espaço para defender seus projetos e programas políticos e, por outro lado, o conflito entre estes estudantes que são filiados à partidos e os que são contrários a essa forma de militância. Pode-se afirmar que tais conflitos ocasionaram diversas tensões internas que desencadearam na busca e necessidade de construção de outros movimentos organizados de estudantes independentes da UNE.

Conforme Montaño e Durighetto (2011, p. 290), essa necessidade de construção de movimento estudantil alternativo à UNE ocasionou a criação em 2004 da “Coordenação Nacional de Lutas dos Estudantes (Conlute)”, assim como em 2009 “no Congresso Nacional de Estudantes é criada a Assembleia Nacional dos Estudantes Livre (Anel).

Outro fator relevante acerca do movimento estudantil é o fortalecimento do movimento secundarista. Cumpre ressaltar que esse movimento recentemente tem exercido forte representação e pressão às medidas governamentais, tendo como organização representativa a União Brasileira dos Secundaristas (UBES). Como exemplo, em 2015 ocorreu o movimento das ocupações nas escolas de São Paulo, contrário à proposta de reformulação, remanejamento de inúmeros estudantes e fechamento de suas escolas. Esse movimento abrangeu diversos atos e ocupações simultâneas e gerou grande repercussão nos meios de comunicação.

Este movimento, assim como a UNE, obteve conquistas, em outros momentos derrotas. Isso demonstra que a participação, seja por meio do movimento estudantil ou fora dele, necessita ser constante e permanente para que as conquistas se concretizem em direitos.

Outro ponto que é necessário reafirmar é que a participação de estudantes proporciona aprendizados e estimula a coletividade. Durante as entrevistas da pesquisa de campo essa dimensão educativa da participação no movimento estudantil ficou expressa em diversas falas dos estudantes, como pode ser observado na terceira seção desta dissertação. Mas, cabe aqui um trecho da fala de Gilberto que conta que, por meio do movimento estudantil, conheceu outros espaços da universidade:

Eu fazia parte do movimento estudantil, foi assim que eu comecei a conhecer esses espaços na UFMS. Assim que conheci os conselhos, as ações da UFMS e dos editais, foi por meio desses espaços da movimentação estudantil mesmo. Particpei do CA e dei uma força também com o DCE em 2015.

Ainda sobre os aprendizados e experiências que a participação no movimento estudantil proporciona:

[...] participar do movimento estudantil implica em assumir uma certa autonomia, a tomar posição crítica com relação à instituição escolar e seus muitos mecanismos. A primeira fronteira que se rompe, portanto, é a da própria sala de aula [...]. E as fronteiras físicas da universidade em que estudamos também se rompem [...]. E as fronteiras que se acabam de romper são também ideológicas – rompe-se com acerca de muitos preconceitos pequeno-burgueses – aprende-se assim, já em princípio, que as saídas individuais não são saídas, mas adequações e que elas, em definitivo, não resolvem nem os problemas individuais mais imediatos, dirá os problemas históricos e sociais mais graves. Por isso, rompe-se a fronteira do imediato. (ARAÚJO; SOUZA NETO, 2007 apud MONTAÑO; DURIGHETTO, 2011, p. 290).

Dessa maneira, verifica-se que o movimento estudantil é diverso e possui diferentes organizações de representação. Entretanto, é necessário reafirmar a importância da participação nos movimentos estudantis enquanto espaços privilegiados de aprendizado e formação ideo-política e social. Portanto, as participações nos movimentos estudantis possuem uma dimensão educativa e a participação dos estudantes deve ser estimulada e constantemente defendida, não controlada ou reprimida dentro e fora dos espaços universitários e escolares.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nenhuma mudança histórica começa pelo novo, mas pela dialética de superação das velhas estruturas e relações sociais (FRIGOTTO, 2015, p. 227).

A análise da temática apresentada, ainda que possua o recorte específico da participação na política de assistência estudantil na Educação Superior, remete ao debate sobre educação e sua relação com o trabalho e à gênese do surgimento da universidade brasileira. Isso porque a categoria trabalho possui centralidade na vida do ser social e é mediada por todas as outras dimensões da vida em sociedade.

Por este motivo, é necessário compreender que a Educação Superior atual é voltada para a formação para o mercado de trabalho e que as universidades, as políticas de assistência estudantil e a participação são resultado do formato de universidade fundado num contexto de desenvolvimento de um país dependente e subordinado aos interesses imperialistas.

Dessa forma, nesta seção, inicialmente, é apresentado o debate sobre a educação enquanto categoria relacionada intrinsecamente ao trabalho. Em seguida, é realizada a discussão sobre as raízes da universidade brasileira e seu desenvolvimento. E, por fim, são apontadas as características principais da assistência estudantil no Brasil e especificidades da assistência estudantil na UFMS.

2.1 A relação entre educação e trabalho²⁵

No contexto do modo de produção capitalista e dos processos históricos por ele desencadeados, a educação²⁶ sofreu transformações em conformidade com suas exigências. Como reflexo disso, na contemporaneidade a educação, em consonância com a ideologia neoliberal, foi mercantilizada e reduzida unicamente à formação para o mercado de trabalho.

Esse cenário demonstra a essência contraditória da política de educação, que se constitui em um campo de disputa de projetos educacionais e societários distintos. Assim, a educação pode contribuir para a naturalização e internalização do pensamento de que a

²⁵ Adaptação de parte do debate trazido no artigo apresentado ao Periódico Emerging Trends in Education: PEREIRA, Carol Maria; PIANA, Maria Cristina; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Educación y trabajo: contribuciones a la defensa de la educación superior pública en Brasil. **Emerging Trends in Education**. Volumen 3, Número 5, Julio, diciembre, 141-167, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19136/etie.a3n5.3794>.

²⁶ Trata-se aqui da educação formal conforme os níveis de ensino regulamentados na Lei nº 9394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), com enfoque na Educação Superior.

educação ofertada é a única possibilidade e, ainda, de que a política de educação ofertada pelo Estado possui a função somente de formar para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação ampliada.

A contradição da política de educação é manifesta pela coexistências de duas dimensões constitutivas. Por um lado, representa um tipo de intervenção do Estado na busca do consenso e da reprodução das condições necessárias para manutenção do sistema capitalista. Por outro lado, se organiza em forma de política social, resultado das lutas sociais da classe trabalhadora pela demanda de acesso ao conhecimento científico socialmente construído e acumulado historicamente pela humanidade.

Em outras palavras, a política de educação pode ser utilizada tanto como estratégia para reprodução do capitalismo – do pensamento neoliberal na atualidade – e como instrumento de formação em massa da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, como também pode se constituir objetivamente em espaço para construção de uma educação emancipadora e auxiliar na busca das demandas da classe trabalhadora.

Observa-se que para ir além da concepção de educação economicista que está posta, é necessário ir à raiz da relação intrínseca entre trabalho e educação para auxiliar na compreensão das contradições apresentadas e na reflexão sobre a concepção de educação que deve ser defendida, tendo como escopo a Educação Superior pública, gratuita e de qualidade.

Diante disso, antes de adentrar nas especificidades da Educação Superior e da assistência estudantil, considera-se necessário apresentar neste item o debate sobre a relação educação e trabalho enquanto marcadores da visão de mundo e de educação que norteiam esta pesquisa.

Compreender a relação trabalho e educação, como categorias ontológicas e a sua configuração na sociedade capitalista, contribui para perceber a configuração da política educacional no contexto capitalista e neoconservador atual e como as transformações no mundo do trabalho afetam a vida do estudante e da classe trabalhadora.

Historicamente, a educação se desenvolveu atrelada ao modo de produção e reprodução das sociedades. O trabalho é a atividade humana que em processo de relação e transformação com a natureza produz riqueza material, enquanto condição da existência humana. De acordo com Antunes (2010, p. 10) “é através dessa complexa processualidade que trabalho humano-social se converte em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana”.

Mas, na sociedade capitalista, o trabalho humano adquire um duplo caráter contraditório, expresso na unidade dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. O trabalho concreto é o trabalho humano em geral, útil, que busca satisfazer alguma necessidade. O trabalho abstrato é o trabalho útil adequado para alguma finalidade ou valor, que passa a ser subordinado à produção de mais-valor²⁷ (MARX, 2017a, p. 116-124).

O trabalho, então, deixa de ser eixo fundante e humanizador da vida do ser social e é reduzido à força de trabalho necessária para a produção de bens, riqueza material, geração de lucro e valorização do capital. Como diz Antunes (2010, p. 10), “o trabalho se converte em mero meio de subsistência, tornando-se uma mercadoria especial, a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital”.

Por sua vez, a educação no modo de produção capitalista também adquire um caráter abstraído de sua essência humanizadora e transformadora. Essa forma de reprodução da sociedade resultou no direcionamento da educação para atender os interesses do capital, em lugar de uma educação ampliada enquanto parte constitutiva da atividade necessária à existência do ser social.

De acordo com Frigotto (2001, p. 74), a centralidade do trabalho na vida do ser social possui um princípio educativo, no qual o trabalho – além de ser atividade necessária à existência humana – se constitui em um dever “a ser apreendido e socializado desde a infância” e em um direito, na medida em que é por ele que o homem “pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana”. Portanto, a educação é processo de aprendizagem que permeia todos os espaços de socialização do ser social.

O processo educativo, de acordo com o pensamento de Gramsci, envolve diversos espaços: o próprio sujeito, a família, as organizações de cultura, a política, e dentre elas a escola. Esses processos envolvem os diferentes meios e instrumentos como: convivência social, o trabalho – entendido como atividade teórico-prática –, a práxis política, o estudo, a filosofia, o conhecimento científico, o conhecimento das línguas e das artes [...] (MARTINS, 2012, p. 20-21).

Diante disso, torna-se fulcral compreender que a educação também representa uma dualidade na mesma lógica que o trabalho possui. Ou seja, por um lado, a educação em seu sentido ampliado abrange o processo educativo como um todo na socialização dos sujeitos

²⁷ Mais-valor é o termo atualmente utilizado (antes mais-valia) por alguns pesquisadores brasileiros (como Rubens Enderle e Mario Duayer) para traduzir o termo “Mehrwert” que Marx emprega para definir o valor excedente do valor final da mercadoria, que é a base para o cálculo do lucro no sistema de produção capitalista.

e, por outro lado, a educação pode ser utilizada como instrumento, e/ou mercadoria, para a manutenção do sistema capitalista e de todos os reflexos que este modo de produção traz para as condições de vida das trabalhadoras e dos trabalhadores na sociedade atual.

Segundo Tonet ([2015], p. 3), acerca da centralidade do trabalho na sociabilidade humana e da relação entre trabalho e educação, independente da forma concreta que o trabalho assuma ele sempre será a “categoria fundante de qualquer forma de sociabilidade” e todas as outras dimensões da vida social derivam do trabalho, a educação é uma dessas dimensões.

Em resumo, trabalho é uma transformação intencional da natureza, através do qual esses indivíduos concretos criam os bens materiais necessários à sua existência e, ao mesmo tempo, se transformam a si mesmos. Ao realizar essa atividade, os indivíduos estabelecem entre si determinadas relações e produzem todas as outras dimensões da realidade social (TONET, [2015], p. 3).

Saviani (2007, p. 155) contribui para compreensão da concepção ontológica da relação trabalho e educação ao afirmar que “é o trabalho que define a essência humana” e enquanto o homem trabalha, ele também aprende a trabalhar e este é, portanto, um processo educativo. Esse posicionamento complementa a concepção ontológica do trabalho, enquanto modo de ser e aprender do homem, que reproduz e constrói a própria existência humana e também afirma a concepção ontológica da educação.

Todavia, não só a educação é intrínseca ao trabalho, outros momentos da realidade na sua natureza são integrantes ao trabalho e fazem parte da realidade conforme ela se complexifica. A educação, a linguagem, o conhecimento e outras dimensões da realidade partem do trabalho e podem surgir conforme a necessidade demandada pelo modo de produção da sociedade. Mas, somente o trabalho tem a possibilidade de criar e recriar os bens materiais necessários para a existência humana (TONET, 2012, p. 7).

Neste sentido, Tonet (2012, p. 7) explica a relação entre trabalho e educação como uma “relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca”²⁸, para afirmar que não é a partir da educação que haverá a transformação da realidade, mas sim a partir do trabalho, enquanto categoria ontológica central na vida do ser social.

²⁸ Em resumo, Tonet (2012, p. 7) afirma que a relação entre trabalho e educação é de: a) dependência ontológica, pois o trabalho constitui o seu fundamento; b) de autonomia relativa, porque cada dimensão cumpre uma função que não resulta concretamente de sua relação com o trabalho; e c) de determinação recíproca, porque relacionam entre si e se constituem mutuamente.

Sobre esse ponto é indispensável um parêntese para tratar da necessidade de cautela quando se propaga que a educação pode transformar a sociedade ou ser a dimensão que possui essa finalidade. Do mesmo modo em que não é suficiente a defesa da educação sob uma perspectiva ampliada e crítica distanciada da defesa de um novo tipo de sociedade, ou seja, não adianta um tipo de educação desejável em um tipo de sociedade não desejável. Neste sentido, a educação pode ser uma das dimensões ou categorias constitutivas da vida social que, a partir do trabalho, enquanto atividade humanizadora pode construir, indicar e nortear a possibilidade de transformação da sociedade. Assim como a participação, que pode ser elemento e estratégia relevante nessa direção.

Compreender a relação trabalho e educação contribui para compreender a diferença entre as duas categorias e não subestimar e nem superestimar o papel da educação na sociedade. De acordo com Tonet (2012, p. 9), a distinção essencial entre essas categorias é que o “trabalho é a única categoria que faz a mediação entre homem e a natureza”, já “a educação é uma mediação entre os próprios homens”. Sobretudo a educação é produto das necessidades humanas de determinado modo de produção e contexto de determinada sociedade.

[...] Para tanto, a educação não pode ser tomada como o alicerce desta construção, o que muito se evidencia em discursos ufanistas sobre o alcance das mudanças que podem ser operadas no campo da educação. A ampliação do campo dos direitos sociais, como forma de compreender a cidadania em seu sentido mais classista e menos abstrato, tem no reconhecimento da Política de Educação como um direito social a ser universalizado um dos momentos deste processo de mobilização e luta social, mas como meio e não como finalidade de realização de uma nova ordem social. Nesta direção, a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira (CFESS, 2013, p.22).

Na conjuntura atual, as políticas de educação, sobretudo a Política de Educação Superior e de Educação Profissional, transitam entre os conflitos gerados pelos interesses do mercado e sociedade civil, direcionados pelo projeto social de ordem neoliberal. Desde o fim dos anos 1980, muitos desses interesses foram concretizados em diretrizes e recomendações de órgãos e agências internacionais como o Banco Mundial²⁹ (BM), Banco

²⁹ Ver mais sobre a influência do Banco Mundial nas políticas de educação brasileira e sua conformação com as diretrizes recomendadas em: LIMA, Kátia Regina Silva. O Banco Mundial e a educação superior

Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros.

[...] Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação em uma ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dá direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001, p. 80, grifo do autor).

O ponto de partida para o enfrentamento a esse projeto de educação ofertado é, justamente, a compreensão da centralidade do trabalho na vida do homem e da relação entre trabalho e educação. Pois isso permite acessar as bases para estruturação projetos de educação sob a perspectiva emancipatória, que ultrapassem a lógica do capital e tenham como horizonte novo tipo de projeto societário.

Para o enfrentamento da ordem existente, tem que se ter em mente uma ideia ampla de educação, que reconheça o processo de aprendizagem durante toda a vida e não apenas em um limitado tempo de percurso acadêmico, posto que a sociedade se constrói (numa perspectiva de manutenção ou reforma) com a contribuição permanente de cada membro em suas atividades diárias, havendo aí a internalização constante da criação e reprodução da estrutura da ordem dominante (RAMOS, 2017, p. 267-268).

Com isso em vista, é possível articular a educação com o trabalho, não no sentido de atender às demandas mercadológicas como a educação formal vem sendo ofertada. O acesso à educação formal, gratuita, de qualidade, que vise o desenvolvimento humano no âmbito social, político e econômico deve ser defendido enquanto direito social. Além de se constituir em parte resultante da luta da classe trabalhadora, também é parte da luta pela emancipação política, e, como horizonte, a emancipação humana.

Ao pensar a centralidade do trabalho na vida do homem e o contexto sociopolítico brasileiro atual, observa-se a ampliação expressiva da tendência de submissão de todas as dimensões da vida humana, social e política aos interesses do capital (ALMEIDA; ALENCAR, 2011, p. 55).

Para Lessa (2006, p. 240), “a sociedade capitalista é capitalista porque substituiu como motor de sua reprodução, o humano pelo capital”. Acrescenta que tudo que faz parte e é introduzido à reprodução do capital é mercadoria e o que é inerente ao humano, mas não consegue ser vendido enquanto mercadoria não tem lugar na reprodução da sociedade.

No Brasil, no contexto de solidificação do neoliberalismo, a partir da década de 1990, ocorreu a padronização da denominada “nova divisão do trabalho”, que iniciou-se nos países centrais e, nessa época, foi implantada de forma heterônoma nos países dependentes (ANTUNES, 2011, p. 120).

As mutações que ocorreram no mundo do trabalho a partir de então foram consequências da reestruturação produtiva, uma proposta que redesenha o processo de divisão social do trabalho com vistas à acumulação industrial baseada na superexploração da força de trabalho, que é, junto com o avanço tecnológico, um dos meios para se produzir mais com menor investimento (e obter mais lucro). Conforme afirma Lessa:

Para ambos os objetivos, é preciso uma ‘reestruturação produtiva’, isto é, a adoção de novas tecnologias e técnicas de gerenciamento que possibilitem produzir mais com menos trabalhadores. E, de preferência, trabalhadores ainda menos especializados, para receberem salários mais baixos (LESSA, 2006, p. 239).

De acordo com a contribuição de Antunes (2011, p. 125-133), as principais tendências e formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil são: o incremento tecnológico, a liofilização organizacional³⁰, reorganização produtiva, implantação de políticas gerenciais e organizacionais, terceirização e desregulamentação das leis trabalhistas. Essas tendências são refletidas nos diversos setores produtivos e sentidas pela classe trabalhadora por meio do desemprego, crescimento do trabalho informal e intensificação da jornada de trabalho.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica que houve ampliação da informalidade no mercado de trabalho. O número de trabalhadores e trabalhadoras sem carteira de trabalho assinada no setor privado chegou a 11,9 milhões, em 2019. Os trabalhadores e trabalhadoras informais somam 24,4 milhões. Os desocupados e desocupadas representam 12,4 milhões, e as pessoas com idade acima de 14 anos que estão

³⁰ Expressão utilizada por Castilho (1996), para denominar o processo em que o trabalho vivo é substituído pelo maquinário tecno-informacional, terceirização, e enxugamento das unidades produtivas. Ver mais em: CASTILHO, Juan José. **Sociologia del Trabajo**, Madri: CIS, 1996.

fora da força de trabalho são 64,8 milhões, de um total de 209,6 milhões de brasileiros, sendo 106,3 milhões com 14 anos ou mais “na força de trabalho” (IBGE, 2019).

Dal Rosso (2008, p. 13-14) traz importantes contribuições sobre o mundo do trabalho quando apresenta a distinção entre trabalho e emprego e o sentido de intensidade e produtividade. Onde emprego é relação empregatícia, com contrato de trabalho, e trabalho adquire a forma de “trabalhos”, em que o salário depende das atividades ou tarefas exercidas.

Em relação à intensidade, autor afirma que maior intensidade não significa produtividade. E chama atenção para o modo em que o tempo de trabalho e, sobretudo, de não trabalho são importantes nas análises sobre intensidade, pois a tecnologia tem sido utilizada para aumentar o tempo de não trabalho. Para Dal Rosso (2008, p. 71) “o tempo livre, o tempo de não trabalho passa a ser engolido pelo trabalho”. Em outros termos, os trabalhadores ao invés de ter mais tempo livre, com o benefício da tecnologia, trabalham mais no seu tempo livre por causa da tecnologia e ficam impossibilitados de negociar também sua carga horária de trabalho.

A classe trabalhadora passa a ser responsabilizada pela sua condição de emprego ou desemprego, questão que converge na concepção de “empregabilidade”³¹ e atribui à classe trabalhadora o dever da qualificação profissional. Dessa forma, para Lessa (2006, p. 244) “a questão do desemprego é enfrentada como uma desqualificação do indivíduo” e suas causas ficam escamoteadas com a disseminação de tendências como o empreendedorismo, por exemplo.

[...] Essas noções acabam por atribuir aos indivíduos, no bom credo da liberdade de escolha individual, a responsabilidade por seu desemprego ou subemprego: “Não sou empregável porque não escolhi um curso que desenvolveu as competências reconhecidas e de ‘qualidade total’!” (FRIGOTTO, 2008, p. 71).

Os reflexos deste contexto, especificamente na Educação Superior, são expressos concretamente no paradoxo da política de educação ofertada pelo Estado em relação ao mercado de trabalho. Por um lado, a formação objetiva a inserção no mercado de trabalho,

³¹ O conceito de empregabilidade surge como reflexo do agravamento da crise no mundo do trabalho, onde o desemprego cresce e o trabalho formal torna-se mais escasso. Dentre as definições existentes, Bueno (1996 *apud* Martins, 2011, p. 154) confere à empregabilidade o conjunto de habilidades que o trabalhador possui para conseguir emprego e manter-se nele. Por outro lado, Teixeira (2003 *apud* Martins, 2011, p. 155) amplia essa compreensão ao destacar que nesse conceito de empregabilidade “está implícita a tendência de eximir o Estado do seu dever em relação ao direito do cidadão ao trabalho, de caráter público e político, e repassar tal dever aos indivíduos, considerados isoladamente, tornando esse dever, deste modo, uma questão privada, pessoal”.

mas a questão do desemprego é estrutural, portanto, como se explica esta lógica? Ao se deparar com o desemprego, o trabalhador e trabalhadora percebe-se desqualificado e segue em busca de nova qualificação exigida. Como pano de fundo, o individualismo continua a ser estimulado e o trabalho precarizado.

Na perspectiva de totalidade, é importante observar que o capitalismo é um modo de produção complexo, mutável e contraditório, que constitui-se no conjunto de contrações que evoluem constantemente. Nesse movimento, sempre, é a classe trabalhadora que será prejudicada e terá seu trabalho e suas condições de vida precarizados, não importa o cenário.

Para reafirmar essa questão, destaca-se, o que Marx (2017a) aponta acerca do processo de acumulação do capital³². Segundo o autor, o processo de acumulação baseia-se no aumento de investimento (capital constante) e na diminuição da força de trabalho (capital variável), que constituem a composição orgânica do capital. O empregador utiliza somente o capital variável para investir em força de trabalho. Este que sempre diminui em relação ao capital constante, que é utilizado para investimento nos meios de produção e deve sempre aumentar para gerar acumulação de capital. Deste modo, a demanda de trabalho e crescimento de empregos ficam sujeitos ao capital variável, cada vez mais reduzido. Isso porque essa tendência de acumulação gera o aumento de meios de produção que gera o aumento de número de trabalhadores (MARX, 2017a, p. 689-707).

Uma vez que a demanda de trabalho cresce, os valores de salários tendem a crescer. Se isso ocorre, a acumulação, o lucro, tende a reduzir. Como resultado, para manter o lucro e reduzir os salários, a tendência é provocar competição e pressão entre a classe trabalhadora. Efeito na classe trabalhadora: desemprego e precarização das condições de trabalho.

Outro apontamento relevante, acerca dos efeitos do capitalismo para a classe trabalhadora, pode ser observado no terceiro volume do livro “O Capital” de Marx (2017b). Onde ele expõe algumas tendências que o sistema capitalista fornece para solucionar os momentos de crise do capital:

[...] (1) **elevação do grau de exploração do trabalho**, seja pelo prolongamento da jornada de trabalho, seja pela intensificação do trabalho; (2) **compressão do salário abaixo de seu valor**, ou seja, redução dos salários; (3) **o barateamento dos elementos do capital constante**, buscando matérias-primas mais baratas, máquinas mais eficientes, etc.; (4) **aumento da superpopulação relativa**, reunindo um contingente de força de trabalho além das necessidades do capital como maneira de pressionar o valor da força

³² Ver mais em: MARX, Karl. A lei geral de acumulação capitalista. In: MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. (R. Enderle Trad., p. 689-784). São Paulo: Boitempo, 2017a.

de trabalho para baixo; (5) **ampliação e abertura do comércio exterior** como forma de procriar o excedente produzido e encontrar fontes de matéria-prima e de recursos abundantes, barateando seus custos; e (6) **aumento do capital acionário**, de forma a compensar a queda na taxa de lucro com juros oferecidos pelo mercado financeiro, por empresas ou por títulos do Estado (MENDES; CARNUT, 2018, p. 1108, grifo dos autores).

Portanto, não há como esperar que no sistema de produção capitalista existam condições favoráveis aos trabalhadores. Da mesma forma em que não é possível esperar que a educação, por si só, resulte em condições favoráveis para a equidade e, menos ainda, na transformação dessa realidade de exploração da classe trabalhadora.

Diante desse caminho de análise do movimento contraditório que o modo de produção capitalista impõe à questão do trabalho e da educação, torna-se possível o estabelecimento de bases fundamentais para a definição necessária de uma concepção de educação que ultrapasse o projeto de educação economicista e resgate a relação intrínseca entre educação e trabalho, formulada para atender as demandas emergentes da classe trabalhadora, com a participação ativa dela nessa construção.

2.2 Educação Superior no Brasil

A universidade brasileira surge no país, tardiamente, no início do século XX. Tarde, em relação ao mundo ocidental. Todavia, suas raízes foram estabelecidas no período colonial com base em modelos europeus, sobretudo o modelo de universidade portuguesa da época.

Cumprir aqui fazer referência a um breve resgate da gênese da universidade ocidental. A universidade surgiu nos séculos XI e XII e um dos primeiros movimentos de sua construção foi em Bolonha. No período, a Igreja viu a oportunidade de cooptação de professores para disseminar sua doutrinação. Dessa maneira, ela exerceu papel relevante no processo de institucionalização da universidade. Posteriormente, surgem na Europa três modelos de universidade. O Inglês, sob o signo da revolução industrial, onde a universidade é centrada no ensino, enquanto transmissora de conhecimento. O modelo Alemão, sob a influência do pensamento de Kant, Hegel, Fichte e Humboldt, mais idealista que vê a universidade como produtora de conhecimento. E, o modelo Francês que pensa a universidade enquanto aparato estatal, que estende o conhecimento para outros níveis de ensino e para a sociedade. Este último é o modelo mais próximo da universidade brasileira (GIARETA, 2013, p. 45-48).

No Brasil, no século XVIII, a partir de demandas da Corte e da intenção de implantar na colônia uma política de educação superior que operasse uma modernização controlada, foi implantado no país um formato intermediário de unidades segmentadas de faculdades e escolas superiores (FERNANDES, 2020, p. 155).

Esse destaque é importante, pois o modelo implantado não era o modelo universitário português – que já estava atrasado em relação ao cenário europeu e por isso realizou uma Reforma em 1772 – mas, um formato similar, fragmentado, profissionalizante e com características diferentes que fortaleciam o desenvolvimento dependente. Tudo isso, somado à sociedade brasileira colonial, contribuiu para o empobrecimento desses modelos (FERNANDES, 2020, p. 160-161).

O que se montou foi uma “escola superior” despojada de funções culturais criadoras, estritamente orientada para servir de elo entre “modernização” e “progresso cultural” no exterior. Sob esse prisma, o eixo de sua atividade construtiva gravitava em torno de uma polarização cultural dependente (FERNANDES, 2020, p. 156).

Esse panorama influenciou a estruturação e características da universidade brasileira, que formou-se à partir da década de 1930 pelo fortalecimento da ideia de universidade por meio do agrupamento, ou aglomeração, das escolas superiores, o que Fernandes (2020, p. 168) denomina de “formação da universidade conglomerada”.

Por tudo isso, a universidade moderna, que se legitimou a partir do ideal de autonomia do saber perante o Estado e religião configurando-se em espaço de crítica, invenção e construção do saber, teve seus objetivos e finalidades alterados, uma vez que fatores sociais, culturais e econômicos determinados historicamente convergiram para transformá-los.

Segundo Chauí (1999, p. 2-3), “a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições”. Se por um lado as lutas sociais dos últimos séculos agregaram à essência da universidade a exigência da democratização, por outro lado a ideologia do modo de produção capitalista transforma a universidade em mera instituição de formação conforme as necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com Florestan Fernandes (2020, p. 122), a universidade brasileira é culpada por uma crise desencadeada por problemas que não são dela, mas “se originam da ‘escola superior’ e que se agravam porque a conglomeração, mantidas as demais condições anteriores, apenas concorre para dinamizar e multiplicar os efeitos negativos”. Da mesma

maneira Fernandes (2020, p. 228) afirma que “a universidade é mais palco que a raiz do drama”. Portanto, pode-se afirmar que a questão da universidade brasileira é que sua crise é produto do desenvolvimento de uma sociedade dependente imposto por meio de valores culturais e educacionais heterônomos.

Salles (2020, p. 74), por sua vez, denomina o fenômeno da crise da universidade como perda da “aura da universidade” e defende que a recuperação dessa aura é nossa tarefa permanente. Todavia, é questionável a perda de uma aura da universidade, ao menos no caso brasileiro que tem a origem da universidade marcada pelo elitismo, dependência, conservadorismo, dualidade e seu surgimento tardio, com atraso, no país.

Outro apontamento importante sobre a universidade brasileira, de acordo com Salles (2020, p. 15), é que nas “últimas décadas, projetos distintos têm se confrontado”. No entanto, desde sempre, há uma dualidade na educação e disputas de modelos societários diferentes.

Nas décadas de 1950 e 1960, por exemplo houve intenso debate sobre a reforma universitária. Segundo Fernandes (2020, p. 241), “a reforma universitária ganhou proporções internas e dimensão histórica de ‘movimento social’”. A partir dessa consistência, o movimento social engendrou um ideário de uma nova organização de universidade, que não importasse modelos externos.

[...] As mais específicas e marcantes dessas tarefas: reconstruir internamente a universidade (em suas partes, no seu todo e em seu rendimento); as mais complexas e gerais, entre elas: adaptar a estrutura, o funcionamento e o crescimento da universidade brasileira ao papel histórico que ela deve ter como fonte de negação e superação da dependência cultura e do subdesenvolvimento educacional. Nas fronteiras do presente e do futuro, a universidade brasileira não deverá contentar-se em contribuir para “acelerar o desenvolvimento” (FERNANDES, 2020, P. 245).

No mesmo sentido, a contribuição de Álvaro Vieira Pinto (1994) nesse período de efervescência pré-revolucionária e de debate sobre a reforma universitária é importante e seu resgate nos dias de hoje se faz necessário. Uma de suas principais obras “A Questão da Universidade” foi encomendada pela UNE, que realizou a primeira publicação em 1962 no livro em sua editora. O autor também propõe a construção de uma universidade brasileira. Sua própria forma de escrever já não recorre aos padrões da escrita acadêmica e se configura em linguagem acessível para a população brasileira.

[...] As universidades metropolitanas, realmente seculares, têm motivos para se orgulharem do seu passado, que procuram embelezar o mais que podem, fazendo-o objeto de constante presença. Compreende-se que assim seja no país que precisa conservar suas estruturas, em via de decadência, em face do surto das nações jovens. Mas o caso se torna grave, embora cômico, quando nós, que não tivemos universidades no passado, que as estamos criando nestes últimos anos, nos pretendemos filiar a uma tradição que não é nossa, tornando-nos herdeiros espúrios de um espólio que não nos pertence. Importa acentuar o lado feliz desta circunstância, de não termos passado universitário, o que nos permitirá criar com liberdade, assim que houver condições sociais para isso, a nossa própria universidade, pois não estamos ligados a qualquer tradição. A simples menção da “tradição universitária”, e muito mais a venerabilidade que lhe queiram atribuir em nosso meio, constitui comprovativo documento da alienação da nossa consciência (PINTO, 1994, p. 47-48).

Conforme pode-se observar na citação acima, o autor não só faz a crítica sobre a situação da universidade, como traz elementos para a construção de uma universidade genuinamente brasileira, construída para o povo brasileiro, colocando em cheque a questão da importação de modelos externos e provocando a sociedade a repensar no modelo de universidade que ela almeja construir.

Por outro lado, o setor conservador da sociedade detém o poder político e torna-se reacionário na medida em que observa a possibilidade de perda do controle da situação. Dessa maneira, os conservadores se apropriam das pautas progressistas e as transformam à sua maneira. Com o golpe da Ditadura Militar burguesa em 1964, o movimento social e seus defensores foram perseguidos e incriminados com o objetivo de deslegitimar as ideias da reforma universitária. Conforme afirma Fernandes (2020, p. 252), “Ao tomar uma bandeira que não era nem poderia ser sua corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a à sua feição”.

Nesse cenário, a universidade pública no Brasil entra em crise, iniciada com a reforma do ensino superior, realizada a partir de 1968 (período da Ditadura Militar), quando sua finalidade e sentido são invertidos. A universidade ao invés de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão de obra dócil para um mercado sempre incerto (CHAUÍ, 2001, p. 46).

A reforma universitária mostrou que sua função é formar indivíduos conforme os interesses do mercado de trabalho, do modo de produção e não de produzir e transmitir conhecimentos, cultura e atividades humanizadoras. Esse desvio de sentido decorre de elementos de continuidade e conformidade com o receituário neoliberal imposto aos países dependentes em determinados contextos.

De acordo com Lima e Pereira (2009, p. 36), os reflexos do projeto neoliberal na educação superior se articula em três núcleos. O primeiro atinge a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que possibilita a criação instituições, faculdades e centros que restringem a formação ao ensino e desobrigam a realização da pesquisa e extensão. O segundo núcleo estimula a privatização interna das instituições públicas e amplia o número de instituições privadas por meio de incentivos, como isenções fiscais a empresários da área da educação. E, o terceiro núcleo, trata da precarização do trabalho docente, de seus salários, com a acirramento do produtivismo e da competitividade por verbas de órgãos de fomento.

No fim dos anos 1980, muitos interesses neoliberais foram concretizados em diretrizes e recomendações de órgãos e agências internacionais³³. Assim como o processo de criação do Tratado de Bolonha – firmado por meio da Declaração de Bolonha em 1999 – e seus desdobramentos nas universidades da América Latina. Este tratado consistia em estratégia de europeização e uniformização dos sistemas de educação superior dos países europeus, com vistas ao fortalecimento do Bloco Europeu e aumento da competitividade. Em suma, trata-se de uma reforma em resposta aos novos padrões de competitividade da globalização com a agilização da formação superior para atender ao mercado de trabalho (SIEBIGER, 2011, p. 118-120).

Nesse sentido, iniciativas como a proposta de convergência dos sistemas de educação superior da Europa, América Latina e Caribe estabelecida na *Declaração de Florianópolis*, o Tratado de Amizade Brasil-Portugal, as Medidas prospectadas pelo Mercosul, e a recente implementação de três instituições superiores – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UniLAB) e a Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam) – seriam passos concretos em direção à construção de estruturas de educação superior na América Latina equivalentes e compatíveis com as previstas no Processo de Bolonha (SIEBIGER, 2011, p. 118-120, grifo do autor).

A universidade é transformada sistematicamente em uma organização similar às empresas privadas. A diferença entre a reforma implementada durante a Ditadura Militar e a reforma com características neoliberais reside em um investimento maior no ensino superior por parte do governo ditatorial (PAULA, 2003, p. 56-58).

Dessa forma, a partir da década de 1980, a influência do neoliberalismo nas políticas e medidas dos governos em relação às universidades forjaram uma espécie de reatualização da Reforma Universitária de 1968. Esse cenário foi aprofundado nos governos

³³ Conforme citado nas páginas 72 e 73 desta dissertação.

do Fernando Collor de Mello (Mandato: 1990/1992) e Fernando Henrique Cardoso (Mandatos: 1995/1998 e 1999/2002) e, tendo como característica principal o comprometimento do investimento do governo no campo da pesquisa científica e descaso com a universidade pública.

Todavia, isso não significa que não houveram investimentos dos governos seguintes na Educação Superior. A partir dos anos 2000, com o governo Luiz Inácio Lula da Silva (mandatos: 2003/2006 e 2007/2010) houve uma expansão das universidades públicas federais e políticas educacionais mais “inclusivas”. Mas, ao mesmo tempo, ocorre o crescimento ostensivo do investimento de recursos públicos no Ensino Superior privado por meio de programas de financiamento estudantil (BORSATO, 2015, p. 60-69).

Esse processo foi implantado sob o ideário de “democratização do Ensino Superior”, todavia sempre é importante reafirmar que ele deve ser considerado como uma ampliação do acesso ao Ensino Superior por si só. Isso porque o acesso de estudantes de classes sociais mais empobrecidas, negros, pardos, indígenas e pessoas com necessidades educacionais especiais foi ampliado, mas sem políticas de permanência robustas que criem condições concretas de conclusão dos cursos de graduação.

Há uma expansão do acesso à educação, entretanto diversos mecanismos e estratégias restringem que o acesso seja, de fato, democrático. Ou seja, permanecem a exigência de mérito para ingresso. Há a fragmentação das instituições de Ensino Superior (centros, institutos, faculdades, dentre outros) com estruturas diferentes. E, permanece a exclusão, pois parcela significativa da população mais empobrecida, quando consegue este acesso, não consegue permanecer e concluir sua graduação, porque carecem políticas de apoio e permanência suficientes e adequadas às necessidades dos e das estudantes (inclusive apoio à saúde mental).

Importante ressaltar que a política de educação brasileira, de forma particular a Educação Superior, traz a marca histórica da dualidade. Ou seja, uma educação para a burguesia e outra para classe trabalhadora e, mesmo nesta perspectiva, a trajetória da política educacional sempre foi tensionada pela exclusão de parte significativa da população, os pobres e negros.

Isso remete à questão apontada anteriormente por Pinto (1994, p. 22, grifo do autor), quando o autor afirma que a questão da universidade e da reforma da universidade “não diz respeito, primordialmente, aos *alunos* que estão na universidade mas aos *alunos* que não estão, aos que nela não puderam ingressar”.

Dessa maneira, as medidas e políticas públicas de acesso ao Ensino Superior são insuficientes para garantir a equidade em uma sociedade tão desigual. Pode-se afirmar que tais políticas podem contribuir para a igualdade de condições, mas ainda não atinge a equidade no sentido de ampliar as possibilidades da população mais empobrecida, a classe trabalhadora, de transformação da sua realidade, pois não atende as particularidades e necessidades dessa população.

Segundo Arroyo (2018, p. 1107-1109), a chegada da população mais pobre à universidade “obrigam as políticas e o pensamento educativo a repensar e a desconstruir a velha esperança de que pela educação menos desigual teremos uma sociedade, uma República menos desiguais”.

Todavia, conforme exposto, a universidade pública além do histórico caráter elitista desde seu surgimento, passou por transformações e reformas e sua função hoje se restringe a formação voltada para o mercado de trabalho.

Não obstante, traços neoliberais e antidemocráticos que permeiam a sociedade, também incidem na organização das universidades. Assim as universidades reproduzem aspectos autoritários da sociedade brasileira. A filósofa Marilena Chauí (2001, p. 40-41) resume bem algumas dessas características:

1. reforço da carência e do privilégio, no caso do corpo discente; portanto, inexistência do princípio democrático da igualdade e da justiça;
2. reforço da perda de identidade e de autonomia, no caso do corpo docente; portanto, ausência do princípio democrático da liberdade;
3. reforço de privilégios e desigualdades, no caso do corpo docente, dividido hierarquicamente em professores e pesquisadores, reforço aumentado com a criação do Pronex, com desprezo pelo princípio democrático da ação comunicativa entre parceiros racionais, iguais e livres;
4. reforço dos privilégios e da heteronomia, no caso dos financiamentos privados às pesquisas e, portanto, presença da mentalidade conservadora que não espera do pensamento a transcendência que lhe permite ultrapassar uma situação dada numa situação nova, a partir da noção de possibilidade objetiva; o possível fica reduzido ao provável, e este, às condições imediatamente dadas;
5. reforço do poder burocrático e da perda da idéia de serviço público aos cidadãos, no caso do corpo administrativo; portanto, do princípio democrático da responsabilidade pública, do direito do cidadão à informação e da visibilidade administrativa;
6. reforço da submissão aos padrões neoliberais que subordinam os conhecimentos à lógica do mercado e, portanto, ausência do princípio democrático da autonomia e da liberdade, de um lado, e da responsabilidade, de outro, uma vez que a utilização dos resultados científicos não é determinada pelos pesquisadores nem pelo poder público;
7. reforço da privatização do que é público, na medida em que as universidades públicas formam os pesquisadores com recursos trazidos pela

sociedade, mas os financiadores usam os pesquisadores para fins privados; portanto, ausência do princípio republicano da distinção entre o público e o privado e do princípio democrático que distingue os direitos e os interesses; 8. reforço da submissão à ideologia pós-moderna, que subordina as pesquisas ao mercado veloz da moda e do descartável, portanto, o abandono do princípio ético da racionalidade consciente e o princípio político da responsabilidade social;

9. reforço dos padrões autoritários, oligárquicos e violentos da sociedade brasileira pela ausência de controle interno da universidade por ela mesma e pela ausência de verdadeira prestação de contas das atividades universitárias à sociedade, portanto, o abandono do princípio democrático da informação e dos e aos cidadãos (CHAUÍ, 2001, p. 40-41).

Outro autor que aponta elementos estruturais e organizacionais da universidade brasileira é Salles (2020, p. 16) que reafirma que “as universidades são projetos ainda recentes no Brasil, sobretudo em algumas regiões”, e que o cenário onde elas se desenvolvem, por vezes, é hostil. Para Salles (2020, p. 16), esse ambiente de hostilidade se deve a ameaças externas advindas do cenário político, mas também a ameaças internas que se expressam por um “duplo déficit”: “um déficit de representação e outro de representatividade”.

O “déficit de representação” é explicado por Salles (2020, p. 16) pela ausência de consolidação dos valores acadêmicos, como o tripé universitário, “uma participação internacional consolidada na comunidade científica” e “regras de convívio acadêmico e democrático”. O déficit de representatividade, “agudiza a situação”, e é expresso pela desproporção de oferta de vagas públicas e, por uma “participação insuficiente da diversa composição de nossa gente nos quadros da universidade”.

Recentemente, a universidade volta a sofrer medidas ofensivas por parte do governo federal, que intensificou o projeto de desinvestimento nas universidades públicas e na ciência e tecnologia, por meio de cortes de recursos destinados às agências de fomento à pesquisa e ciência.

Observa-se, também, o avanço do pensamento neoconservador e autoritário no Brasil, em diversas dimensões da realidade social, inclusive na área da educação. No contexto brasileiro, com a consolidação do neoliberalismo nos anos 1990, entra em cena o neoconservadorismo.

O neoconservadorismo é um movimento estadunidense surgido no período pós-guerra e fundamentado na manutenção de valores tradicionais, que foi consolidado a partir das décadas de 1960 e 1970, está situado no desmantelamento do Estado de Bem-Estar

Social, como resposta à crise do capital nos países centrais (MIGUEL, 2016 *apud* LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 10-11).

Acerca do Estado de Bem-Estar Social, cumpre destacar que seu ideário fundamentado na proposta keynesiana que rompia com o liberalismo clássico ao prever a intervenção estatal na política econômica para enfrentamento da crise de 1929 por meio da garantia do pleno emprego. Todavia, nos países latino-americanos e periféricos esse ideário de pleno emprego não se tornou uma realidade. Conforme afirmam Almeida e Alencar (2011, p. 49-50),

[...] Diferentemente dos países europeus, a homogeneização do padrão de regulação social e política possibilitada pelo arranjo sociopolítico, configurado a partir de um contrato social com base na responsabilidade pública sobre as contradições da relação do capital e trabalho, nunca foi uma realidade no país, tampouco foi amadurecida uma estrutura de relações sociais capaz de constituir mecanismos de apropriação dos ganhos de produtividade pelos trabalhadores no sentido de propiciar a distribuição da riqueza via elevação do poder de compra dos salários, de redução da jornada de trabalho ou na institucionalização de um sistema de proteção social. Não houve, portanto, a conformação de mecanismos de redistribuição de forma mais equitativa dos ganhos de produtividade e nem também se estruturou um padrão de proteção social de caráter universal.

A partir dos anos 1970 e 1980, com o avanço neoliberal e a crise do capital, o ideário keynesiano é questionado por setores políticos ultraliberais, que favorecem propostas de um Estado forte no sentido de controlar a economia e minar os sindicatos dos trabalhadores e mínimo quando se trata dos gastos sociais. Segundo Almeida e Alencar (2011, p. 47), nesse cenário as “conquistas históricas dos trabalhadores se fragilizaram, tendendo a se recriar condições já superadas pela classe trabalhadora, pelo menos no capitalismo central” culminando na disseminação de inseguranças entre os trabalhadores como a “insegurança no mercado de trabalho” por exemplo.

O neoconservadorismo apresenta-se, então, como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais (BARROCO, 2015, p. 624-625).

No âmbito da Educação Superior, particularmente em 2019, além da defesa expressa de posicionamentos neoconservadores e negacionistas, houve medidas austeras

contra as universidades, como o bloqueio de recurso orçamentário³⁴, que prejudica o planejamento financeiro das mesmas, e o corte no recurso destinado ao pagamento de bolsas das agências de fomento à pesquisa³⁵, atingindo pesquisadores e pesquisadoras, bem como as pesquisas científicas em andamento.

Esses desdobramentos retratam o ideário neoliberal e neoconservador na sociedade brasileira, que exige respostas, denúncias e ações coletivas organizadas. Assim como diz Barroco (2015, p. 635), “o enfrentamento do conservadorismo é parte de um enfrentamento maior, de combate a todas as formas de opressão, de alienação e exploração”.

Por isso mesmo, 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, 2016, p. 8).

Historicamente, a universidade vem sofrendo ameaças, mas de certa forma elas foram intensificadas no governo atual. Dentre essas ameaças, destaca-se o financiamento público, com as restrições orçamentárias referentes a custeio e investimentos, conforme exemplos já citados. Existe também a influência da imprensa brasileira na defesa do modelo de universidade dominante de formação para o mercado de trabalho, muitas vezes apresenta a universidade como uma instituição de incompetentes. Assim como a influência dos órgãos de controle que avaliam as universidades como ineficientes. E do Estado que transfere para os gestores toda a responsabilidade, mesmo após décadas de descaso com as instituições, além da perseguição aos dirigentes (SALLES, 2020, p. 104-105).

Para Salles (2020, p. 107):

Todos esses ataques fundamentam-se, assim, em ameaça mais grave, a de não reconhecerem a universidade pública como uma forma de vida, como um lugar único de confrontação de gerações, espaço insubstituível de trocas simbólicas, de produção, crítica e interlocução entre as diversas áreas do saber e a sociedade, articulando-se a universidade segundo ordenamento próprio, o único capaz de lhe equilibrar dimensões divergentes, mas

³⁴ Ver nota da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e demais entidades sobre o bloqueio no orçamento em: <http://www.andifes.org.br/entidades-cientificas-e-academicas-publicam-nota-sobre-severo-corte-orcamento/>.

³⁵ Ver sobre corte nas bolsas de Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em: <https://www.camara.leg.br/noticias/580613-ministro-da-educacao-afirmar-ser-possivel-evitar-novos-cortes-em-bolsas-de-pos-graduacao/>

complementares, além de fazer colaborar a tarefa da gestão com a benfazeja manifestação múltipla de sua energia democrática. É mero corolário dessa ameaça pretender reduzi-la no limite, à produção de diplomas ou à condição de instrumentos para outra finalidade qualquer, como a de atender sem mediações aos interesses do mercado, de partidos ou do governo.

Portanto, é nesse contexto que surge a emergência do enfrentamento e reafirmação da defesa da universidade enquanto espaço privilegiado de construção de conhecimento, sociabilidade e de um direito social, demandado historicamente por lutas dos estudantes provenientes da classe trabalhadora.

Pois, a educação ofertada na contemporaneidade não é a única possibilidade, do mesmo modo que não há uma única sociabilidade possível. Mas reconhecer que é plausível um tipo de educação em consonância com as demandas da classe trabalhadora é o início da luta.

Tonet ([2015], p. 10), reafirma que não há possibilidade de construção de outra forma de educação no interior da sociabilidade capitalista. Uma vez isso compreendido, não deve-se entrar em uma percepção derrotista ou fatalista. Ao contrário, há possibilidade de busca de uma educação que possua como horizonte e direção uma perspectiva emancipadora. Um começo pode ser concretizado pela reaproximação dos estudantes da classe trabalhadora com a educação formal por meio da inserção nos diferentes níveis e modalidades de ensino, no caso específico na Educação Superior.

A partir do legado teórico de Marx, de Lênin e de Gramsci e da ação concreta, fica claro a importância do trabalho coletivo pautado, ao mesmo tempo, pelo rigor crítico e pela solidariedade de classe, sabendo-se que a consciência política do pertencimento da classe trabalhadora (consciência de classe) constrói-se na práxis. Trata-se de um aprendizado na luta política concreta contra os processos de exploração e expropriação da classe trabalhadora, por meio de organização para fazer valer direitos negados (FRIGOTTO, 2015, p. 226).

Na Educação Superior, ainda persiste o tripé ensino, pesquisa e extensão que é essencial para exercer a função social da universidade. Essas dimensões do tripé universitário podem e devem ser extrapoladas para a comunidade. Não somente sob o viés de transmissão de conhecimento, mas numa perspectiva de troca e construção, a fim de trazer a classe trabalhadora para a universidade para que ela possa usufruir de outras necessidades que não tem acesso e, sobretudo, construir conhecimento e uma universidade para si própria.

Conforme afirma Frigotto (2015, p. 223), deve-se descobrir “como mover-se dentro da ordem capitalista, numa das sociedades mais desiguais do mundo, tendo como horizonte

a sua superação para uma sociedade socialista”. Nessa lógica, existem possibilidades concretas no trabalho de articulação entre educação, universidade e classe trabalhadora, nas atividades de extensão, numa perspectiva de construção coletiva de conhecimento, valorização e divulgação da educação popular, e dos movimentos sociais e ações participativas.

Dessa maneira, mesmo no contexto do capitalismo, diante das mutações características do movimento dinâmico da realidade concreta, é possível estabelecer as bases para a construção de uma educação na perspectiva crítica, que deve ser coletiva e compartilhada com os diversos atores da sociedade. Compreende-se que a universidade tem o papel de ofertar uma educação ampliada enquanto parte constitutiva da atividade necessária à existência do ser social, ultrapassando a mera formação para o mercado de trabalho com vistas à educação para a vida em sociedade.

2.3 Assistência estudantil no Brasil

A assistência estudantil é conjunto de ações e políticas realizadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) visando a permanência dos estudantes e minimização das desigualdades sociais presentes nas instituições.

Historicamente, as ações de assistência estudantil no Brasil surgiram na década de 1930 enquanto mecanismos e estratégias de resposta por parte dos governos às exigências educacionais que se impunham no cenário de modernização. O apoio aos estudantes, que antes era destinado à formação das elites dirigentes, também é direcionado à classe trabalhadora, que precisava ser profissionalizada, conforme determinantes do cenário de modernização do país (NASCIMENTO, 2013, p. 96).

A consolidação das primeiras universidades brasileiras contribuiu para a organização da assistência estudantil. Nesse contexto, surgiram os restaurantes universitários e as casas de estudantes, assim como foram criadas as primeiras regulamentações sobre assistência estudantil. Conforme aponta Borsato (2015, p. 42), “O Decreto nº 19.850 de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação e o Decreto nº 19.851 de 1931, que cria o Estatuto das Universidades” são os primeiros mecanismos legais que previam apoio aos estudantes, “entre os quais se destaca a concessão de bolsas para determinados acadêmicos”, sob a perspectiva da meritocracia e comprovação de pobreza.

Mas, o desenvolvimento e maturidade da concepção de assistência estudantil se deu no contexto dos embates acerca da Reforma Universitária, no período ditatorial (1964-

1984), quando as reivindicações (de estudantes, docentes e intelectuais) pela assistência estudantil se somaram às de democratização da universidade. De acordo com Fernandes (2020, p. 234), “A presença maciça dos estudantes marcou uma alteração substancial nos objetivos e formas de atuação das correntes anteriores”.

Nos anos 1980, no período de redemocratização da sociedade, surgem outros atores no cenário de construção da assistência estudantil, como o Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis) e o SENCE (Secretaria Nacional de Casas de Estudantes) (NASCIMENTO, 2013, p. 101).

De acordo com a Revista Comemorativa 25, desde meados de 1984 foram realizadas reuniões nacionais e regionais entre os Pró-Reitores da área movidos pela preocupação com as políticas de apoio ao estudante. Mas, o Fonaprace teve sua criação em 1987 e teve papel relevante na construção e legitimação da assistência estudantil, e exerce relativo protagonismo até os dias atuais (FONAPRACE, 2012, p. 14).

Observa-se que até a década de 1990, a assistência estudantil no Brasil se desenvolveu de forma focalizada e limitada aos interesses dos gestores das universidades. A partir dos anos 2000, ela assume papel importante nas políticas educacionais sob ideário de democratização da Educação Superior, bem como para a contribuição no controle de taxas de evasão e retenção. (BORSATO, 2015, p.15).

Esse resgate acerca do delineamento da assistência estudantil no Brasil auxilia no entendimento de como a assistência estudantil ocorre na atualidade, em conformidade com a contradição inerente das políticas sociais. Uma vez que há uma ressignificação da temática nesse processo de expansão que torna as políticas de assistência estudantil ofertadas mecanismos e estratégias em conformidade com o ideário neoliberal.

Segundo Nascimento (2013, p. 103), o Fonaprace “enquanto organização da sociedade civil é um campo específico de disputa hegemônica, possuindo uma diretiva de classe – orientação para os interesses das classes dominantes”. Isso, sob a perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2007, *apud* NASCIMENTO, 2013, p. 103) representa que, enquanto instituição integrante do “Estado orgânico”, o Fonaprace atua em cumprimento das funções diretivas do Estado, como “aparelho privado de hegemonia”.

Dessa maneira, o conceito e conteúdo da assistência estudantil defendido pelo Fonaprace no contexto da década da redemocratização que era de caráter reivindicativo, é transformado e readaptado para um conceito de assistência estudantil voltado ao produtivismo e resultadismo. A assistência estudantil é reduzida de direito para serviços e benefícios voltados para a contenção da evasão e retenção nas universidades.

A expansão da assistência estudantil nas IFES, nos anos 2000, se dá no interior dos processos contrarreformistas que estão sendo conduzidos pelo governo federal, no sentido da consolidação do modelo de “universidade operacional” (CHAÚÍ, 1999). A nosso ver, estas políticas assistenciais assumem funções estratégicas neste contexto específico, contribuindo para legitimar o discurso da “democratização” da educação superior pública e, ao mesmo tempo, desempenhando função instrumental ao alcance das metas propostas pelos principais programas da contrarreforma, como o REUNI (NASCIMENTO, 2013, p. 117).

E ainda segundo Nascimento (2013, p. 118):

A própria legislação do REUNI legitima a necessidade do desenvolvimento de ações de caráter assistencial nas IFES, situando estas medidas enquanto alternativas ao alcance das metas perseguidas pelo Programa, sendo as principais: o controle das taxas de evasão e retenção, preenchimento das vagas ociosas e o estímulo à mobilidade estudantil [...].

Dessa maneira, no processo de expansão do acesso ao Ensino Superior público no país, foi criado em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e, em 2008 o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como resposta às demandas de estudantes que necessitavam de apoio para permanecer e concluir seus estudos. O PNAES proporcionou às IFES a possibilidade de criar suas políticas e ações de assistência estudantil por meio de repasse e destinação de recursos específicos para essa finalidade. Foram implantadas em quase todas as IFES ações previstas no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, nas áreas de alimentação, moradia, transporte, atenção à saúde, creche, apoio pedagógico, inclusão digital, cultura, esporte e acessibilidade.

É importante destacar que o PNAES é um decreto e, portanto, consiste em um programa de governo o que lhe confere um caráter de transitoriedade. Esse fator também pode exercer influência na autonomia das universidades, no direcionamento da política, no poder decisório dos gestores, na maneira de organização e na oferta das ações de forma democrática.

Portanto, o Ministério da Educação (MEC) criou um dispositivo legal que norteia as universidades sobre a operacionalização das suas políticas de assistência estudantil, mas cria padrões e tendências que esvaziam a categoria assistência estudantil como um direito dos estudantes da Educação Superior a ser garantido pelo Estado.

Segundo Nascimento (2013, p. 112):

Supomos que a adesão do MEC à assistência estudantil pela via da institucionalização de suas pautas, para além de significar avanços na assistência, do ponto de vista de sua expansão nas IFES, fortaleceu, através da cooptação do Fonaprace, tendências como: o rebaixamento e quase exclusividade do corte de renda como critério de acesso às ações da Política; a desarticulação entre as Pró-Reitorias de Assistência Estudantil e os movimentos sindicais (dos técnico-servidores e docentes) enfraquecendo as lutas conjuntas nas quais a bandeira da assistência estudantil estava integrada às questões mais gerais relacionadas à comunidade acadêmica.

Acrescenta-se à essas tendências a característica da política de assistência estudantil ser ofertada de forma focalizada, burocrática e excludente, que exige a escolha dos estudantes mais pobres dentre os mais pobres e é reduzida à oferta de bolsas ou auxílios. Há uma “bolsificação” da política, que favorece o individualismo em detrimento da concepção de direito e da criação de equipamentos coletivos para todos os estudantes e comunidade universitária, como restaurantes universitários e moradias estudantis.

Outra tendência que merece destaque na construção da concepção de assistência estudantil é o ideário de que a assistência estudantil é um investimento. Nascimento (2013, p. 108) apresenta uma contribuição neste sentido, quando observa que o Fonaprace liderou campanhas a favor da institucionalização da assistência estudantil a partir do lema “assistência estudantil como questão de investimento”. Ao identificar isso, a autora (*Ibid.*, p. 109), mostra que “investir na assistência estudantil, carrega um sentido de retorno, de contrapartida, de funcionalidade, de utilidade dessas ações para um objetivo específico” e essa concepção, nas palavras da autora, “coube ‘como uma luva’ nas proposta produtivista da contrarreforma instaurada por programas como o REUNI”.

Sem dúvida, o PNAES enquanto repasse de recursos específicos para a assistência estudantil para as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES é um avanço, pois as universidades não podem dar outra destinação a esse recurso orçamentário. Outro ponto positivo do PNAES é sua amplitude, que possibilita certa autonomia das IFES para atuar nas áreas previstas no decreto. As IFES tem autonomia para criar seus critérios e processos de seleção dos estudantes. Ele exige somente que as IFES priorizem estudantes oriundos de escola pública ou com renda per capita de até um salário mínimo e meio.

Todavia, na prática, as universidades criam diversas exigências e contrapartidas e excessiva burocracia para o acesso, sob a perspectiva de atender quem necessita de apoio para permanecer na universidade. Isso resulta no aprisionamento dos profissionais da assistência estudantil mais às regras do que às necessidades dos e das estudantes, no sentido de supervalorização dos editais e demais instrumentos normativos administrativos

comumente utilizados nos processos seletivos. Acredita-se que essa supervalorização pode, por vezes prejudicar e restringir o acesso dos estudantes aos direitos oferecidos pela assistência estudantil. Isso porque as normatizações devem ser construídas e consideradas, no entanto elas não abrangem todas as situações e diversidades presentes na complexidade da vida dos estudantes.

Em síntese, a vida do estudante empobrecido não é facilitada na universidade, pelo contrário. Se é beneficiário da assistência estudantil, sua situação pode ser dificultada, pois em sua vivência acadêmica além de cursar a graduação e, por vezes, trabalhar, ainda existe a preocupação com a bolsa ou auxílio de assistência estudantil que ele recebe.

Essa preocupação possui uma duplicidade. Por um lado, a própria forma de acesso se transforma em desafio, diante da burocracia, por meio de prazos, documentos e regras para acessar (muitas vezes o estudante é ingressante na universidade e na cidade e não possui acesso à internet para se inscrever). Por outro lado, ele deve ter “bom desempenho” para continuar recebendo o apoio, o que provoca no estudante um sentimento de “devedor” de algo que ele recebe, não como um direito conquistado.

Diante do exposto, observa-se que a política de assistência estudantil ao longo dos anos passa de um viés reivindicatório para o atendimento ao ideário da hegemonia dominante por meio da cooptação de setores estratégicos e representativos como o Fonaprace. Com isso a construção coletiva e a participação dos estudantes são reduzidas. No âmbito deste fórum, prevalece o caráter colaborativo e consultivo em relação ao governo e dos órgãos de controle.

Em decorrência disso, a assistência estudantil serve como instrumento para amenizar conflitos e embates que são constitutivos de uma sociedade que busca de uma educação emancipadora e uma assistência estudantil compreendida como direito social e coletivo. Assim, da mesma forma que a universidade passa a se colocar a serviço das necessidades do mercado de trabalho, e utiliza-se de estratégias para manter o ideário neoliberal dominante, a assistência estudantil também serve a este ideário.

Na busca de conformidade, sobretudo dos estudantes, sob o viés da “democratização” a universidade escamoteia seu caráter excludente. Sobre isso, Salles (2020, p. 48), ao analisar as desigualdades existentes na universidade, afirma que “no modelo cartesiano” de universidade os “interesses pretensamente se apagam” e os “desiguais estariam de início formalmente iguais como se tivessem tido, por algum acaso, uma compensação na corrida (por talento ou favor)”. Essa reflexão carece de destaque porque é justamente essa compreensão que pode dificultar o entendimento e defesa, por parte da comunidade acadêmica, de uma política de permanência mais consolidada. Esse ideário de

igualdade entre os estudantes a partir do momento em que conseguem ingressar, contribui para disseminar a concepção de assistência estudantil como um mero favor, uma benesse ou investimento, e não um direito.

Acredita-se, de acordo com Salles (2020, p. 48), que a universidade deve ser construída para a população brasileira e, antes de tudo, deve ser o “lugar de recomposição do tecido” social, sendo a igualdade e a democracia, “não um ponto de partida, mas um desafio e um processo”.

2.3.1 Assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A UFMS surgiu em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, no contexto da expansão da Educação Superior durante a Ditadura Militar. Seu formato atual é decorrente da incorporação de faculdades e institutos criados nesta época ainda quando o Estado e o Estado de Mato Grosso eram unificados. Nesse contexto, de acordo com Borsato (2015, p. 111-112), as criações das universidades estadual e federal “tinham o papel de cessar o fluxo migratório dos jovens do Estado, principalmente daqueles que podiam buscar, em outros Estados, oportunidades para prosseguir seus estudos”.

No ano de 1966, o Governo estadual criou em Campo Grande Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG) que reformulou a estrutura anterior, instituiu departamentos, absorveu os cursos de Farmácia e Odontologia e criou o curso de Medicina. Em 1967, houve a ampliação da rede pública estadual com a criação de dois Institutos nas cidade de Corumbá (Instituto Superior de Pedagogia) e Três Lagoas (Instituto de Ciências Humanas e Letras (UFMS, 2021b, p. 1).

O Câmpus de Campo Grande, foi inaugurado em 1971 com Unidades I, II, III e IV com salas de aula, o Restaurante Universitário, o Complexo Aquático, o Estádio Morenã, o estacionamento e o monumento símbolo da UFMS na entrada da Universidade. A partir da divisão do Estado de Mato Grosso, a UEMT foi federalizada pela Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979, passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FUFMS) (BORSATO, 2015, p. 112).

A partir da década de 2000, com novo período de expansão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foram criados novos Câmpus no interior do Estado e atualmente a UFMS mantém funcionamento nas cidades: Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. O contexto de

expansão das universidades do governo Lula (2003/2006 e 2007/2010) e o programa Reuni favoreceram essa expansão (BORSATO, 2015, p. 112).

Atualmente, na capital Campo Grande, funcionam as seguintes unidades setoriais: Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição (Facfan), Instituto de Biociências (Inbio), Instituto Integrado de Saúde (Inisa), Faculdade de Ciências Humanas (Fach), Faculdade de Educação (Faed), Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), Faculdade de Computação (Facom), Faculdade de Direito (Fadir), Faculdade de Medicina (Famed), Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (Famez), Faculdade de Odontologia (Faodo) e Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia (Faeng); Instituto de Matemática (Inma), Instituto de Química (Inqui) e Instituto de Física (Infi) (UFMS, 2021a, p. 1).

A partir de dados obtidos no site e no Sistema Acadêmico³⁶ (SISCAD) da UFMS, verificou-se que a Universidade possui cerca 20.839 estudantes regularmente matriculados. Destes, cerca de 11.439 são pertencentes às unidades setoriais da Cidade Universitária, em Campo Grande.

A política de assistência estudantil é direcionada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAES. Ela se concretiza, principalmente, pela oferta de auxílios em pecúnia diretamente aos acadêmicos nas áreas de alimentação, moradia, creche e permanência. Outras ações são ofertadas como apoio para participação em eventos e alimentação por meio de Restaurante Universitário (RU). Todas as ações e auxílios são regulamentados por meio de resoluções, editais e instruções de serviço elaboradas pelos profissionais, técnicos administrativos e professores, lotados na Pró-Reitoria.

A Instituição, por meio da PROAES oferece as ações relacionadas à “assuntos estudantis”, que englobam a assistência estudantil, desenvolvimento profissional e inclusão. De acordo com o Manual de Competências da UFMS (2021c, p. 136), a PROAES “É a unidade responsável pelo planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação da política estudantil da UFMS”.

A PROAES, é dividida por duas Diretorias, a saber: a Diretoria de Inclusão e Integração Estudantil (DIIEST/PROAES), que é responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação de políticas e estratégias relacionadas às ações afirmativas, acessibilidade, estágios, egressos e de integração com os estudantes e; pela Diretoria de Assuntos Estudantis (DIAES/PROAES), que é responsável pela coordenação, execução,

³⁶ Sistema interno da UFMS, consulta realizada em 2019.

acompanhamento e avaliação da política de assistência estudantil, alimentação, saúde e acompanhamento das ações dirigidas ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica (UFMS, 2021c, p. 137 e 141).

Na DIAES, funcionam três secretarias institucionais: Secretaria de Espaços de Alimentação (SEALD), responsável pelas ações de alimentação e restaurantes universitários; Secretaria de Atenção à Saúde do Estudante (SEASE), oferece ações de apoio à saúde física e mental dos estudantes; e a Secretaria de Assistência Estudantil (SEAE) que é responsável por todas as ações de assistência estudantil, atendimento e orientação aos estudantes. (UFMS, 2021c, p. 138-140).

Dentre as ações da SEAE, estão o atendimento individual e em grupo de estudantes, o acompanhamento e monitoramento dos estudantes atendidos, o planejamento e avaliação das ações ofertadas e a operacionalização de auxílios estudantis ofertados aos estudantes em situação de pobreza que necessitam de apoio financeiro para permanecer na universidade e concluir seus cursos de graduação.

É na SEAE que está localizada a equipe de Serviço Social que atua exclusivamente com a política de assistência estudantil. A equipe realiza o acolhimento, atendimento e orientação, individual e coletiva, aos estudantes da instituição no que se refere à assistência estudantil. Também realiza atividades de pesquisa e extensão em articulação com os assistentes sociais dos Câmpus do interior do estado e com outros profissionais. Além dessas atividades, os assistentes sociais participam dos processos de seleção dos estudantes para os auxílios ofertados pela PROAES.

A PROAES oferece desde a criação do PNAES (2008), dentre outros, o auxílio permanência, auxílio alimentação, auxílio moradia e auxílio creche. Os dois últimos, foram criados somente em 2016. O auxílio alimentação, não é ofertado nos Câmpus onde existe Restaurante Universitário, que é o caso de Campo Grande, Três Lagoas e Corumbá.

A PROAES define os auxílios da seguinte maneira:

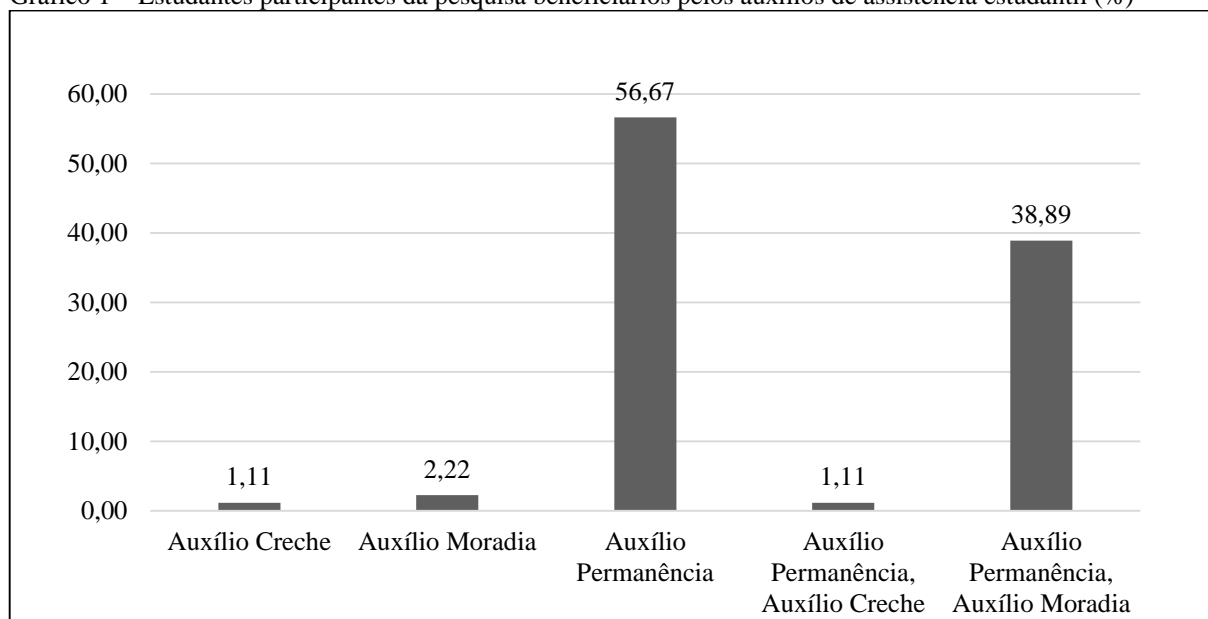
- I - Auxílio Permanência (AP): subvenção financeira mensal no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), a fim de custear despesas com os estudos e contribuir para redução da evasão;
- I - Auxílio Alimentação (AA): subvenção financeira mensal no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), destinado a custeio com despesas de alimentação dos estudantes que estão matriculados em Unidades que não possuam Restaurante Universitário;
- III - Auxílio Creche (AC): subvenção financeira mensal valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) aos estudantes com guarda de crianças menores de seis anos, que comprovadamente aguardam vaga em centros de educação infantil; e

IV - Auxílio Moradia (AM): subvenção financeira no valor mensal de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para o custeio de locação de imóveis para estudantes que tenham mudado o local de residência para cursar a graduação na UFMS (UFMS, 2020, p. 1).

Sobre o número de estudante beneficiários, em relatório obtido por meio do sistema interno da UFMS denominado Sistema de Governança de Bolsas da UFMS (fornecido pela SEAE/DIAES/PROAES) verificou-se que, em novembro de 2020, em Campo Grande, eram beneficiários 271 estudantes pelo auxílio moradia, 806 estudantes pelo auxílio permanência e oito estudantes pelo auxílio creche. Como os auxílios são cumulativos, isto é, um estudante pode receber mais de um, o número total de estudantes que recebiam os auxílios no período da consulta e são público-alvo desta pesquisa são de 822. Vale lembrar aqui, conforme já foi explicitado na Introdução desta dissertação, que o número total de estudantes de graduação matriculados em Campo Grande era cerca de 11.439, portanto, o público-alvo desta pesquisa (822) representa cerca de 7,2% desta totalidade.

O Gráfico 1, abaixo, elaborado a partir das informações que os estudantes participantes da pesquisa forneceram na primeira etapa da pesquisa de campo apresenta dados sobre os auxílios que os estudantes recebiam. Dentre eles, são 56,6 % de estudantes beneficiários do Auxílio Permanência, 2,2% do Auxílio Moradia e 1,1% do Auxílio Creche. Alguns estudantes acumulam o Auxílio Permanência e o Auxílio Creche, que representam 1,1% do total. E, 38,8% recebem o Auxílio Permanência e o Auxílio Moradia.

Gráfico 1 – Estudantes participantes da pesquisa beneficiários pelos auxílios de assistência estudantil (%)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações apreendidas na primeira etapa da pesquisa de campo (PEREIRA, 2021).

Os estudantes entrevistados individualmente, durante a segunda etapa da pesquisa de campo, também falaram sobre a política de assistência estudantil e sua importância para a permanência na universidade. Gilberto afirma que “as ações de assistência estudantil são muito importantes e necessárias. Porque, eu vim de fora pra estudar, tem toda essa problemática, então essas ações me ajudaram como a ficar aqui, a permanecer e tudo mais e a estar terminando minha graduação”. Carolina também comenta sobre a assistência estudantil na UFMS, inclusive durante a pandemia de Covid-19:

Nossa com certeza, com certeza, com certeza! Se não existisse essas políticas, eu vou ser bem sincera para você, eu estaria passando fome. E hoje eu não estaria na faculdade. Eu não conseguiria me formar, porque, gente, é uma realidade tão complicada. Às vezes a gente acha que é tão simples, que é só passar na faculdade tá tudo tranquilo, mas não. Ainda bem, ainda bem mesmo, que a faculdade tem essa mentalidade, tem essa visão e investe bastante. Eu fiquei até impressionada, tão feliz com a quantidade de investimentos que a faculdade fez em assistência estudantil agora na pandemia, você não faz ideia. Eu fiquei muito feliz. Eu falei, gente, fora tudo que a faculdade já fez, agora na pandemia ela ainda teve esse olhar, esse cuidado de tentar ajudar o aluno numa condição como essa, pra mim é de tirar o chapéu. Hoje em dia eu recebo o auxílio moradia, o permanência, e aí eu tô recebendo o alimentação emergencial e o internet emergencial.

Fica evidente nessas falas a importância da assistência estudantil para a permanência na graduação. E, na fala de Carolina, é preciso enfatizar a possibilidade de acumular mais de um auxílio. Cabe salientar que isso é ainda mais relevante quando o estudante é oriundo de outra cidade e precisa de moradia para cursar sua graduação em uma universidade que não possui moradia estudantil.

Os auxílios podem ser acumulados entre si e com outras bolsas ou auxílios ofertados pela UFMS e/ou agências de fomento à pesquisa, desde que os valores totais não ultrapassem o valor da renda per capita exigida como requisito para ter direito aos auxílios, isto é, um salário mínimo e meio.

Os recursos orçamentários são provenientes do PNAES, portanto, alguns dos requisitos para participação dos estudantes nos processos de seleção estão em conformidade com o decreto deste programa. Dentre os requisitos básicos para ter direito aos auxílios estão: matrícula regular em curso de graduação presencial, possuir renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio e não ter concluído alguma graduação anteriormente (bacharelado, licenciatura ou tecnólogo). Aqui cabe destaque para o fato de que a universidade acrescenta o requisito inexistente no PNAES de o estudante não ter cursado outra graduação anteriormente.

Os auxílios são ofertados por meio de editais de seleção, nos quais os estudantes se inscrevem e passam por avaliação socioeconômica da equipe de assistência estudantil. Para participação nas seleções, os estudantes devem cumprir requisitos dispostos em editais, mediante apresentação de documentos comprobatórios de sua situação socioeconômica.

A equipe de Serviço Social participa da construção dos processos de seleção de estudantes para as ações de assistência estudantil. Contribui com a construção dos editais, de critérios do processo seletivo e da operacionalização. A defesa de um processo seletivo humanizado, menos burocrático e com entrevista e acolhimento é constante, com o objetivo de que o processo de seleção não se esgote na concessão ou não dos auxílios e resulte no atendimento de outras necessidades dos estudantes que surgem desse processo. Para tanto, é constante e imperativa a reafirmação da definição e diferenciação entre análise de renda e avaliação/análise socioeconômica, bem como do papel do Serviço Social nesse processo que vai para além das necessidades imediatas dos estudantes.

A análise de renda pode ser definida como análise documental que objetiva a verificação da renda per capita com base em documentação e informações apresentadas pelos estudantes. Não exige entrevista ou investigação, numa dimensão investigativa e de *práxis* reflexiva. Portanto, considera-se que a análise de renda não é atribuição privativa do assistente social e pode ser realizada tanto por assistentes sociais como por outros profissionais da equipe de assistência estudantil.

Acerca da análise/avaliação socioeconômica, ou ainda estudo socioeconômico, ela consiste em competência prevista na Lei de Regulamentação da profissão de assistente social e exige um estudo aprofundado da realidade vivenciada pelos estudantes. O que demanda uma série de ações e intervenções profissionais, além do embasamento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo pertinentes à profissão. Além disso, exige condições técnicas como atendimento sigiloso em sala privativa e instrumentais como a entrevistas, pareceres e outros, definidos pelos profissionais de Serviço Social.

Esse processo é recorrentemente discutido no cotidiano profissional e as prerrogativas do Serviço Social são consideradas na construção dos processos seletivos na UFMS. Entretanto, é perceptível que isso ocorre no âmbito da análise socioeconômica de maneira mais enfática, ou seja, a atuação dos e das assistentes sociais nos processos de seleção de estudantes empobrecidos é valorizada na universidade. Inclusive, é o principal requisito que levou à ampliação da contratação destes profissionais nas IFES. Todavia, essa autonomia torna-se relativa em alguns aspectos do cotidiano profissional. Para ilustrar, quando se trata do estabelecimento dos regulamentos e regras referentes a inserção e

manutenção dos estudantes nas ações de assistência estudantil enquanto direito o Serviço Social precisa ser mais combativo, uma vez que persiste o ideário de que o estudante deve, de certa maneira, prestar contas ou compensar o recebimento do recurso destinado à assistência estudantil.

Quando o estudante consegue ultrapassar essa etapa burocrática que é o processo seletivo e acessar a assistência estudantil, para permanecer recebendo, ele precisa de oferecer uma contrapartida. É importante esse destaque, uma vez que a contrapartida sempre ocorreu em diversas universidades, foi se alterando no decorrer dos anos e conforme a concepção de assistência estudantil de cada instituição. E, contribui para o debate já apontado no item anterior sobre a assistência estudantil ser um direito, e não um investimento que pressupõe contrapartida.

Na UFMS, até o ano 2015 era exigida como contrapartida a realização de 12 horas semanais de atividades complementares monitoradas por um professor “tutor” que deveria orientar o estudante, acompanhar as atividades e assinar o relatório mensal efetuado pelo estudante. Este relatório consistia na comprovação de realização da atividade e condicionava o pagamento do auxílio, ou seja, caso o estudante não entregasse o comprovante, não recebia o auxílio.

A Resolução nº 7, do Conselho Universitário (Coun/UFMS) de 2015, que regulamentava o auxílio antes denominado Bolsa Permanência explicita essa contrapartida:

Art. 18. O acadêmico participante da Ação cumprirá atividade com carga horária semanal de doze horas, podendo ser inclusa nesta carga horária outras atividades relacionadas à Bolsa Permanência, a exemplo de encontros e reuniões, desde que previamente acordado com o respectivo tutor.

Art. 19. A atividade terá como objetivos:

I – propiciar meio de integração teórico-prática na área de formação do acadêmico;

II – estimular no acadêmico, hábitos e aptidões compatíveis com sua futura atividade profissional; e

III – possibilitar a integração entre os Corpos Discente, Docente, e Técnico-Administrativo, da UFMS (UFMS, 2015, p. 6).

Esse exemplo ilustra uma das dificuldades dos estudantes beneficiários da assistência estudantil, observadas pela pesquisadora na sua atuação profissional com os estudantes nesse período. Sempre havia a dificuldade de encontrar professores para exercerem essa tutoria ou mesmo para a assinatura do relatório de comprovação. Além disso, esses estudantes tinham dificuldade de participar de outros programas de fomento à pesquisa

e bolsas meritórias como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), entre outras. Dificuldade ocasionada tanto pelo fato de não terem tempo para exercer outras pesquisas por estarem ocupados cumprindo a carga horária exigida, como pela posição de alguns professores que não ofertavam essas oportunidades a partir do entendimento que para os estudantes empobrecidos já havia os auxílios de assistência estudantil. Por outro lado, alguns estudantes se envolviam em projetos que ofereciam experiências enriquecedoras para sua graduação.

Esse tipo de contrapartida foi excluído das obrigatoriedades dos estudantes beneficiários desde 2016, com a elaboração de novas regulamentações. A queda da contrapartida foi, historicamente, defendida pela equipe de Serviço Social da universidade, mas só foi colocada em prática em 2016. Nesse período de mudança nas normativas dos auxílios, houve uma reunião pontual entre os gestores da PROAES e os estudantes, que foi mencionada pelos participantes desta pesquisa no questionário e nas entrevistas, conforme abaixo:

A única participação foi quando estavam prestes a mudar as normas de concessão de auxílio e permanência e fomos convocados para repassar as medidas e cautelas sobre as ações (Cândido, 2020).

A reunião com a PROAES foi bem explicativa, por mais que eu não tenha gostado das modificações que foram apresentadas (Tarsila, 2020).

Assim, verifica-se que de um lado os estudantes aprovaram a realização da reunião e, de outro, consideraram que a reunião foi para apresentação das mudanças sem debate. Essa contradição enfatiza um dos efeitos de ausência de espaço para discussão sistemática da política de assistência estudantil organizado pela instituição e os resultados disso nas mudanças realizadas.

Isso porque, mesmo com as alterações nas normativas institucionais dos auxílios, permanece o resquício da exigência de contrapartida. Atualmente, no lugar da contrapartida por meio de atividades complementares, a exigência para permanecer recebendo os auxílios está relacionada ao rendimento acadêmico do estudante. Esse rendimento acadêmico é mensurado pelas aprovações em disciplinas cursadas pelo estudante em cada semestre.

O regulamento em vigência que regulamenta os auxílios ofertados pela assistência estudantil é a Resolução COUN nº 135, de 28 de dezembro de 2018, e dispõe o seguinte sobre os critérios de recebimento dos auxílios:

Art. 43. Para manutenção dos Auxílios a que se referem os incisos I a IV do art. 4º, desta Resolução, o estudante beneficiário deverá:

I- apresentar, semestralmente, Termo de Renovação disponível no portal da Proaes; e

II- concluir com aprovação de no mínimo sessenta por cento da carga horária total das disciplinas na qual está matriculado no semestre anterior (UFMS, 2018, p. 67).

Portanto, a cada semestre o rendimento do estudante relacionado ao percentual de aprovação na carga horária de disciplinas em que o estudante está matriculado é avaliada e, em caso de rendimento insatisfatório, isto é, abaixo do índice estipulado pela PROAES, o estudante é desligado e deixa de receber o auxílio que tinha direito. Ressalta-se que nesse período de desligamento, os estudantes têm a oportunidade de apresentar justificativa (em prazo determinado) com as dificuldades que levaram a esse rendimento. A partir da justificativa, a equipe de profissionais da assistência estudantil reavalia o desligamento e auxilia os estudantes por meio de acompanhamento e encaminhamentos necessários. O Serviço Social é atuante nesse processo de acompanhamento e crítico na defesa de possibilidade de escuta dos estudantes para conhecer as dificuldades enfrentadas e realizar os encaminhamentos para atendimento dessas necessidades.

Observa-se que não consta na regulamentação citada um maior detalhamento sobre como esse critério de rendimento foi construído, como é calculado e sua fundamentação ou embasamento teórico. O que reafirma a noção de que ao receber um auxílio financeiro assistencial, é necessário um retorno, uma contrapartida, sem maiores esclarecimentos.

Ainda na Resolução COUN nº 135, de 28 de dezembro de 2018, a instituição define os objetivos e finalidades do Programa de assistência estudantil. Como finalidade, a UFMS (2018, p. 61), afirma ser “ampliar as condições de permanência dos estudantes na Instituição”. Como objetivos a UFMS (*Ibid.*) define:

Art.3º São objetivos do Programa de Assistência Estudantil da UFMS:

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.

Ao observar o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES, temos o seguinte texto:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 1).

Constata-se, deste modo, que a Instituição reproduz exatamente a mesma finalidade e objetivos dispostos no PNAES, sem qualquer reflexão ou consideração de especificidades institucionais. Em estudo anterior, Borsato (2015, p. 123), já apontava essa situação ao afirmar que ocorria “a reprodução fiel dos objetivos constantes no Plano Nacional de Assistência Estudantil nos documentos institucionais, sem a reflexão do seu significado na operacionalização das ações em âmbito local”.

Na atualidade, a situação permanece. Portanto, observa-se uma conformidade da concepção de assistência estudantil da UFMS com as orientações propostas pelo PNAES. Sem a realização de uma construção própria e participativa de sua concepção institucional de assistência estudantil, considerando as especificidades da universidade, do estado e região.

3 PARTICIPAÇÃO NA UNIVERSIDADE E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

*Farinha e cachaça é fermento pra massa
Quem não tá no bolo disfarça a desgraça
Sonho é um doce difícil de conquistar
Seu padeiro quer uma casa pra morar
(CRIOLO, 2014, 2:16 min.).*

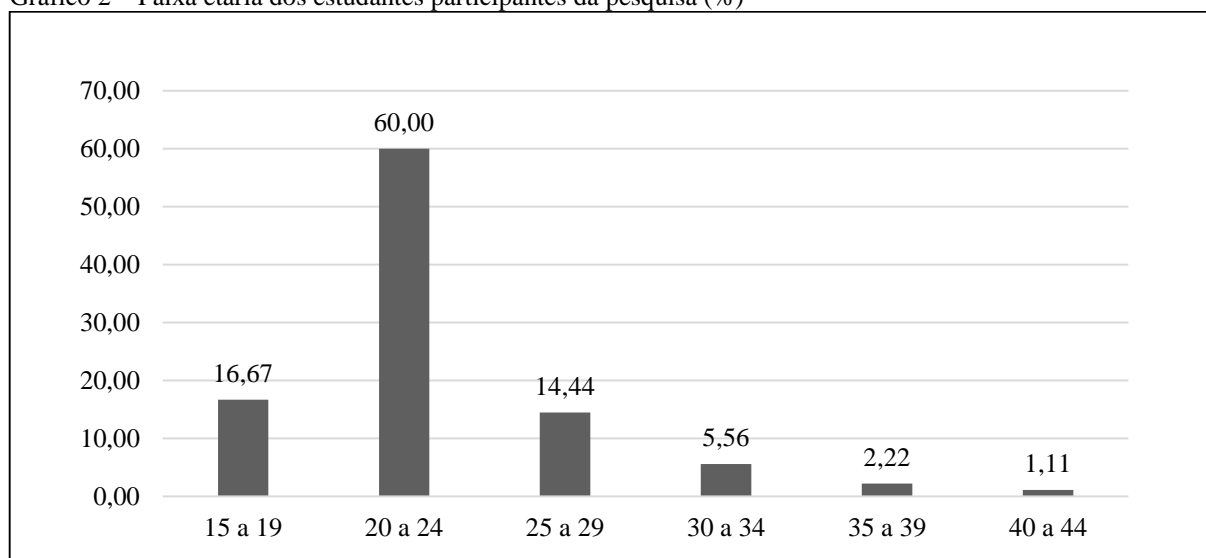
Neste item o enfoque é o tema da participação sociopolítica na UFMS e na política de assistência estudantil, de maneira mais aprofundada, a partir da voz dos estudantes, expressa por meio da pesquisa de campo realizada. Conforme explicitado na Introdução desta dissertação, a pesquisa de campo foi efetuada em duas etapas, que possibilitaram a obtenção de informações dos estudantes sobre a participação na universidade. Portanto, neste item, estão presentes as falas dos estudantes, com o objetivo de refletir e delinear suas percepções, assim como, a apresentação de informações relevantes obtidas durante a pesquisa de campo.

Primeiro, está apresentado o debate sobre os espaços de participação na UFMS e o conhecimento que os estudantes detêm sobre eles. Em seguida, é abordada a participação, especificamente, na política de assistência estudantil da universidade, a partir das experiências relatadas pelos estudantes. Por fim, são apresentados apontamentos sobre os desafios e possibilidades postos para a participação de estudantes na universidade.

Vale lembrar que o público-alvo da pesquisa que consiste em 822 estudantes de cursos de graduação que são beneficiários das ações de assistência estudantil da UFMS. Dentre essa totalidade, noventa estudantes (10,9%) participaram da pesquisa respondendo o questionário *on-line*.

Conforme representado no Gráfico 2, abaixo, elaborado a partir das informações obtidas na primeira etapa da pesquisa de campo. Verificou-se que os participantes são predominantemente jovens, sendo 60% com faixa etária entre 20 e 24 anos de idade. Somente pouco mais de 3% dos estudantes possuem mais de 35 anos de idade. A divisão por faixa etária utilizada é baseada na pirâmide etária do IBGE (2021, p. 1). Entretanto, se considerarmos a faixa etária estabelecida no Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, em seu art. 1, § 1, que define os jovens pela faixa etária de 15 a 29 anos, o percentual de jovens participantes da pesquisa sobe para 91,1% do total (BRASIL, 2013, p. 26).

Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa (%)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações dos participantes da primeira etapa da pesquisa de campo (PEREIRA, 2021).

Os participantes da pesquisa representam 33 cursos de graduação diferentes, do total de 64 cursos ofertados pela UFMS. São estudantes de todas as grandes áreas das Ciências Exatas e da Terra (Matemática, Química, Física), Engenharias (Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia de Software, Engenharia Elétrica, Engenharia Química), Ciências Biológicas, Ciências da Saúde (Medicina, Odontologia, Farmácia, Fisioterapia, Enfermagem, Educação Física), Ciências Agrárias (Medicina Veterinária, Zootecnia), Ciências Humanas (Filosofia, Psicologia Histórica, Ciências Sociais), Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Econômicas, Jornalismo, Comunicação Social, Pedagogia) e Linguística, Letras e Artes (Letras, Artes Visuais, Audiovisual, Música). E, a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa cursam sua graduação em período integral, correspondente a 82,2% do total de participantes.

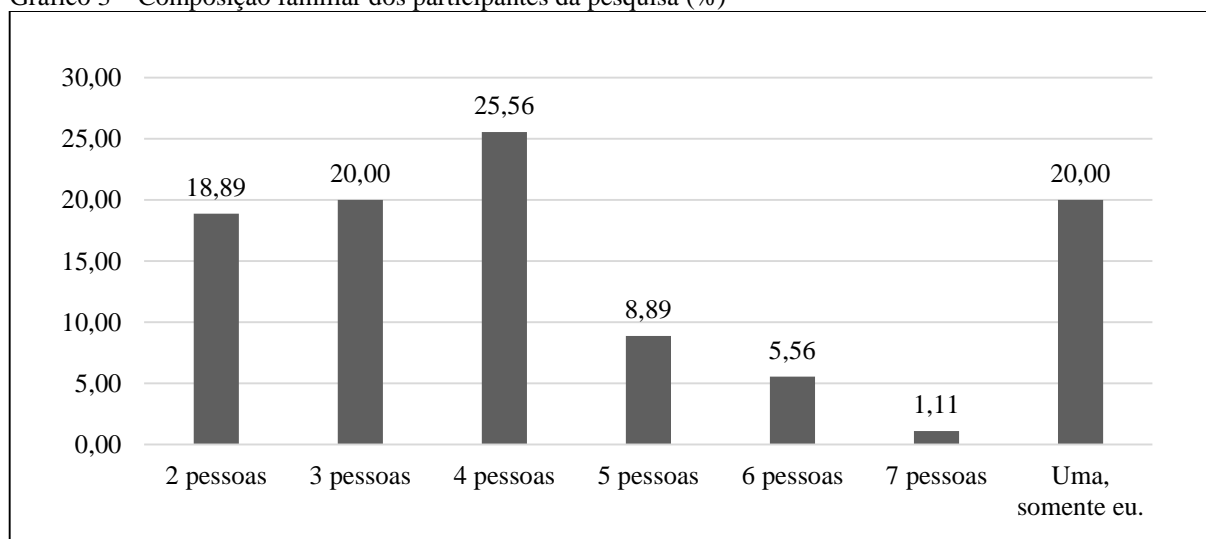
Em relação ao tempo de graduação cursado. Os participantes da pesquisa estão em diversos estágios da graduação, desde o primeiro até o último semestre, o que representa tempos de vivência acadêmica diferentes. A maioria, representada por 31%, está cursando o sexto semestre. Dos demais estudantes 20% estão cursando o quarto semestre e 18,7% cursando o 8º semestre da graduação. Também houve a participação de estudantes do primeiro semestre, correspondente a 1,1% do total e do décimo segundo semestre sendo 4,4% dos estudantes.

Diante dessas informações apreendidas, observa-se que os participantes possuem jovem e cursam diferentes etapas do andamento de sua graduação. Essa diversidade contribui

para a diversidade de percepções sobre a participação, pois os estudantes partem das suas vivências e de sua realidade. Portanto, representam uma das totalidades dos estudantes, com suas particularidades. O que também pode ser observado em outras características do perfil dos estudantes como a situação socioeconômica (renda, trabalho) e de suas famílias, também abordadas no questionário da primeira etapa da pesquisa de campo.

Sobre a composição familiar, as famílias dos participantes apresentam uma variedade em relação ao número de membros. A maior parte das famílias é composta por quatro pessoas e representa 25,6% do total. Esse número é aproximado ao de famílias compostas por três pessoas (20%) e as compostas por duas pessoas (18,8%). Assim como os estudantes que vivem sozinhos, que representam 20%. Essas informações estão representadas no Gráfico 3, abaixo:

Gráfico 3 – Composição familiar dos participantes da pesquisa (%)



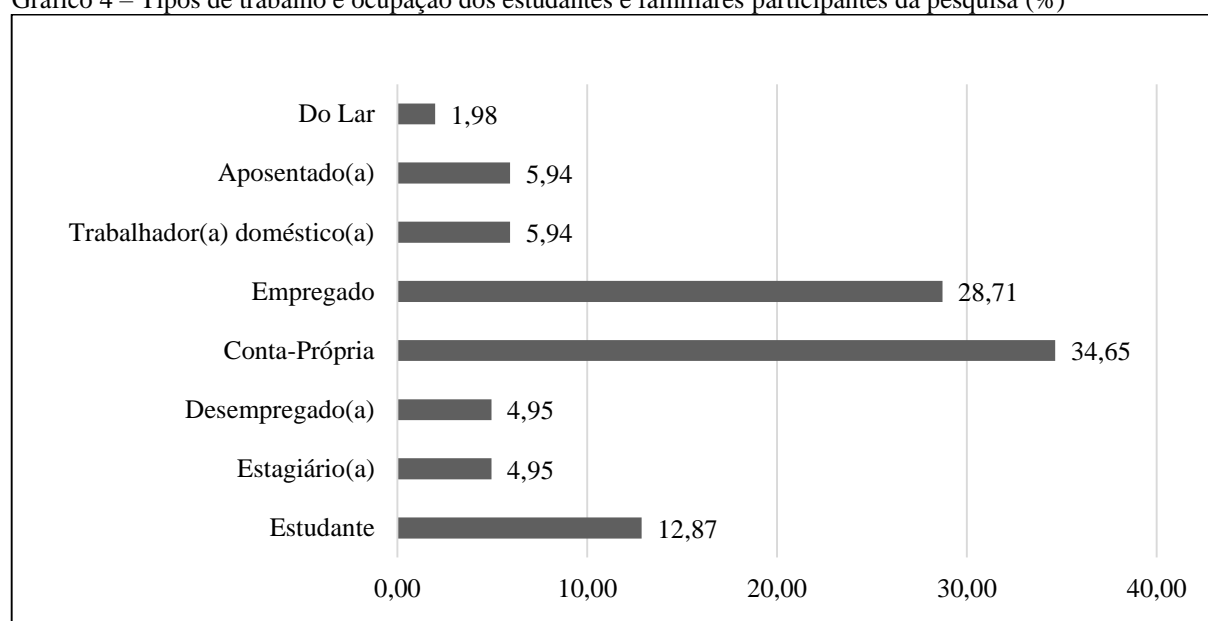
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações obtidas na primeira etapa na pesquisa de campo (PEREIRA, 2021).

Acerca da questão do trabalho, a maioria das famílias possuem somente uma pessoa que trabalha o que representa 88,8% do total. As famílias em que duas pessoas trabalham correspondem a 10% e as famílias em que três pessoas trabalham são 1,1% do total. Especificamente, sobre a situação de trabalho dos estudantes, a maioria dos participantes da pesquisa correspondente a 95,6% não trabalham. O estudante trabalhador, nesta pesquisa, é representado por 4,4%.

Além da situação de trabalho, os tipos de trabalho e ocupações também são relevantes, pois influenciam na formação da renda da família, assim como na graduação do

estudante. Vale destacar que, das informações obtidas, a maior parte das ocupações³⁷ (34,6%) consistem em trabalho por conta-própria como: diarista, gesseiro, costureira, encanador, jardineiro, manicure, vendedor de espetinhos. Os empregados (vendedor, atendente, porteiro, agente comunitário de saúde, secretária, servidor público, técnica de enfermagem, dentre outros) somam 28,7% e os desempregados 4,9%. Ainda constam nas informações apreendidas os estagiários (4,9%) e os estudantes (12,8%). Portanto, as ocupações dos estudantes trabalhadores e de seus familiares são diversificadas, conforme Gráfico 4, que demonstra os tipos de ocupação informados pelos estudantes:

Gráfico 4 – Tipos de trabalho e ocupação dos estudantes e familiares participantes da pesquisa (%)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as informações obtidas na primeira etapa da pesquisa de campo (PEREIRA, 2021).

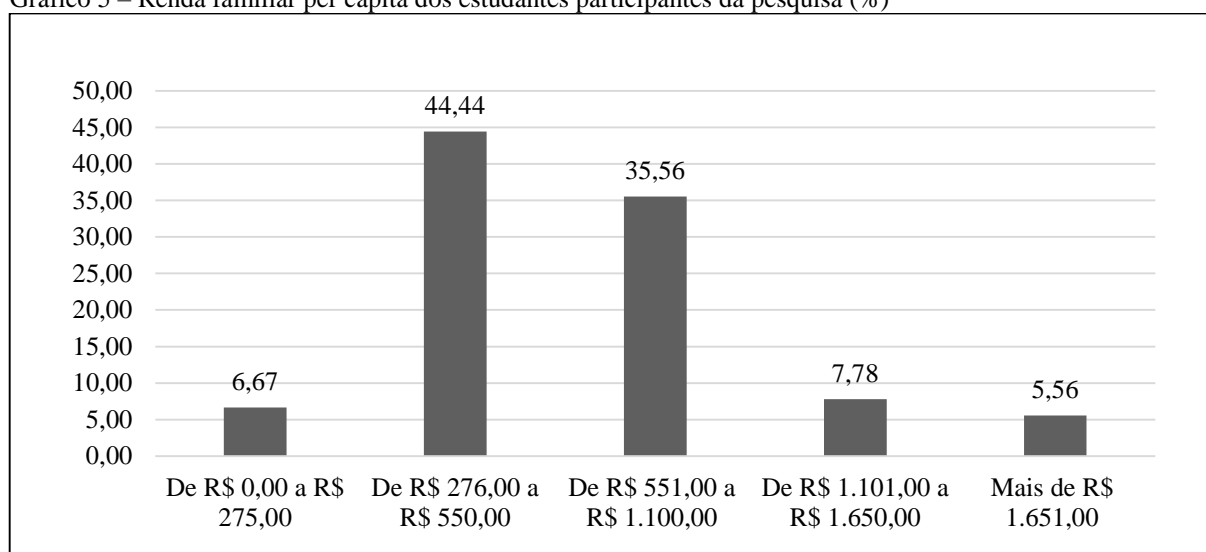
Acerca da questão do trabalho, observa-se que os tipos de ocupação das famílias dos estudantes refletem as mudanças no mundo do trabalho e da educação apresentadas na seção 2.1 desta dissertação. Assim como, na seção 1.1.1, páginas 59 e 60, são apontados alguns elementos que contribuíram para o enfraquecimento dos movimentos sociais. Um

³⁷ As ocupações consideradas estão baseadas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ Comissão Nacional de Classificação (IBGE-CONCLA) disponível em: <https://concla.ibge.gov.br/classificacoes/por-tema/posicao-da-ocupacao/classificacao-de-posicao-na-ocupacao.html>. Dentre as ocupações consideradas algumas carecem de definição: **Empregado** - pessoa que trabalha para um empregador (pessoa física ou jurídica); **Trabalhador(a) doméstico(a)** - pessoa que trabalha prestando serviço doméstico remunerado, em uma ou mais unidades domiciliares. Estão incluídas nesta categoria ocupações como a empregada(o) doméstica(o), faxineira(o), motorista, babá, mordomo, etc.; **Conta-própria** - pessoa que trabalha explorando o seu próprio empreendimento, sozinha ou em sociedade, sem ter empregado(a) e contando, ou não, com a ajuda de trabalhador não remunerado; Incluídos aqui os trabalhadores autônomos e informais.

deles, de acordo com Gohn (2012b, p. 299-300) é a ampliação da informalidade no mercado de trabalho, que leva ao aumento das jornadas de trabalho e diminuição da participação em movimentos sociais por falta de tempo. Acredita-se que o mesmo ocorre com a participação dos estudantes, sobretudo, os estudantes trabalhadores.

A renda per capita familiar de 44,4%, quase a metade das famílias dos estudantes que participaram da pesquisa, é de até meio salário mínimo vigente (R\$ 550,00). Outra parte, correspondente a 35,6%, possui renda per capita familiar entre meio e um salário mínimo (R\$ 1.100,00). Os que possuem renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio (R\$ 1.650,00) representam 7,7% das famílias das estudantes. Ainda aparecem nas informações as famílias de estudantes com renda per capita maior do que um salário mínimo e meio, que somam 5,6% do total e aquelas com renda per capita de até um quarto do salário mínimo (6,6%). Essas informações estão apresentadas no Gráfico 5, abaixo:

Gráfico 5 – Renda familiar per capita dos estudantes participantes da pesquisa (%)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações apreendidas na primeira etapa da pesquisa de campo (PEREIRA, 2021).

Ressalta-se que essas informações relatadas pelos estudantes na pesquisa de campo, estão em conformidade com as características do perfil dos estudantes das IFES apresentados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e pelo Fonaprace na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018. A informações estão em conformidade, guardadas as devidas proporções, pois a pesquisa do Fonaprace foi finalizada em 2018 e consiste no levantamento nacional de dados por meio de questionário respondido pelos estudantes de graduação matriculados nas IFES.

Segundo a pesquisa do Fonaprace (2019, p. 34), os estudantes matriculados nas IFES são jovens com “idade média de 24,4 anos”. Acerca da renda per capita familiar a pesquisa Fonaprace (2019, p. 45), apresenta que a maioria dos estudantes representada por 70,1% do total possuía renda per capita de até um salário mínimo e meio. Nesta pesquisa de campo o percentual de estudantes com renda de até um salário mínimo e meio vigente é maior, representado por 94,45%.

Por último, um dado interessante desta pesquisa é em relação à participação dos estudantes na pesquisa. Existe um ranking de participação que considera o número e a porcentagem de estudantes participantes da pesquisa, em relação ao total de estudantes matriculados por IFES. Neste ranking de participação, de acordo com a pesquisa do Fonaprace (2019, p. 107) a UFMS é a primeira universidade com a participação de “89,6% dos estudantes”. A liderança nesse ranking demonstra o empenho da universidade na divulgação dessa pesquisa do ano de 2018 para incentivar os estudantes a participarem e informarem os dados que subsidiam essa pesquisa relevante para a construção de indicadores e da política de assistência estudantil em todo país.

Portanto, segundo as informações fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa eles são, predominantemente, de jovens de 20 a 24 anos, com famílias com cerca de 4 pessoas. Na maioria dessas famílias, apenas uma pessoa trabalha, por conta-própria e a renda per capita familiar mensal é de cerca de até meio salário mínimo vigente, isto é R\$ 550,00.

Assim, considera-se que as informações fornecidas pelos estudantes apresentam similaridades com o perfil socioeconômico nacional, que é representativo enquanto totalidade. Outro ponto a ser considerado é a categoria trabalho, que será tratada no próximo item articulada com a categoria participação.

Essas informações são consideradas relevantes para a pesquisa na medida em que contribuíram para a observância de algumas características dos estudantes participantes da pesquisa, bem como sua conformidade com o perfil socioeconômico dos estudantes atribuído pelo Fonaprace e para investigação de mediações entre elementos dessas características e a participação sociopolítica dos estudantes.

3.1 Formas de participação de estudantes na UFMS

A participação sociopolítica dos estudantes nos espaços de participação da UFMS ocorre de maneira circunscrita aos espaços de gestão legalmente instituídos, que são

constituídos pelos Conselhos Superiores. A participação dos e das estudantes nesses espaços é regulamentada pela Resolução Coun nº 35, de 13 de maio de 2011, que institui o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2011, p. 1).

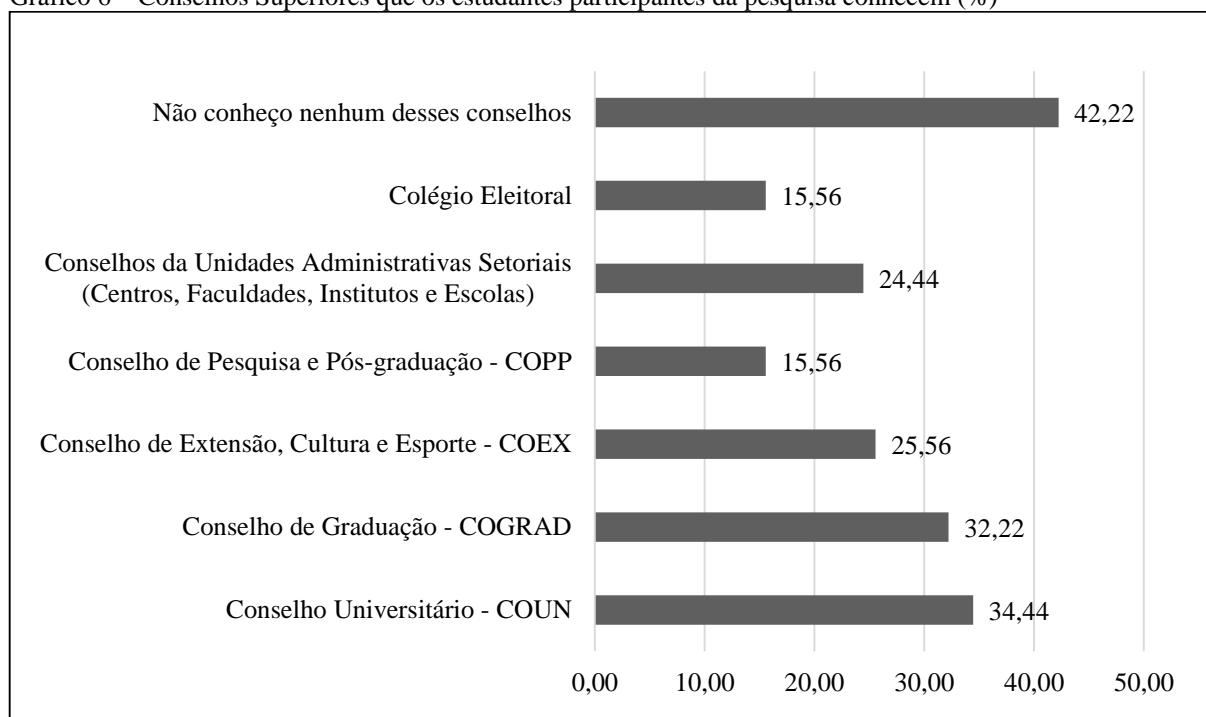
O Estatuto da UFMS dispõe sobre a composição dos Conselhos Superiores que constituem a estrutura organizacional da instituição e são os espaços decisórios máximos formados por docentes, técnicos administrativos e estudantes. São Conselhos Superiores: Conselho Universitário (Coun), Conselho Diretor (CD), Conselho de Graduação (Cograd), Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (Copp) e Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (Coex) e os Conselhos das Unidades Administrativas Setoriais (Centros, Câmpus, Faculdades, Institutos e Escolas (UFMS, 2011, p. 5).

Em relação à representação estudantil, os Conselhos Universitário e o Diretor devem ser integrados por dois estudantes, preferencialmente, um da graduação e outro da pós-graduação *stricto sensu*, indicados pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), com mandato de um ano, permitida uma recondução. Nos demais conselhos a representação é de um estudante de graduação e, no caso do Copp, um discente de pós-graduação, também indicados pelo DCE (UFMS, 2011, p. 6-9).

Deste modo, a Instituição reconhece formalmente, via regulamentações, a participação dos estudantes e o protagonismo do movimento estudantil, por meio do DCE. Atribui-se esse reconhecimento à historicidade das lutas e conquistas do movimento estudantil brasileiro, abordadas no item 1.1.2 desta dissertação.

Entretanto, nem todos os estudantes possuem conhecimento sobre a existência destes Conselhos Superiores, que são ambientes de decisão e se configuram em espaços institucionais de participação. O que pode ser verificado no Gráfico 6, que apresenta o percentual de estudantes que afirmaram se conheciam um ou mais conselhos e os que não sabiam de sua existência:

Gráfico 6 – Conselhos Superiores que os estudantes participantes da pesquisa conhecem (%)

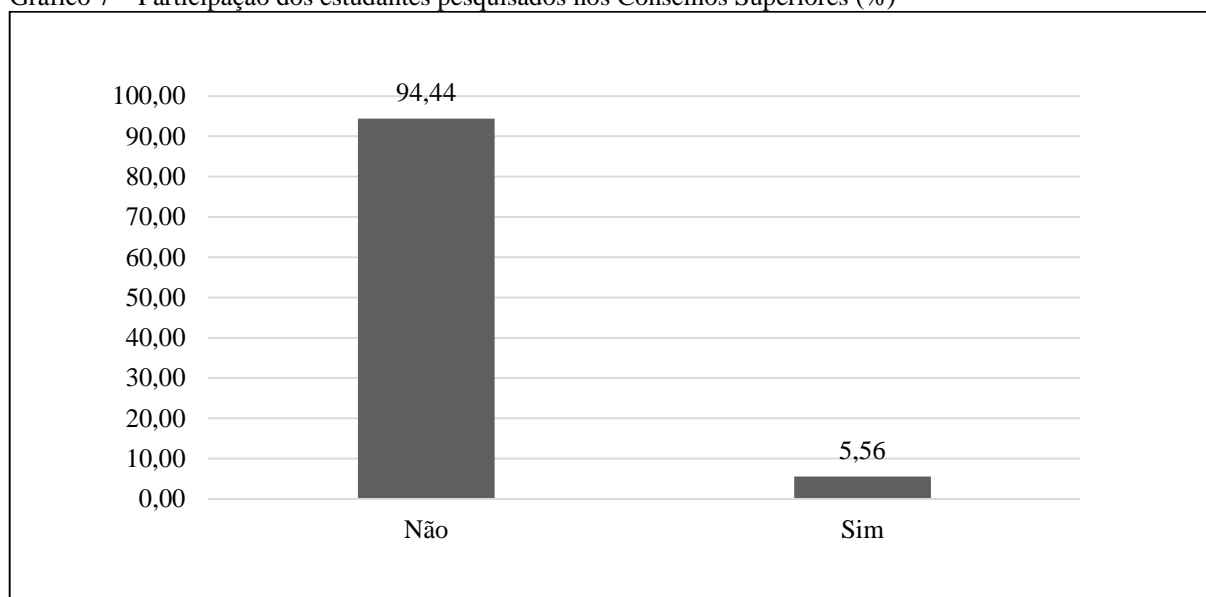


Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações fornecidas pelos estudantes na primeira etapa da pesquisa de campo (PEREIRA, 2021).

Observa-se que parte significativa dos estudantes, representada por 42,22% não conhecem nenhum dos Conselhos Superiores. Dentre os conselhos citados, o mais conhecido pelos estudantes é o COUN, o que é relevante pois consiste no espaço máximo de decisões da universidade. Do total, 34,4% dos estudantes afirmaram conhecer o COUN, 32,2% conhecem o COGRAD, que trata dos assuntos pertinentes à graduação. Outro conselho conhecido pelos estudantes é o COEX, citado por 25,6% e os conselhos das unidades administrativas onde os estudantes estão matriculados, com 24,4% de citações. Já o Colégio Eleitoral é reconhecido por cerca de 15,6% dos estudantes.

Além disso, a participação nos conselhos de fato, como representante dos estudantes, é pequena. Conforme apresentado no Gráfico 7, abaixo, a maioria dos estudantes informou que nunca participou de nenhum conselho, somando 94,4% dos estudantes.

Gráfico 7 – Participação dos estudantes pesquisados nos Conselhos Superiores (%)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações apreendidas na primeira etapa da pesquisa de campo (PEREIRA, 2021).

A pequena participação nos Conselhos Superiores, expressa nas informações apresentadas, consiste no principal desafio a ser enfrentado pela Instituição para uma ampliação da participação sociopolítica estudantil. Um dos fatores que podem influenciar nessa ausência da participação é atribuído à forma de organização e estruturação próprias desses órgãos institucionais. Existe, via regulamentação, a garantia de representatividade de toda a comunidade acadêmica, inclusive dos estudantes. Todavia, não existe paridade em relação ao número de membros. Como exemplo, o Coun atual é constituído por 69 membros, destes, dois são estudantes representantes indicados pelo DCE (UFMS, 2021d, p. 1).

A questão da representatividade possui papel decisivo no conflito de interesses existente dentro da comunidade universitária. Conforme afirma Borsato (2015, p. 170), “É de se considerar que os interesses dos docentes, servidores e discentes são conflitantes e cada segmento reivindica o atendimento máximo de suas demandas específicas”. Diante disso, a tendência é que interesses se sobressaiam, em detrimento de outros. Por outro lado, a ausência ou pequena participação não deve ser reduzida à questão da paridade e da representatividade.

Nesse processo de contradição, ao mesmo tempo em que a participação dos estudantes é reconhecida, por meio do movimento estudantil, a participação também pode possuir uma funcionalidade, no sentido de legitimar o caráter democrático da gestão da universidade, o que pode ser positivo para a imagem institucional. Ou, ainda que a intenção seja positiva, a participação pode terminar por evidenciar a vontade da gestão e não dos

estudantes. Dessa maneira, a participação, nas palavras de Montaña (2015, p. 100), é “substitutiva das lutas sociais”, assumindo caráter desarticulado em relação à finalidade de conquista de direitos.

Essa contradição foi verificada nas falas dos estudantes na medida em que na percepção de Amartya, existe a valorização da participação nesses espaços colegiados sob uma perspectiva de pertencimento e de aquisição de conhecimentos sobre o universo acadêmico em que o estudante está inserido. Amartya afirma o seguinte:

Aí quando você está lá dentro do colegiado você começa a escutar alguns termos, tipo assim, quando o professor fala que vai solicitar à Cograd qual o procedimento, ele lê um manual, uma ata e fala “olha, essa normativa aqui é do Coun, é do Conselho Diretor, aí você começa a ter uma noção. Ah, o Conselho Diretor versa sobre os espaços da universidade, o Cograd sobre as normas da graduação, o Coun sobre tudo, aí você fica meio “ah, ok”. Você vai entender um pouco como funciona, assim, a burocracia da universidade.

Ao mesmo tempo, outra estudante apresenta o questionamento sobre a representatividade e se as necessidades dos estudantes vão mesmo ser consideradas nesses espaços colegiados. O que fica explícito na fala de Samantha ao comentar que um dos desafios para a participação dos estudantes seria a ampliação da representatividade:

A instituição ela é feita de estudantes, mas na representatividade não são estudantes. A gente sempre vê outras pessoas que não são os estudantes. Pode ser um professor e tudo bem, mas o professor ainda não sabe como é a realidade do estudante. O professor já passou por isso, mas não é a mesma coisa do que ter um estudante representando.

A questão da representatividade também é refletida em relação à participação de estudantes na escolha dos dirigentes e gestores da instituição³⁸. Nesse processo, há uma disparidade na importância dos docentes nas eleições de reitores e nos colegiados em relação aos técnicos administrativos e estudantes, conferindo aos docentes setenta por cento do peso de voto, enquanto técnicos administrativos e estudantes têm seus votos com quinze por cento de peso. Como consequência, a capacidade de escolha dos estudantes é subestimada. Esse modelo eletivo está previsto na Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, que dispõe que no

³⁸ A paridade dos votos nos processos de eleição de reitores é bandeira de luta dos estudantes e técnicos administrativos, é possível ver mais sobre o modelo eletivo da UFMS em: <http://www.sistams.org.br/2018/12/paridade-de-votos-na-ufms-ja.html>.

processo de escolha dos dirigentes universitários, deve ser observado o mínimo de setenta por cento de membros do corpo docente em sua composição.

Diante disso, a participação não pode ser percebida como, ou utilizada para o consenso. Somente o conflito e a contradição, decorrentes da participação, sendo aceitos nos espaços colegiados é que podem se abrir possibilidades de ampliação da representatividade dos estudantes. Do contrário, a vontade dos professores sempre irá prevalecer, em detrimento da vontade da comunidade acadêmica enquanto sujeito coletivo.

Todavia, pondera-se que somente a ampliação da representatividade por meio da participação de mais estudantes não é suficiente para o alcance de uma participação sociopolítica enquanto processo de luta. Pois, no contexto contraditório e nos conflitos de interesses pode haver cooptação, desarticulação da finalidade da participação e, conseqüente tendência de interesses de professores membros se sobressaiam. No entanto, a representatividade é relevante para que os estudantes reconheçam os colegiados como espaços legítimos a serem ocupados. E, a participação nesses espaços deve vir acompanhada pela articulação com os demais estudantes na perspectiva da construção coletiva.

Por outro lado, diante da criação de leis federais que regulam sobre a participação (Lei de Acesso à Informação – Lei nº 12.527/2011; Lei sobre participação, defesa e direitos dos usuários dos serviços públicos – Lei nº 13.460/2017; Decreto nº 8.243/2014 – que Institui a Política Nacional de Participação Social, dentre outras), a Universidade tem dedicado esforços para incentivar a participação por meio de dispositivos recomendados como o sistema específico de ouvidoria (e-OUV), que consiste em um canal de elogios, sugestões, denúncias e reclamações.

Sobre a ouvidoria a UFMS (2020, p. 19), no Relatório de Gestão 2019 destaca:

A Ouvidoria da UFMS foi formalmente instituída em 2005 pela Resolução nº. 61 de 12 de dezembro de 2005. Quando a Lei de Acesso à Informação (LAI) entrou em vigor, em maio de 2012, a Ouvidoria aderiu ao e-SIC e começou a recepcionar também as demandas de acesso à informação. Quanto às manifestações de Ouvidoria (sugestões, elogios, solicitações de providências, reclamações e denúncias), até o final de 2015 a UFMS utilizava um sistema próprio para o tratamento destas. No entanto, em janeiro de 2016, passou-se a utilizar o Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo Federal e-OUV, denominado desde agosto de 2019 de Fala.BR.

No mesmo Relatório de Gestão, a universidade apresenta a ouvidoria como canal oficial de comunicação da universidade e realiza divulgação significativa deste canal que, de acordo com a UFMS (2020, p. 22), “tem atuado não só para garantir o direito de

participação dos usuários, como também para promover a melhoria contínua dos serviços e atendimentos oferecidos pela UFMS”.

Apesar de se constituir em uma forma de participação dentro da universidade, observa-se que, na pesquisa de campo, nenhum estudante menciona a ouvidoria enquanto espaço de participação, mas sim a procura direta pelos profissionais da PROAES, como assistentes sociais, professores nos cargos comissionados de coordenação e a própria Pró-Reitora e Vice-Reitora.

Carolina afirma que “toda essa parte burocrática, essa parte acadêmica, todos esses órgãos institucionais, eu acabei aprendendo sozinha por ter corrido atrás dos auxílios”. Por sua vez, Amartya expressa um contato pessoal com os profissionais:

Eu me lembro de uma oportunidade com a Pró-Reitora de tá discutindo sobre as bolsas. Não sei, eu tenho uma relação um pouco mais próxima dela, porque já teve aquele dia em que a administração central visitava as unidades, a Reitoria Itinerante. E aí eu tive a oportunidade de trocar ideia, tipo assim, *in loco* sabe, de trocar ideia sobre bolsa com a própria Pró-Reitora.

Essa relação de proximidade é significativa e os estudantes avaliam positivamente. No entanto, fica escamoteado que esse comportamento de ambos os atores fortalece a individualização e até mesmo a meritocracia, uma vez que a informação chega ao estudante que busca apoio e o atendimento de suas demandas diretamente com a gestão da assistência estudantil, em detrimento do estudante que não age da mesma maneira.

Conforme aponta Dagnino (2004, p. 102):

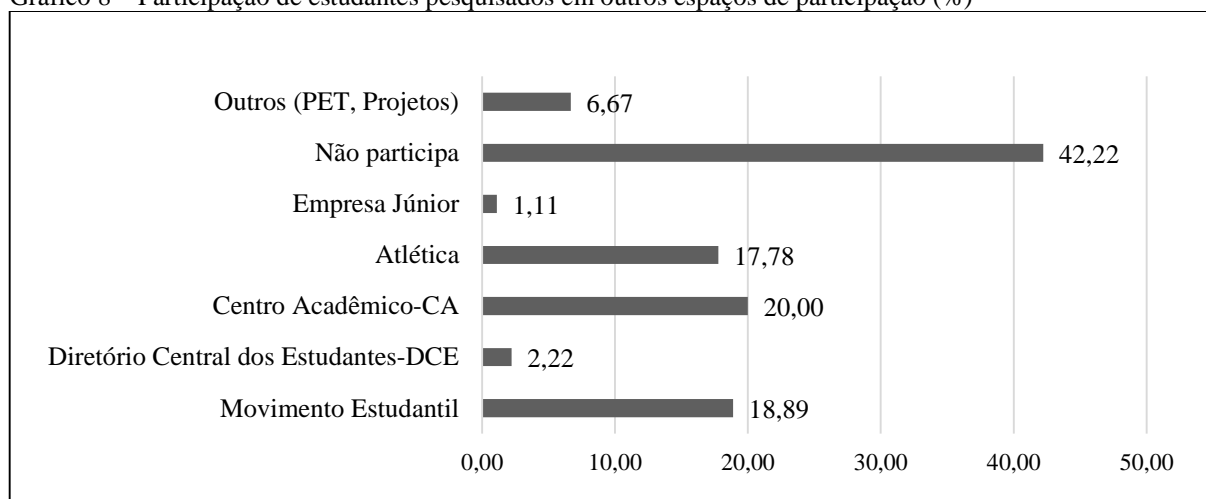
[...] adoção de uma perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social. A própria idéia de “solidariedade”, a grande “bandeira” dessa participação redefinida, é despida de seu significado político e coletivo, passando a apoiar-se no terreno privado da moral. Além disso, este princípio tem demonstrado sua efetividade em redefinir um outro elemento crucial no projeto participativo, promovendo a despolitização da participação: na medida em que essas novas definições dispensam os espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar, o seu significado político e potencial democratizante é substituído por formas estritamente individualizadas de tratar questões tais como a desigualdade social e a pobreza.

A questão da despolitização da participação também é concretizada por meio da redução do conceito de participação a concepções de gestão participativa e empreendedorismo. Nessa lógica, a participação nos Conselhos Superiores e a promoção de

ações e diálogos entre os estudantes e os gestores seriam suficientes para afirmar que uma universidade é democrática e participativa, mesmo se essa instituição for hostil em situações de protesto e manifestações mais coletivas dos estudantes, que, tradicionalmente, o movimento estudantil promove em seus processos de lutas e reivindicações.

Para além da participação nos órgãos colegiados da instituição, também há o reconhecimento, por grande parte dos estudantes, do movimento estudantil e outros enquanto espaços de participação. Conforme é possível verificar no Gráfico 8 (abaixo), sobre a participação em outros espaços além dos conselhos superiores, cerca de 18,9% dos estudantes afirmaram participar do movimento estudantil. Além destes, a maioria especificou que participa ou participou do Centro Acadêmico (CA) de seu curso, com 20% das citações e cerca de 2,2% afirmou participar no Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Gráfico 8 – Participação de estudantes pesquisados em outros espaços de participação (%)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações fornecidas pelos estudantes na primeira etapa da pesquisa de campo (PEREIRA, 2021).

Dentre as experiências de participação citadas, sobre o movimento estudantil, incluindo participação no CA e DCE, os estudantes avaliaram sua experiência com afirmações de caráter positivo, conforme constata-se nas falas a seguir:

Quando fui membro do CA pude ter uma visão mais ampla do que é o movimento estudantil e contando também a experiência de participar e poder conhecer essa parte da universidade (Steve, 2020).

Foi uma experiência boa, conhecer sobre o trabalho e importância do DCE na universidade porém não obtive tempo para ficar mais (Amanda, 2020).

Foi divertida, tive alguns aprendizados em relação a como lidar com pessoas e outros fatores como administração e etc (Enedina, 2020).

Discussão quanto as prioridades dadas à reitoria sobre os direitos dos estudantes e ocupação de espaços dentro do ambiente universitário (Djanira, 2020).

Outros espaços citados por alguns estudantes enquanto espaços de participação em que estão inseridos foram as empresas juniores (1.1%) e atléticas (17,8%). As empresas juniores são espaços organizados como associação civil com finalidade educativa e sem fins lucrativos, em determinados cursos de graduação que visam agregar experiências profissionais empresariais na vivência dos estudantes. As atléticas, por sua vez, são associações independentes de estudantes que promovem a prática esportiva, a integração entre estudantes e realização de ações voltadas para a sociedade. Por este motivo, consistem em experiências coletivas importantes para a formação profissional, considerando as trocas e relações sociais realizadas.

Sobre a participação em atléticas, os estudantes avaliaram sua participação, que foi considerada limitada às atividades esportivas, conforme as falas:

Participação em jogos e campeonatos universitários apenas (Adolfo, 2020).

Participei em jogos da atlética e com doações pra eventos. Nunca peguei como compromisso por medo de não ter tempo (Leonardo, 2020).

Eu sou apenas sócio, então só uso pra comprar as 'lembrancinhas' da atlética. Mas, recentemente devemos montar um time de e-esporte onde vou participar (César, 2020).

De outra parte, observa-se que 42,2% dos estudantes declararam que não participam de nenhum movimento, organização ou espaço relacionado à participação. Isso demonstra que o número de estudantes que participam do movimento estudantil e outros espaços pode ser equiparado ao número de estudantes que não participa.

A partir das informações apreendidas na pesquisa observa-se que um dos fatores que também pode exercer influência na ausência da participação dos estudantes é a disponibilidade de informações sobre as possibilidades de participação existentes na universidade. Essa observação foi possibilitada durante as entrevistas, onde os estudantes afirmaram conhecer o movimento estudantil e os órgãos colegiados e teceram comentários sobre as informações que obtiveram sobre participação na universidade.

Gilberto afirma que conheceu os colegiados a partir de sua experiência no movimento estudantil e é um veterano na universidade, pois durante a entrevista cursava o décimo semestre do curso de Ciências Sociais. Gilberto comenta que:

No começo era bem difícil ter essas informações né, eu fui ter esse contato maior através do DCE mesmo. O DCE passava essas informações, aí eu comecei a ter mais acesso a esses espaços. Depois comecei a acompanhar pelo site mesmo, os editais, as ações.

Diferentemente, outro estudante que também possui experiência de participação tanto no movimento estudantil como nos colegiados e também cursava o décimo semestre, do curso de Ciências Econômicas, afirma que teve acesso às informações sobre a participação com facilidade na universidade. De acordo como Amartya:

Eu acredito que a universidade é bem transparente. É que a gente não sabe às vezes... Por exemplo, se eu fosse um aluno regular, um aluno do curso que não participasse de centro acadêmico, eu nem saberia que isso existe para procurar, entendeu? Mas, as informações estão lá. Eu sempre consegui acessar, por exemplo, documentos através do Boletim de Serviços da própria universidade, só que isso eu descobri só por causa do Colegiado, essas coisas... Mas, tipo assim, estão lá as informações, basta... Só que, geralmente, um aluno ir atrás disso é meio difícil.

Nesta fala o estudante apresenta a participação relacionada à iniciativa própria, onde ele deve se interessar e descobrir as informações por conta própria e, ao mesmo tempo, coloca a influência de estar integrado em um curso que incentivou sua participação. Em outro momento da entrevista, Amartya enfatiza essa questão:

Talvez os alunos não se engajem tanto porque, talvez, eles desconheçam. E eles não têm o costume de participar. Porque no meu curso foi uma questão de costume mesmo, porque sempre foi assim, então o pessoal continua essa tradição. E aí acho que isso não tem muito nos outros cursos e talvez seja por isso.

Dessa maneira, verifica-se nos relatos situações e ambientes distintos de estímulo à participação dentro da mesma universidade. Com isso, a disponibilização de informações da universidade como um todo, não somente em determinados cursos, e uma cultura de participação transmitida dos estudantes para os estudantes podem contribuir para ampliar a participação sociopolítica na instituição.

Outras declarações de estudantes entrevistados também enfatizam a importância da disponibilização de informações feita pela universidade e do exemplo de engajamento de outros estudantes. Paula comenta que “eu conheço assim de ouvir falar, mas nunca participei não. Sempre tem alguém na sala que participa de alguma coisa estudantil, eu conheço algumas pessoas que são bem engajadas. Mas eu nunca participei”.

Samantha, que cursava o segundo semestre do curso de Comunicação Social, chama a atenção para a recepção de calouros, que é uma atividade anual de acolhimento dos estudantes ingressantes realizada pela PROAES/UFMS que contribui para a orientação e informação. Ela afirma que:

Então, a gente teve uma breve apresentação. Eu conheço de ouvir falar, na verdade. Na primeira semana a gente teve a recepção de calouros e foi o contato que eu tive. A gente chegou a conhecer a atlética e a empresa júnior. E, eu não sei exatamente o nome do cargo, mas existe uma colega no jornalismo que eu converso com ela porque sou líder de turma, que ela representa os alunos em algum dos conselhos, acho que é do CA e representa a gente (Samantha, 2020).

A recepção de calouros, se configura em um espaço de divulgação da instituição das formas de participação existentes na universidade. Mas, por se tratar de um período intenso e repleto de informações novas para os ingressantes, uma ação pontual no início da graduação pode passar despercebida ou cair no esquecimento. Por este motivo a divulgação precisa ser acompanhada de outros meios de comunicação da universidade e ser sistemática para alcançar maior engajamento de estudantes.

Outro fator que pode influenciar a ausência de participação dos estudantes está relacionada ao tempo disponível. Conforme citado anteriormente, a maioria dos estudantes entrevistados (82,2%) estão matriculados em cursos de graduação em período integral. Além disso, alguns estudantes são trabalhadores ou realizam algum tipo de atividade complementar extracurricular.

No caso dos estudantes trabalhadores, eles representam 4,4% dos pesquisados, ou seja, não é um percentual expressivo. Dente eles, todos declararam realizar alguma atividade complementar na universidade, sendo que metade informou fazer estágio, 25% participam de projetos de pesquisa e 25% de projetos de extensão. Em relação à participação nos colegiados, nenhum estudante trabalhador participa. No entanto, 75% deles declarou participar do movimento estudantil.

Salienta-se que dois fatores devem ser considerados na observação do número de estudantes trabalhadores relativamente pequeno. Primeiro, que os sujeitos da pesquisa são

os estudantes beneficiários da assistência estudantil, portanto o recebimento dos auxílios de assistência estudantil oportuniza que os estudantes consigam manter-se somente estudando sem a necessidade de trabalhar. Segundo, que a maioria dos cursos de graduação em que os estudantes estão matriculados são em período integral, o que dificulta o estudante conseguir trabalho.

As estudantes Paula e Samantha comentam, respectivamente, sobre a relação entre assistência estudantil e trabalho na entrevista ao avaliar se a assistência estudantil era importante para sua permanência na graduação:

Nossa, eu acho que é muito importante, porque falando por mim mesma... Eu entrei na universidade, mas não sabia se ia continuar né, porque eu sempre trabalhei na minha vida e esse curso que eu faço é integral. Então, é muito importante para você se manter na universidade. Eu vi muita gente saindo por ter que trabalhar. Essas políticas de assistência ajudam muito a gente permanecer na universidade (Paula, 2020).

Eu considero extremamente importante. Antes da UFMS eu vim do Instituto Federal e lá a gente também tem essas políticas de assistência. E, eu sempre achei muito importante por essa questão da gente conseguir se manter. No Instituto Federal eu cursei o meu ensino médio. Então é difícil a gente conseguir um trabalho, conseguir alguma coisa. E na minha situação, na minha família eu sempre senti essa necessidade sabe, de tentar trabalhar, tentar ajudar, tentar juntar um dinheirinho e pagar as minhas coisas sabe. E aí o auxílio acabou servindo pra isso (Samantha, 2020).

Dentre os estudantes que não trabalham, que são a maioria (95,6%), 38,4% declararam que não realizam nenhum tipo de atividade complementar, ao passo que a maioria, representada por 61,6%, realizam atividades complementares. Em relação à participação nos órgãos colegiados dos estudantes que não trabalham, 5,8% participam ou participaram. Já a maior parte, 94,1%, declarou que nunca participou desses espaços da instituição. Em relação à participação no movimento estudantil, a participação dos estudantes que não trabalham é mais representativa, sendo que a maior parte representada (56,9%) participa ou participou e o restante, 43% declarou que nunca participou.

As atividades complementares são requisitadas como componente curricular não disciplinar, ou seja são obrigatórias em algum momento da graduação e são importantes para a formação profissional, pois podem possibilitar vivências coletivas em determinados projetos de ensino, grupos de estudo, estágios, projetos de extensão e outras atividades.

Ressalta-se que cada colegiado de curso determina por meio de regulamento quais atividades complementares serão consideradas e demais regras. Como exemplo, o Colegiado

de Curso de Ciência da Computação (Facom/UFMS)³⁹ define como atividades complementares dezesseis tipos de atividades, dentre elas: a participação em eventos científicos; projetos de ensino, pesquisa ou extensão; Programa de Educação Tutorial (PET); membro de diretoria de entidades e associações estudantis; estágios não obrigatórios; iniciação científica; publicação de trabalhos científicos; participação em órgãos colegiados; participação em cursos. Em destaque, a participação em colegiados e no movimento estudantil – descrito como associações estudantis – são consideradas atividades complementares.

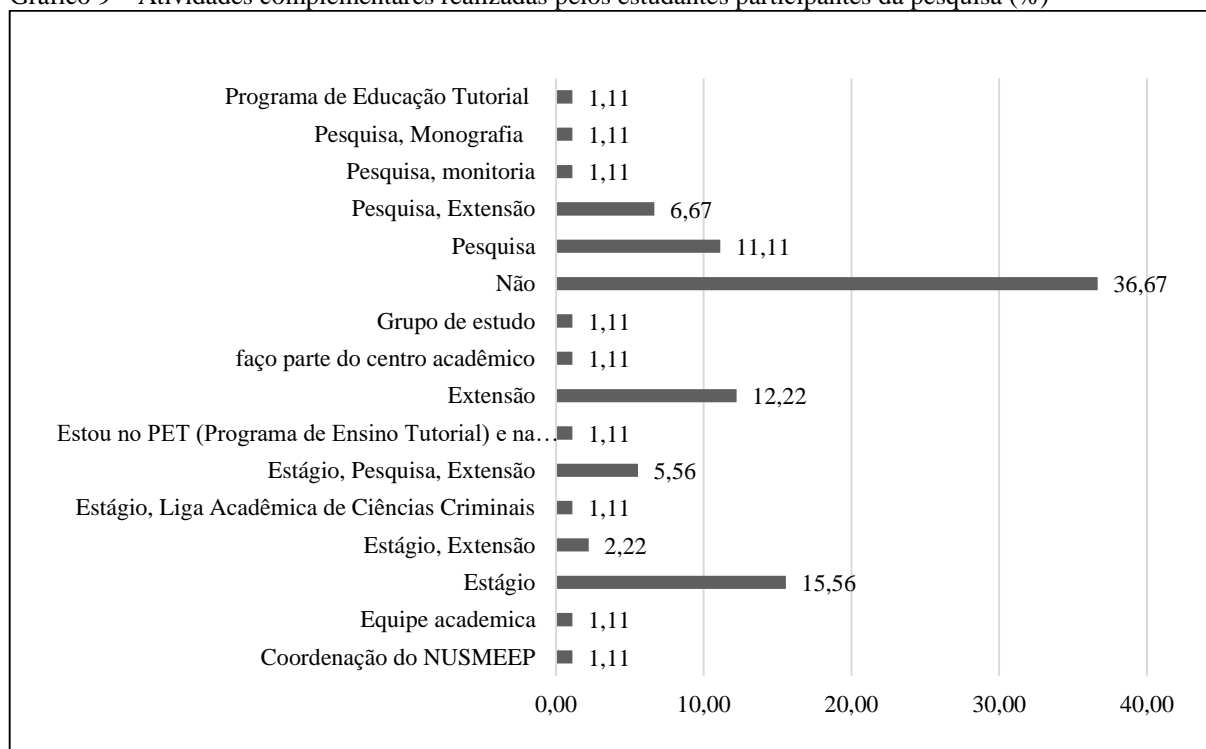
Dessa maneira, surge a questão do tempo disponível que o estudantes possuem. Pois, a realização de determinadas atividades também ocupam o tempo do estudante e podem consistir, assim como o trabalho, em um impedimento para a participação dos estudantes na universidade.

Paula comenta sobre a falta de tempo como um impedimento para uma participação sociopolítica mais ativa: “acho que eles abrem espaço para gente participar, é que eu não tenho tempo! Quando a gente tava com aula presencial eu ficava o dia inteirinho lá, vinha para casa à noitinha. Eu poderia até participar, mas eu achava que ia acumular muita coisa”.

Na pesquisa de campo, conforme o Gráfico 9 (abaixo) foi constatado que a maioria dos estudantes realiza algum tipo de atividade complementar, além da graduação, representada por 63,3%. Dentre as atividades realizadas, existe uma diversidade entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. A maioria dos estudantes, representada por 15,6%, faz estágio; 12,2% participam de projetos de extensão e 11,1% realizam atividades relacionadas a projetos de ensino.

³⁹ Resolução nº 64, de 30 de outubro de 2019, aprova o Regulamento de Atividades Complementares do Curso de Ciência da Computação da Faculdade de Computação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.facom.ufms.br/resolucao-facom-cc-cc-n-64-de-30-10-2019/>.

Gráfico 9 – Atividades complementares realizadas pelos estudantes participantes da pesquisa (%)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações obtidas na primeira etapa da pesquisa de campo (PEREIRA, 2021).

Visto isso, a relação entre atividade complementar e ausência de tempo para participação sociopolítica na universidade é colocada em questão, uma vez que a participação tanto nos Conselhos Superiores como no movimento estudantil e outras atividades podem ser consideradas como atividades complementares.

Outra informação apreendida que vem à tona é a dimensão educativa da participação já abordada no item 1.1 desta dissertação. As possibilidades de aprendizado nas experiências participativas dos estudantes são inúmeras e agregam valor ao currículo profissional e na formação pessoal e ampliada do estudante, com vistas à vida em sociedade.

Nas palavras de Gilberto “Eu acho que a participação é um aprendizado, tanto como aluno como cidadão no mundo e na cidade né, eu acho que seria bacana levar em consideração isso e levar essas discussões com o apoio da universidade mesmo”. Samantha faz uma declaração no mesmo sentido: “Com certeza a participação gera um aprendizado, isso não é só no âmbito da universidade que a gente tem que levar. Esse conhecimento ser considerado seria um grande benefício pros estudantes”.

Carolina pontua como o aprendizado que a participação gera pode contribuir para a formação pessoal do estudante e para a visão de mundo e do coletivo, enquanto vida em sociedade:

Porque você aprende primeiro a ter uma visão de que assim, existe um problema e eu posso me organizar, eu posso me preparar, eu posso resolver este problema. Você cria também um olhar mais humano às vezes com a situação do outro. Porque você não tá sabendo o que a pessoa tá passando e você aprende a se colocar no lugar do outro. Você também aprende a evoluir melhor os seus conceitos de liderança, de trabalho em equipe, eu acho que a pessoa só tem a ganhar. E esse aprendizado pode ser considerado no currículo sim, eu acho que deveria, inclusive. Porque, é incentivar o aluno de que o que ele precisa aprender não precisa resumir especificamente a uma coisa que pode ser colocada no papel. Tem coisas que a gente aprende que você vai levar para o resto da vida. Então esse tipo de aprendizado tem sim que ser valorizado na grade curricular. Hoje em dia, dá para se eliminar algumas atividades complementares de curso por participação em eventos, participação em colegiado e tudo mais. Eu acho que daria para pensar em outras políticas para motivar ainda mais o aluno. Para que ele se sinta mais valorizado por aquilo em que ele está se dedicando. Eu acho válido porque o aluno tá criando uma bagagem, uma de experiência de vida. Não é muito uma questão de nota. Mas, uma experiência de vida que pode ajudar muito ele.

Fica nítido nas falas que os estudantes reconhecem que a participação contribui para a formação enquanto ser social. Pois, na medida em que o estudante participa ele apreende conhecimentos da realidade em seu entorno e de como processos sociais individuais e coletivos se desenvolvem. O aprendizado também é refletido, na medida em que o estudante a partir da prática participativa, aprende a se organizar, a planejar, a pensar criticamente sobre os processos em que está inserido e a agir organizadamente sobre esses processos na expectativa de mudanças. E, as decisões quando coletivas podem ser mais facilmente aceitas, assim como podem construir novos aprendizados.

Portanto, a participação é um processo de luta, que possui uma dimensão educativa e deve ser compreendida no seu sentido ampliado, enquanto parte constitutiva da luta de classes na busca de emancipação dos sujeitos coletivos.

A construção de espaços legitimamente democráticos na universidade é um desafio, sobretudo diante da historicidade refletida no campo de conflito em que a universidade brasileira foi forjada e o contexto sociopolítico atual. Segundo Salles (2020, p. 49), na universidade hoje a “militância” passou de “ato de fé” para “expediente de sobrevivência” assim como passou a ser “campo de conflito, não de emancipação, mas de reconhecimento”. Nesse campo de busca de reconhecimento e de propagação da democracia na universidade,

observa-se um padrão reivindicatório similar entre um estudante que procura assistência estudantil e um cientista que busca financiamento para sua pesquisa. Salles (*Ibid.*), ainda atenta para o fato de que “na luta por reconhecimento, um oprimido talvez busque os mesmos benefícios ou direitos de outro oprimido; na luta por emancipação, bem mais radical, almeja conquistar a liberdade, junto com outro oprimido”.

Diante do exposto, considera-se que os espaços de participação sociopolítica na UFMS reconhecidos pelos estudantes são os Conselhos Superiores, o movimento estudantil e sua estrutura (DCE, CA, etc.). Pondera-se que, por vezes, as formas de participação atendem a um padrão de luta por direitos e benefícios que reduzem o conceito de participação à ações de gestão. Com isso, nem sempre a participação sociopolítica se materializa no sentido de constituição de ambientes de poder decisório, de construção e de conquista de direitos para os estudantes. Mas, observa-se que os estudantes possuem um sentimento de pertencimento e de autovalorização quando participam e percebem sua contribuição. E, sobretudo, os estudantes adquirem aprendizados que contribuem para sua formação profissional e pessoal e identificam o que aprenderam, demonstrando sua relevância.

3.2 Participação na assistência estudantil

Atualmente, não existe espaço de participação instituído em forma de conselho ou afim, que oportunize aos estudantes o debate, discussão e o poder decisório em relação à política de assistência estudantil da UFMS.

Anteriormente, havia um Conselho Superior deliberativo, normativo e consultivo responsável por tratar, dentre outras, das questões relacionadas à assistência estudantil na UFMS, antes denominada assuntos estudantis, o extinto Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (COEX). Isso ocorreu até o ano de 2017, quando a Resolução COUN nº 4, de 20 janeiro de 2017, altera a nomenclatura deste conselho para Conselho de Extensão, Cultura e Esporte (COEX), excluindo do texto anterior a área assuntos estudantis. (UFMS, 2017, p. 12).

Essa alteração decorreu do desmembramento de antiga pró-reitoria que abrangia as áreas de extensão, cultura, esporte e assuntos estudantis para a criação de uma pró-reitoria específica para a assistência estudantil (agora nomeada com esta terminologia), a PROAES. No entanto, a resolução supracitada que altera os conselhos não institui novo Conselho Superior específico para tratar dos assuntos pertinentes à assistência estudantil, ficando essa

matéria sem espaço institucional regulamentado de discussão e deliberação com os estudantes e comunidade acadêmica.

O que se observa a partir da pesquisa de campo sobre a participação de estudantes na política de assistência estudantil é a ocorrência de algumas reuniões de avaliação, discussão e consulta pontuais centralizadas pela PROAES que convida e/ou convoca grupos de alunos, tanto escolhidos aleatoriamente, como membros de instâncias representativas do movimento estudantil como DCE, CA, Atléticas, etc.

Pondera-se que, durante a pesquisa de campo, a maioria dos estudantes representada por 81,1% dos participantes da primeira etapa declarou no questionário que nunca participou de nenhuma atividade ou reunião promovida pela universidade para discutir sobre a assistência estudantil, o caracteriza a excepcionalidade dessas reuniões e a limitada participação.

Os estudantes que declararam ter participado de alguma reunião para debater sobre a política de assistência estudantil (18,9% do total), fizeram uma avaliação sobre sua participação. Dentre as experiências relatadas, as declarações reafirmaram que a participação na assistência estudantil se deu por meio de reuniões realizadas pela PROAES. Onde 60% dos estudantes avaliaram que a participação foi positiva por consistir em uma experiência elucidativa. Isso fica expresso em algumas respostas do questionário como:

Para mim como aluno que recebe assistência estudantil é de grande importância estar por dentro desses assuntos e de tudo aquilo que cabe a PROAES fazer para nos prestar esse auxílio. Então foi bem importante ficar por dentro das ações desenvolvidas (Marcos, 2020).

Uma reunião normal, onde pude contribuir com as minhas opiniões e tirar dúvidas sobre os auxílios (Amartya, 2020).

Houve avaliações sobre essas reuniões com a PROAES consideradas neutras, que representaram 30% das avaliações dos estudantes. Considera-se avaliações neutras porque os estudantes não apresentaram aspectos negativos ou positivos. Mas, fizeram relatos sobre como ocorreu a participação ou sobre a não participação, devido a desconhecimento e ausência de convite. As falas a seguir ilustram as avaliações realizadas:

Não participei de nenhuma reunião, que eu me lembre, sempre procuro as assistentes sociais em caso de algum problema ou pra relatar como andam se desenvolvendo as coisas na faculdade (Carolina).

Não participei porque não fui convocada para nenhuma reunião de discussão sobre a assistência estudantil. Nem como uma pessoa que é beneficiária do auxílio estudantil e nem como membro de centro acadêmico e participante do movimento estudantil (Ethel).

Cerca de 10% dos estudantes avaliaram negativamente sua participação na reunião, pautando a ausência de debate ou de escuta por parte da PROAES. Como exemplo, Paula cita a ausência de diálogo:

Uma representante fora atribuída para uma conversa para colaboração na assistência dos jovens que recebiam auxílio e escutar propostas para melhoria da permanência. Os acadêmicos propuseram ações as quais foram rebatidas, portanto a conversa se tornou um monólogo repleto de empecilhos.

Nas entrevistas individuais realizadas, os estudantes também fizeram apontamentos interessantes sobre sua participação ou não em reuniões sobre a política de assistência estudantil. Gilberto afirmou que nunca participou de reunião na PROAES: “Só participei do conselho quando eu pude ir, quando teve discussão sobre corte de verbas. Mas, na PROAES nunca fui chamado para discutir nada das questões da assistência estudantil”. Contudo, ele afirma que existe espaço para discussão sobre a assistência estudantil:

Bom o espaço ele existe, acho que a gente como acadêmico só não conseguia acessar tanto esse espaço. Muitas vezes não chega até nós antes dos editais serem lançados, de ter algum tipo de corte, alguma coisa, a gente fica meio perdido, mas o espaço existe. Acho que a gente só precisa conseguir alcançar mais, com maior participação (Gilberto, 2020).

As estudantes Paula e Samantha nunca participaram e afirmaram, respectivamente, que “Eu acho que não existe espaço. Eu nunca vi e nunca fui chamada pra discutir. Se tem eu desconheço” e “Então se existe eu não conheço, porque eu não tive acesso sobre isso”.

Amartya comenta sobre sua experiência e reafirma que a PROAES disponibiliza atenção aos estudantes sobre as questões pertinentes à assistência estudantil e, inclusive, questões em outras matérias da universidade:

Eu me lembro de ter participado de reuniões com a PROAES com o próprio movimentos estudantil e representantes de outros CAs e representação do Diretório Central também, do DCE. Para discutir a assistência estudantil. Não sei dizer se a reunião foi provocada pela PROAES ou pelos estudantes. Eu sinto uma boa vontade, não é muito boa vontade... Mas, por exemplo, quando há manifestação dos estudantes, eu sinto que a PROAES entende primeiramente até que as outras Pró-reitorias entendeu? Acho que é um

ponto positivo. Nunca precisei de uma informação que a PROAES não deu, que não foi atendida entendeu. A PROAES sempre esteve lá, até pra coisas que não eram relativas à própria PROAES. A gente até brinca, porque a gente ensina os próximos do centro acadêmico, faz uma formação, acho que até de administração pública pra lidar com as coisas da universidade. A gente fala “olha se você não sabe o que você pede, liga lá na PROAES e pergunta pra alguém que eles vão saber quem é que faz, se é PROAES, se é PROECE”, enfim... O que sinto de negativo, acho que é a própria estrutura que é rígida da universidade em alguns assuntos. Tem coisas que ninguém pode fazer nada a respeito, que tem ritos a ser seguidos e tal, mas eu acho que a universidade sempre esteve receptiva a atender as solicitações e, se não podia, a explicar o porquê.

Carolina também comenta sobre sua participação em uma reunião da PROAES específica para discutir a conceituação dos auxílios de assistência estudantil e expressa um sentimento positivo em relação a sua participação:

Então quando eu entrei eu cheguei a participar de algumas reuniões, que foi logo quando tava tendo aquela mudança do conceito entre bolsa e auxílio. Que era uma coisa que foi debatida bastante e eles estavam mudando esse conceito na universidade. Eu participei de várias reuniões lá na reitoria, eu acompanhei esse processo e fiquei bastante feliz por ter acompanhado. Porque é bacana ver que a faculdade conseguiu melhorar essa visão de que é um dinheiro que o aluno realmente precisa pra sobreviver, não é uma questão de bolsa. Essa reunião que eu participei no começo, eu fui informada. Lá na PROAES mesmo me informaram: “Você quer participar? Pode ser que ela seja aberta para os estudantes”. Então, é bacana os alunos estarem ali, principalmente porque você tá nesse meio para que, caso seja questionado, peçam sua opinião; você tá ali, você pode dizer sobre a sua experiência. Então, fui meio que informada, eu não descobriria essa informação sozinha.

Diante das informações fornecidas pelos estudantes, verifica-se que a PROAES é o setor da universidade que possibilita alguma participação dos estudantes em matéria de assistência estudantil, por ser sua área de abrangência. Portanto, a pró-reitoria constitui-se no canal de comunicação entre os estudantes beneficiários dos auxílios e a instituição. Ressalta-se que essa participação foi possibilitada por meio da realização de reuniões esporádicas com participação de percentual pequeno dos estudantes.

A partir dos relatos, chama a atenção o fato de que esses espaços de discussão, quando realizados, tomam uma forma consultiva e colaborativa, ou seja, uma perspectiva reduzida do conceito de participação. Isso fica nítido em algumas expressões utilizadas pelos estudantes em suas falas, como: “a reunião foi bem explicativa”, “modificações repassadas”, as propostas dos estudantes foram “rebatidas” e a “conversa se tornou um monólogo”.

Vale lembrar que, para as entrevistas, foram selecionados estudantes que tinham ou não experiências com a participação na universidade com a finalidade de obtenção de diferentes percepções. Considerando isso, constata-se que os estudantes que participaram do movimento estudantil, de Conselhos Superiores ou da reunião com a PROAES (Amartya, Gilberto e Carolina) afirmaram que acreditam que existe espaço para participação na assistência estudantil. Já as estudantes Paula e Samantha, que não tiveram ainda nenhuma participação na universidade declaram que não existe esse espaço.

Portanto, a contradição gerada pela participação nesses espaços fica evidente na pesquisa, na medida em que participação é um processo complexo de luta e conquista vivenciada de maneiras diferentes pelos estudantes. Onde cada um fala a partir de sua experiência, conhecimento e vivências.

Diante do exposto, constata-se que o debate sobre a política de assistência estudantil entre a instituição e os estudantes ocorre excepcionalmente, é centralizado pela PROAES, em formato consultivo e colaborativo e não é regulamentado. Essa centralização do debate reforça a questão do individualismo e da procura direta de profissionais da PROAES para atendimento das demandas dos estudantes, em detrimento da participação coletiva, em espaços com a representatividade minimamente garantida de outros atores da comunidade acadêmica. Esse cenário culmina na ausência de espaços coletivos de construção, debate e decisão dos estudantes sobre uma política de assistência estudantil que é diretamente relacionada a eles.

No quadro que se apresenta, o estudante que participa sente-se contemplado, bem informado, como comenta Carolina:

Eu acredito que existe espaço de participação na assistência estudantil sim. Acredito que todas as vezes que eu questionei, que eu perguntei, até mesmo pra professora Coordenadora, que eu fui tirar algumas dúvidas com ela, sempre extremamente aberta. Sempre existiu essa possibilidade do debate na assistência estudantil. Que é um dos setores da faculdade que eu fico mais feliz. Me sinto tão bem, tão acolhida. É que eu acho que o pessoal não sabe que existe essa possibilidade, não sabe que vocês estão ali não é só para poder organizar papel para gente receber um auxílio. Existe esse cuidado, existe essa atenção, existe essa possibilidade de você sentar conversar, falar. Existe esse debate, sempre existiu. Eu falo, não gente, “você tá com problema?”, a PROAES fica ali ó, todas as Pró-Reitorias ficam em tal canto, tal canto... Chega lá e conversa, pergunta “gente como eu posso fazer isso?” Pergunte! Se você não tá vendo ali no edital os funcionários estão aqui, são pessoas extremamente capacitadas, habilitadas, estão ali pra te ouvir. O pessoal é *super* receptivo nisso. Aí alunos falam “gente, eu não sabia que tinha como conversar desse jeito”, eu falei “gente, lógico que tem!”.

No mesmo sentido, Amartya acrescenta sua experiência e demonstra na sua fala como adquiriu aprendizado sobre a universidade e pode reproduzir as informações recebidas:

Quando teve aquele episódio que eu narrei pra você quando conversei com a Pró-Reitora na Reitoria Itinerante, foi quando teve a verba diminuída do PNAES. A gente passou por alguns casos ano passado de cortes de verbas da universidade e isso tirou um pouco da autonomia da universidade de oferecer os auxílios. Então meio que as decisões ficam assim, para a Pro-Reitora, no caso, tipo assim, “de onde que eu vou tirar verba?”; “Como é que vai ser feito isso?”, entendeu. Fica meio que uma decisão de ser mais seletivo. O que eu quero dizer é que não é uma coisa do alcance da universidade esses episódios, então não tem muito o que fazer, não tem muito o que discutir. Mas eu acho que ela foi muito aberta em alguns momentos explicando esses fatores, entendeu. Assim, foi discutido que não dava pra fazer muita coisa. Tipo, ah o dinheiro tá aqui, vai ter que cortar o dinheiro daqui, vai ter que cortar dinheiro dali e é isso. Mas ela... o que eu pude perceber da PROAES é que naquele momento específico de como resolver esse problema de verba. Mas tipo, dizer assim que há espaços pra discutir, acho que não é questão de haver espaço nesse caso, é que não tem nem como discutir. Mas houve discussões sobre isso.

É possível visualizar que o fato de não haver espaço instituído suscita questionamentos sobre o tipo de participação que ocorre, quais atores integram, quais os papéis de seus atores e quais possibilidades de ampliação ou fortalecimento. Além disso, provoca a reflexão se a participação maior dos estudantes na política poderia ampliar o acesso à assistência estudantil e aprimorar a política de forma a alinhar seus objetivos com as necessidades expostas pelos estudantes.

Dessa maneira, existem vários determinantes para a limitada ou ausente participação, que podem partir do ponto de vista dos estudantes e de sua organização ou da própria instituição. Inclusive fatores históricos, econômicos e da forma de sociabilidade existente. Além disso, a ausência de um dispositivo que preconize a participação dos usuários na implementação ou nos espaços de decisão da política pode contribuir para o cenário de ausência ou, ainda, limitar a participação dos estudantes. A regulamentação de um órgão colegiado pertinente à matéria de assistência estudantil poderia contribuir para a definição de ações mais aproximadas de um dos objetivos principais dessa política que é a igualdade de oportunidades para viabilizar a permanência dos estudantes.

3.2.1 Desafios e possibilidades para a participação

A participação circunscrita sob determinadas formas dentro da universidade como os órgãos colegiados sugere a discussão sobre os limites que desafiam a participação sociopolítica e quais as possibilidades e caminhos existentes que podem ser explorados para uma ampliação dessa participação. Portanto, neste item destaca-se as informações obtidas na pesquisa de campo no que se refere às convicções dos estudantes em relação à participação na universidade.

A começar pelos desafios que os estudantes acreditam que estão postos para a participação na universidade, Gilberto, por exemplo, defende que a participação dos estudantes existe por iniciativa dos estudantes, mas necessita ser ampliada:

Bom, a atuação até tem né, mas é que nosso número é reduzido lá na hora de levar as questões mais assíduas né. Então isso corta um pouco a gente como membro, porque parece que fica desfocado, como se a gente não tivesse tanta voz, mas a gente procura estar dentro dos espaços. É que eu vejo que dentro dos espaços a gente não é muito representado, então não tem muita voz ativa. É como se nossa voz fosse bem mais silenciada. Porque a gente quase não é convocado, se convocar um acho que é mais do que extremo. Mas o espaço ele tá aí, acho que falta uma inclusão maior do estudante mesmo. Eu acho que falta um pouco... um incentivo. A gente acaba não tendo muito incentivo. E acho que a movimentação ela vai acontecendo, mas mais por parte dos alunos mesmo. Então acho que a universidade teria que ter mais canais de comunicação, informar, seria um meio de ter mais participação.

Carolina também afirma que uma das dificuldades que os estudantes enfrentam é a ausência de incentivo por parte da universidade, pois o mais desafiador é a motivação dos estudantes:

Desafio, seria o principal, conseguir motivar a maior parte dos alunos, principalmente os mais novos, que eu acho que é uma turma bem bacana pra se tentar pegar ali no começo. Porque aí ele já tem uma energia muito maior do que o pessoal que tá a mais tempo no Câmpus e pode ser que eles escutem com mais facilidade, que eles interajam e consigam evoluir muito mais até mesmo para dinâmica do curso, conseguir se adequar melhor. Eu acho que é a questão de alunos enxergarem isso como algo que eles possam considerar como futuro. Não sei se ficou claro porque, assim, eles consideram como algo que dá futuro só prova, trabalho, iniciação científica, algo que gere nota. Por isso que eu te falei dessa questão de alterar mais ainda o currículo de alguma forma pra valorizar ainda mais essa participação. Para que exista essa visão de que aprender não é só que o que pode ser mensurado, só o que pode ser posto no papel.

A participação dos estudantes na universidade é reflexo do modelo de Educação Superior proposto na sociedade do modo de produção capitalista, que estimula a individualização e competitividade. Por este motivo, a preocupação da universidade e dos estudantes com as possibilidades que a vivência acadêmica pode trazer para sua formação diminui. Ao mesmo passo em que a preocupação primordial é a colocação no mercado de trabalho após a saída da universidade. Logo, o estudante nem sempre vivencia por completo sua experiência na graduação por procurar incessantemente adquirir as competências exigidas pelo mercado de trabalho naquele determinado momento.

De acordo com Almeida (2004, p. 5), essa preocupação se dá de tal forma no cotidiano do estudante que “ele, invariavelmente, tende a se afastar de formas coletivas de ação no âmbito da universidade, preocupado que está com sua própria sobrevivência enquanto força de trabalho”. Inclusive, a questão pertinente as transformações no mundo do trabalho e do desemprego foi tratada nas páginas 74 e 75 desta dissertação.

Do mesmo modo, Carolina aponta o desinteresse por parte dos estudantes de uma forma geral na participação e enfoque que os estudantes dão na formação por si só:

Olha eu não sei nos demais cursos, mas o meu curso eu vejo os alunos são extremamente passivos para essa situação. Existe a preocupação só quando tá montando a grade do semestre, o horário, agora quando vai ter reunião do conselho, nada, do colegiado, não vejo o menor interesse. É uma coisa que eu fico bastante impressionada, que não existe essa preocupação, nem em conhecer todos os processos em que a pessoa tem que passar. Conversando com outras pessoas do meio acadêmico, vários amigos meus me disseram que existe desinteresse. E do meio de políticas organizacionais da faculdade de políticas assistenciais estudantis, eu vejo existe esse desinteresse também, que tem essa visão que eu te falei, de tipo “não vai dar certo, não vou conseguir, é muito complicado, não sei nem por onde começar, não sei nem onde tá o edital”. Eu falo, gente o negócio tá tão ali exposto, que a faculdade quando posta as coisas chega a postar numa letra gigante, para você ver mesmo que é daquela situação que tá falando. E a pessoa vira para mim fala “eu não sei, eu nem vi”. Eu não consigo aceitar que a pessoa não viu aquilo ali.”

Outro desafio comentado por Amartya foi sobre a burocracia que enfrentou em suas experiências na participação nos órgãos colegiados:

É um pouco desafiador você chegar como aluno de graduação e ser conselheiro num conselho que geralmente você é o mais novo é o que menos entende ali o que tá acontecendo. Não que os professores sejam condescendentes nas reuniões, mas os professores tendem a explicar como funciona a burocracia, tipo assim a serem receptivos ao aprendizado dos alunos também. Isso é um desafio pra quem é aluno, entender como é que

funciona o rito das coisas. Talvez podia até ter um cursinho *online* no Moodle⁴⁰ para os alunos de como funcionava, ia ser bacana. Igual a gente ensina para os nossos alunos lá na economia, quem virá depois para o centro acadêmico, porque faz parte da nossa tradição mesmo. Outro desafio que eu sinto muita dificuldade é o tal do SEI⁴¹ porque os alunos tem só o acesso externo né, então geralmente o negócio no SEI era posterior ao que tinha acontecido. E era só quando alguém liberava para assinatura. A gente não consegue ver processo nenhum, se tem uma comissão sendo instaurada para discutir qualquer coisa que é discutida nos conselhos, o aluno não tem acesso pra ver, porque a gente não consegue procurar nada no SEI. Então eu acho que é parte da burocracia que é um desafio a mais para estar nesses espaços.

Samantha afirma que a responsabilidade da dificuldade de se ter uma participação maior de estudantes se deve tanto à instituição, que não preconiza a representatividade, como dos estudantes pois “falta um pouco dessa mobilização, da gente querer se juntar e querer falar sobre as nossas necessidades mesmo”. Samantha ainda acrescenta que há alguma dificuldade por parte da instituição quando afirma que:

Então, pela breve impressão, na UFMS é um pouco complicado ter essa participação. Pelas coisas que a gente ouviu, pelas coisas que falaram sobre essa questão da luta estudantil, do movimento estudantil, não ser tão... não sei se é bem visto exatamente a palavra na UFMS, mas, é um pouco complicado. Existem impedimentos para existir uma movimentação dos estudantes. Então é essas coisas que a gente conversou aqui, às vezes o estudante se sente menor que não tem tanta voz. E eu acho que deveria existir essa abertura justamente porque a universidade é dos estudantes.

Diante do cenário exposto por eles, os estudantes pensam em algumas explicações e sugestões que acreditam ser interessantes para ampliação e estímulo da participação na universidade. O primeiro apontamento que aparece é a questão da representatividade, comentado por Paula:

Acho que poderia ampliar para mais alunos, né? Porque é um grupo que tem tantas pessoas que fazem parte daquele movimento e a gente fica mais de fora né, esperando as decisões, o que a gente pode fazer? Aí eles vão nessas reuniões e tomam decisões que às vezes são favoráveis para a gente ou não. Mas, aí a gente não pode fazer nada também, a gente não faz parte daquele grupo que pode escolher e que foi escolhido por nós.

⁴⁰ Moodle é um software livre de apoio ao Ensino à Distância utilizado pelas instituições.

⁴¹ Sistema eletrônico de informações (SEI), é utilizado pelas IFES para todas as tramitações de documentos institucionais e demais atos administrativos. Os professores e técnicos administrativos utilizam esse sistema, mas os estudantes somente têm acesso externo nas ocasiões em que for parte interessada.

Acerca da dificuldade de representação, é interessante refletir que a questão da representatividade deve ser vista para além do problema de sua legitimidade e quantidade, mas também englobar a questão da pertinência e das conexões que precisam existir para viabilização de uma participação maior.

Segundo Almeida (2004, p. 6):

Se as reivindicações levadas aos órgãos colegiados da universidade e às assembleias dos estudantes não são específicas o suficiente para atender as questões concretas que preocupam os estudantes, elas caem no vazio, na desmobilização e, não raro se confundem com o não reconhecimento das lideranças.

Por este motivo, a assistência estudantil se concretiza em campo relevante para estímulo da participação dos estudantes, porque consiste em um direito defendido pelos estudantes e necessário para a permanência na graduação. Assim, é estabelecida uma relação entre o trabalho, a assistência estudantil e a participação. Amartya traz em sua fala alguns elementos sobre essa relação e coloca a importância da assistência estudantil para permanecer na universidade:

É eu acho que a assistência estudantil é importante, teve diversos momentos que eu pensei em parar porque estava precisando de dinheiro e precisava trabalhar. As aulas lá na UFMS são meio aleatórias, tem dia que é segunda de manhã, terça tem a tarde, tem dia que começa às 7 horas, tem dia que começa às 9 horas e aí você não consegue ter uma regularidade para arrumar um emprego. Então, eu acho que a assistência estudantil ajuda o aluno a permanecer na universidade naquele momento em que não pode arrumar um estágio remunerado ou um emprego, algo assim. Sem dúvida os auxílios contribuíram para que eu pudesse participar. Tiveram alunos que compunham a chapa comigo de CA que não conseguiram se dedicar muito, porque naquele momento eles precisavam se dedicar para trabalhar.

O mesmo estudante acrescenta que a participação dos estudantes é pequena, mas que os estudantes beneficiários dos auxílios de assistência estudantil, especificamente, são interessados:

Eu lembro que existe grupo de WhatsApp de bolsistas do auxílio permanência, do auxílio moradia e tal. Que, óbvio, é um pessoal interessado em entender como funciona a universidade nesse sentido. Então eu acho que o bolsista é mais engajado nesse sentido. Também tem o pessoal do movimento estudantil que são o pessoal do CA, do DCE e também se interessam por outras e, talvez, pelas mesmas coisas porque é um pessoal mais engajado. Em geral, a universidade tem 24 mil alunos, não sei quantos bolsistas são... Esse ano deu uma murchada, porque ficou longe por causa da

pandemia. Mas, acho que pessoal que é engajado, é bem engajado, mas são poucos engajados. Acho que são muito distantes. Tem um pessoal que se engaja mais com o movimento estudantil, um pessoal que se engaja mais com as movimento de empresas juniores, outros com atléticas, esportes. Então fica meio que disperso assim, mas acho que em geral é pouco ainda (Amartya, 2020).

Mische (1997) faz uma análise sobre a participação da juventude no Brasil. Aqui é necessário salientar que não é objetivo desta dissertação tratar do tema da juventude, pois trata-se de uma temática que possui uma diversidade de abordagens, principalmente nas Ciências Sociais. Além disso, o tema é complexo e se dinamiza conforme as transformações sócio culturais em que o jovem está inserido e suas formas de ser.

Todavia, a participação da juventude perpassa a temática da participação sociopolítica de estudantes, deste modo, cabe marcar que o jovem estudante é considerado neste trabalho enquanto ser social inserido em uma gama diversa de redes sociais e interpessoais que expressam, nas palavras de Mische (1997, p. 135), uma “multivalência de discursos e ações”, as quais moldam sua forma de ser ao mesmo tempo em que ele constrói suas formas de ser.

Nas contribuições de Mische, a autora aponta que a diferença crucial entre o movimento estudantil de 1968 e o movimento dos caras pintadas é que em 1968 o cenário era de disputa política polarizada entre militares e movimento estudantil, e, em 1992 os jovens caras pintadas foram privilegiados com um cenário menos hostil e com amplo apoio da sociedade como um todo contra o governo Collor. Outra diferença marcante é a presença no movimento de 1992 de um discurso mais ameno e ampliado como a defesa da cidadania, democracia, ética, contra a corrupção. (MISCHE, 1997, p. 136).

Essas alterações de enfoque nesses dois momentos marcantes de participação da juventude no cenário sociopolítico brasileiro ampliaram o leque de interpretações e análises da juventude e apresentaram contradições que colocaram em questão a perspectiva predominante de que os jovens e estudantes pós movimento de 1968 perderam o espírito de luta e caíram no ceticismo e na tendência de paralisia em relação à política.

[...] Porém, essa ambivalência não significa necessariamente que os jovens fossem acrílicos ou apáticos. Aponta, por outro lado, para a falta de espaços centralizadores ou de identidades públicas unificadoras, capazes de transformar suas críticas sociais — muitas vezes agudas — em ação coletiva (MISCHE, 1997, p. 144-145).

Nesse sentido a fala de Paula corrobora para a defesa da necessidade de construção desses espaços centralizadores ou que agreguem as identidades, uma vez que os interesses ou insatisfações sociais aparecem como geradoras de mobilização ou de movimentos sociais:

Eu acho que quando compromete, envolve a gente né, todo mundo participa né. Igual teve aquele... falando que as aulas iam voltar, todo mundo se mobilizou e, de repente, aquela decisão caiu por terra. Eu acho que quando mexe com a gente, com os nossos direitos, as pessoas se mobilizam. Ainda mais agora com Facebook, com redes sociais né, que as frustrações e os posicionamentos vão mais longe.

Os estudantes entrevistados também comentam sobre a participação da juventude no cenário nacional e, em geral, acreditam que a juventude está motivada a participar, não identificando apatia dos jovens diante das questões políticas e sociais do país. Gilberto afirma que “Sim, a juventude está bem mais motivada politicamente e socialmente”.

Samantha declara que a participação:

[...] Tem evoluído bastante, ao longo do tempo, eu acho que a juventude tem se ligado mais sobre os problemas que acontecem. Mas, eu acho que a gente tem a necessidade de acordar para as coisas que existem. Às vezes, se liga muito para um ponto e acaba esquecendo do outro”.

Entretanto, quando a questão da participação trata-se da participação do povo brasileiro como um todo, os estudantes acreditam que é mais reduzida em comparação com a participação dos jovens. Como exemplo, as falas de Gilberto e Amatya, respectivamente, ilustram a opinião deles sobre a realidade brasileira:

Olha é uma participação assim bem pouca né, a gente vive num sistema comandado pelas elites, então a gente tem ainda muitos desafios. Mas o povo brasileiro tá aí, engajado nas suas lutas (Gilberto, 2020).

Eu vejo mais baixa ainda. Eu lembro quando eu era criança tinham aquelas associações de bairro aqui perto da minha casa e eu lembro que a gente ia muito, ia de domingo, por exemplo. Tipo assim, os moradores discutiam por exemplo “a rua ali em cima tá sem luz”, “ficou muito tempo sem água” e, não sei o quê. Eu acho que as pessoas eram mais engajadas antes, só que isso eu não vi mais ter sabe? Eu participei na última vez naquela que a prefeitura faz mesmo que foi pra discutir o plano diretor da cidade, que aí chama os arquitetos, engenheiros, economistas, advogados por região da cidade. Eu fui de enxerido mesmo, porque eu gosto dessas coisas. Mas, eu acho que as pessoas estão menos, por exemplo, eu não vejo exemplos mais de pessoas se engajando socialmente. Tem pessoas que se organizam em partidos. Eu conheço vários amigos meus que são organizados em partidos. Inclusive,

nessa eleição agora pra vereador eu conhecia oito candidatos, tipo assim, os mais variados espectros políticos né. Eu sei como funciona a organização por partido, eu tive algumas experiências assim indo pra comitês, vários né. Mas, sinto que talvez essa seja a única forma assim que o pessoal esteja se engajando. Mas, é bem pouco também. Acho que há mais também nos conselhos de classe né, o pessoal se engaja mais, por exemplo na OAB, assim na própria profissão. O CREA né, o pessoal se organiza mais por sindicato, esse tipo de organização partidária, mais do que social mesmo, eu diria (Amartya, 2020).

Durante as entrevistas na pesquisa de campo observa que os estudantes enxergam a importância da participação sociopolítica, a necessidade das políticas de assistência estudantil, avaliam o cenário institucional e nacional, analisam sua própria participação e a da coletividade. Deste modo, possuem plena capacidade de escolha, de aprendizado e de construção de espaços de participação sociopolítica, inclusive em novos formatos como nas redes sociais e mídias eletrônicas, utilizadas na atualidade.

De acordo com Mische (1997, p. 140):

Embora as carreiras e trajetórias abertas aos jovens estejam estruturadas pelas posições de classe e pelas instituições sociais e políticas, o jovem também têm algum espaço de escolha, manobra e, às vezes, invenção de caminhos e direções de vida.

Vale acrescentar que, apesar do contexto sociopolítico adverso da sociedade capitalista, e apesar de não existir um espaço ampliado de participação na universidade, os estudantes manifestam vontade de participar e sentem-se estimulados para isso.

Eu me sinto, mas acho que é mais por mim mesmo. Por eu querer participar, porque quando tem reuniões assim acho que a gente não é muito comunicado, mas se a gente não corre atrás, ficam esquecendo um pouco a gente (Gilberto, 2020).

Então, eu sempre busco participar. O que tá no meu alcance, o que eu consigo encaixar pra eu fazer, o que eu tenho notícia do que vai acontecer, eu tento participar. E eu gosto bastante, acho que a gente tem que aprender mesmo a lutar pelo que a gente quer. A universidade é nossa, a universidade é feita de estudantes. Então se a gente não souber lutar, não conseguir lutar, fica complicado né. Às vezes os estudantes acabam se sentindo os menores na universidade e não é assim né. A gente é maioria na universidade né (Samantha, 2020).

E, ainda, sugerem estratégias de fomento à participação dentro das possibilidades existentes:

Bom, eu acho que seria bacana comunicar para tentar atrair o público acadêmico para essas discussões. Porque a gente teve um conselho agora pelo *YouTube*, a gente não pôde nem participar pelo chat. Foi transmitido pelo *YouTube* o conselho que ia discutir se ia valer a nota do ENEM, e aí como voz acadêmica a gente teve, realmente, só o representante que tinha poder de fala e a gente não pode expressar nada, porque a gente poderia estar falando por todos, através do *chat*. Assim como em todas as outras reuniões desde que começou a pandemia. Mas, eu entendo também essa questão burocrática e a questão de que tem um representante para falar por todos, só que que essa confirmação da reunião desse Conselho foi passada muito em cima para a comunidade acadêmica. Acho que o canal de comunicação da UFMS com os acadêmicos, às vezes, ele é falho, na hora de propor as questões que estão acontecendo (Gilberto, 2020).

Eu assisti muitos dos Coun esse ano pelo *Youtube* e eu sinto que houve uma maior propaganda da universidade em relação a esses espaços por exemplo. Não se se foi porque era de longe né. Mas, acho que se chamasse os alunos para participarem, mesmo com ouvintes já que os alunos não são conselheiros né, mas seria bacana noticiar mesmo, tipo “tal dia vai ter reunião da Cograd” e vai ser discutido tal, tal, tal... por ser público e aí a pessoa vai lá e entre, talvez por curiosidade. E acho que se ficar regular isso, acho que estimula talvez um processo, como eu falei de costume (Amartya, 2020).

Eu acho que da parte estudantil, eu não acho que necessite de uma motivação muito grande (Carolina, 2020).

Verifica-se que os estudantes refletem em torno da questão da divulgação e publicidade das reuniões dos Conselhos Superiores considerando as possibilidades de utilização de ferramentas digitais. Vale lembrar que muitos estudantes não possuem computador e acesso à *internet* em casa. Portanto, essas possibilidades de divulgação devem vir acompanhadas de políticas de acessibilidade e inclusão digital, a serem observadas pela política de assistência estudantil. Logo, a política de assistência estudantil deve ser o foco de atenção às necessidades dos estudantes e, por sua vez, não pode abdicar da responsabilidade em discutir e debater com os estudantes sobre essas necessidades.

Acredita-se que essa reflexão é crucial para a demanda de criação de espaços permanentes e específicos de discussão com a comunidade acadêmica e com a participação dos estudantes, enquanto protagonistas de sua trajetória acadêmica na universidade. Esse espaço centralizador das demandas estudantis não deve se restringir a poucos atores, mas ser ampliado para possibilitar a ampliação da voz dos estudantes.

De acordo com Almeida (2004, p. 13), “as manifestações do jovem estudante universitário, em que pese suas incongruências e contradições, são ações concretas e não metáforas de participação”.

A concreticidade dessa participação se dá na medida em que ela sinaliza aspectos comuns da comunidade acadêmica e, desta forma, a participação sociopolítica justifica a exigência de atenção por parte da instituição se o objetivo de formar o estudante engloba a formação humana ampliada, que possibilite processos de enfrentamento e resistência coletivas das situações vivenciadas por eles (DURIGHETO; BALDI, 2012, p. 196).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O otimista é um ingênuo. O pessimista, amargo.
Bom mesmo é ser um realista esperançoso
(Ariano Suassuna, 2018, 20 min.).*

A partir dos desdobramentos deste estudo, chega-se três considerações principais a serem apontadas. Primeiro, que existe participação sociopolítica dos estudantes, que ocorre dentro da universidade de maneira restrita e bem menor quando relacionada à política de assistência estudantil. A segunda consideração é que a participação possui uma dimensão educativa e, portanto, gera aprendizados que precisam ser estimados. E, a terceira consideração é que, se existe uma participação, a universidade ainda pode ser espaço de confrontação de ideias, ainda pode ser espaço de construção de utopia.

Acerca da primeira consideração sobre a participação, esta pesquisa demonstra que a participação dos estudantes beneficiários da assistência estudantil ocorre na universidade. Entretanto, a participação possui limitações em relação aos espaços e informações disponíveis. Os estudantes que recebem os auxílios de assistência estudantil demonstram interesse em participar das decisões, mas não há espaço instituído que possibilite isso.

De acordo com as experiências de participação que se teve conhecimento na pesquisa, não é evidenciado um tipo de participação sociopolítica como mediação que forneça condições de questionamento da realidade vivenciada, de que a política de assistência estudantil pode ser construída pelos estudantes que se beneficiam dela. Do mesmo modo, não se evidencia o questionamento sobre o modo de sociabilidade existente. Assim como, a educação ofertada não possibilita a mudança e/ou transformação desse modo de sociabilidade, marcado pela desigualdade social e exploração da classe trabalhadora como condição para perpetuação da lógica perversa de acumulação capitalista.

Há que se considerar que, historicamente, o conceito de política social revela a contradição inerente à natureza e consolidação dos direitos sociais. Assim, o que determina as normas e funcionamento das instituições do Estado é a concepção da relação indivíduo-sociedade, na qual a existência de desigualdades é apresentada como fenômeno natural. A partir disso, se estabelecem relações de poder, isto é, de comando e obediência, onde alguns possuem capacidade de definir o “bem comum” e outros somente podem se submeter.

Em decorrência disso, e somado ao avanço do neoliberalismo, as políticas sociais se configuraram em um modelo de intervenção estatal focalizado. As políticas sociais focalizadas, sob o pressuposto da eficiência e ajustamento dos gastos sociais, se

fundamentam na ideia de que as prestações sociais devem ser universais, seja por meio do trabalho, seja por meio do pagamento de serviços, para que o Estado garanta os mínimos sociais aos mais pobres. Embutida nessa lógica, a política social deve garantir um mínimo social para assegurar o controle das classes subalternas. A universidade, por meio da política de assistência estudantil, certamente, reproduz essa lógica.

Outra característica peculiar da sociedade capitalista é o controle, que busca evitar conflitos e contradições sociais, econômicas e políticas, uma vez que eles negam a imagem da ordem social e são considerados sinônimos de perigo, crise e desordem (CHAUÍ, 2001).

Barroco (2009, p. 2) aborda, sob aspectos éticos, a sociedade atual e menciona que o discurso moralizante presente nos meios de comunicação em massa acaba por incentivar, direta ou indiretamente, “o *ethos* liberal burguês, a violência, a abstração, o moralismo e o conservadorismo, fortalece a descrença na política, em sua forma democrática, reforçando apelos à ordem, a medidas repressivas, a soluções morais para a crise social”.

Esse cenário é expresso no momento atual, pela regressão dos direitos. Vivencia-se momentos difíceis, sobretudo para a população mais empobrecida, a classe trabalhadora. Como características desta época o desemprego estrutural, o capital e propriedade privada como centro de tudo, a terceirização, desvalorização da ciência e tecnologia e do meio ambiente, supervalorização do empreendedorismo e “pejotização” e o Estado cada vez mais mínimo.

Em face disso, a universidade vive um momento que exige resistência política. No cotidiano aparecem condições cada vez mais precárias dos estudantes, técnicos e professores. Esse cenário requer respostas da comunidade acadêmica, que, por vezes, não possui as condições objetivas de concretizá-las. A crítica às novas configurações do conservadorismo, ou ideologia neoliberal é um grande desafio posto à universidade, que é uma das instituições vulneráveis à incorporação desses valores e, ao mesmo tempo, de resistência.

Essa contradição precisa ser considerada para identificar com maior clareza as ameaças internas e externas que a universidade vem sofrendo, historicamente, e intensificadas no governo atual, que também refletem nas relações sociais entre os atores da comunidade acadêmica, os determinantes da sua participação, e sua relação com a sociedade em geral.

Dentre as ameaças que a universidade vem sofrendo estão o financiamento e contingenciamento de recursos, a influência da imprensa brasileira na defesa do modelo de universidade dominante, órgãos de controle que avaliam as universidades como ineficientes,

a responsabilização e perseguição de dirigentes, o argumento da necessidade de tirar recursos da Educação Superior em prol da Educação Básica (que é frágil porque não há investimento em Educação Básica que não tenha relação com a Educação Superior) e a competição interna em momentos de escassez (SALLES, 2020, p. 86-87).

Para Salles (2020, p. 88), a única saída diante dessas ameaças é a resistência:

[...] Resistimos com a melhor aula, a mais rigorosa pesquisa, a mais ampla atividade de extensão, as mais bem cuidadas publicações. E também resistimos com maior mobilização de nossos fóruns de decisão, de nossas assembleias e reuniões. E ainda com a constituição não burocratizada de nossas instâncias de deliberação, que não são meras repartições, separadas e estanques, mas devem sempre ser chamadas a pensar a vida universitária e, comprometidas com o todo da instituição, ser chamadas a inventar laços e a produzir caminhos.

Todo esse cenário influencia na participação sociopolítica dos estudantes. A participação dos estudantes na assistência estudantil é ainda mais reduzida, por tratar-se de uma política social focalizada que viabiliza um direito com o viés de um serviço ofertado, que não tem a necessidade de ser questionado ou aprimorado. É transmitida a visão de que não há o que se fazer, uma vez que, enquanto política de governo, a assistência estudantil está pronta e nem mesmo os beneficiários dessa política precisam se manifestar porque o recurso é proveniente do governo.

Acredita-se que a participação dos estudantes na política de assistência estudantil pode contribuir para mudar essa concepção conformista, uma vez que os estudantes podem compreender o funcionamento da política em sua totalidade, assim como as particularidades da instituição. Considerando que a universidade possui autonomia e pode dar outros direcionamentos para a assistência estudantil, o estudante pode contribuir para tal direcionamento, sobre o que pode (ou não) ser feito diante das diretrizes governamentais, conforme suas necessidades.

Além disso, acredita-se que a participação permite uma maior visibilidade e a valorização da voz do estudante. Mas, não pode se encerrar em reuniões esporádicas sujeitas à vontade instituição e, muito menos, no ideário de representatividade por si só. Ela precisa ser uma representação articulada com a maior parte possível de atores da comunidade acadêmica (estudantes, professores, técnicos e sociedade), com o objetivo não só de representar, mas de envolver e de mobilizar.

A segunda consideração tem relação com a dimensão educativa da participação, que foi observada nos discursos dos estudantes entrevistados. Neste sentido, nota-se que a

participação na universidade deve ser fomentada, juntamente com a articulação e inserção dos movimentos sociais nos espaços universitários. Para que os estudantes aprendam com a participação não somente os trâmites administrativos dos órgãos colegiados, ou com o movimento estudantil. Mas, que compreendam outras formas de luta que abrangem e atingem outras dimensões da vida social. Considerando a universidade como espaço de formação e, logo, espaço privilegiado para que isso ocorra.

Somente assim a participação pode adquirir dimensão ampliada como parte integrante das lutas sociais dentro da universidade e se constituir em instrumento para a construção de uma formação baseada na práxis transformadora e na emancipação política, e humana, enquanto horizonte objetivo.

A categoria práxis social é elemento importante para a compreensão da intencionalidade da participação. Segundo Gohn (2012b, p. 176):

O termo práxis vem da Antiguidade. Na obra de Marx ele está presente como elemento fundamental de transformação da sociedade e da natureza pela ação dos homens. A práxis significativa refere-se à práxis transformadora do social, que se realiza em conexão com a atividade teórica, por meio da atividade produtiva e/ou da atividade política. No campo da produção teórica, o conceito de práxis é fundamental no marxismo, como articulador da teoria à prática. A práxis teórica é aquela que possibilita a crítica, a interpretação e a elaboração de projetos de transformação significativos. A práxis como fruto da atividade produtiva é a mais importante no mundo social. Ela tem como base fundamental o mundo do trabalho. A práxis política surge como articulação entre a práxis teórica e a práxis produtiva propriamente dita, mediada pelas condições estruturais de desenvolvimento do processo social (GOHN, 2012b, p. 176).

Conforme aponta Fernandes (2019, p. 40), “numa visão aristotélica, por exemplo, a práxis significa prática que é guiada por algo, como ação informada tanto pela reflexão quanto pelo comprometimento”.

Outro pensador que também discute a práxis é Paulo Freire (1921-1997), sua abordagem é a partir de uma pedagogia baseada no método dialético mergulhada na práxis da educação popular emancipatória. A principal diferença em relação à práxis aristotélica é que a práxis freireana versa sobre a teoria como complementar à prática, unindo-as dialeticamente (FERNANDES, 2019, p. 41).

A partir dessa reflexão, Fernandes (2019, p. 25) faz uma contribuição para a discussão sobre a intencionalidade da práxis para além da simples relação entre teoria e prática, onde “*práxis* implica ação e pensamento em dialética, e, como tal, formulações políticas, táticas e estratégias que ressoam e alcançam a classe trabalhadora para se organizar

e se mobilizar efetivamente em direção a objetivos revolucionários”. Para a autora (*Ibid.*, p. 55), a *práxis* deve ser compreendida não meramente “como prática dentro da dialética, mas como a unidade dialética da teoria e prática no movimento da negação da negação, é uma pré-condição para o livre exercício das potencialidades humanas”.

De acordo com Kosik (1976, p. 216),

[...] O que quer que o homem faça – em sentido afirmativo ou negativo – dá lugar a um determinado modo de existência no mundo e determina (consciente ou inconscientemente) à sua posição no universo. Pelo simples fato de existir, o homem se coloca em relação com o mundo e esta sua relação subsiste antes mesmo que ele passe a considerá-la e dela faça objeto de investigação, e antes mesmo que a confirme ou a negue prática ou intelectualmente.

A unidade dialética entre teoria e prática constitutiva do conceito de *práxis* é expressa na medida em que, nas palavras de Kosik (1976, p. 222), “não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade”. Outro ponto destacado por Kosik (*Id.*, p. 225), é que “Na *práxis* se realiza a abertura do homem para a realidade em geral” onde a *práxis* possui uma dimensão “ontocriativa” que possibilita ao homem compreender o ser social (uma ontologia), onde “A criação da realidade (humano-social) constitui o pressuposto da abertura e da compreensão da realidade em geral”.

Dessa maneira, a *práxis* possibilita um estado reflexivo do ser social, que reflete sobre o mundo e sobre a experiência do ser no mundo, o que pressupõe a consciência de classe, despertada pela manifestação de interesses comuns da classe trabalhadora que deve ter como horizonte sua emancipação.

Com esse panorama, observa-se que os desafios não são pequenos. Diante disso, é exigido uma análise crítica da realidade apresentada. É preciso tornar os espaços de participação mais politizados e ampliados, a fim de auxiliar no resgate da capacidade de escolha dos estudantes, vislumbrando possibilidades de construção de liberdade e de emancipação.

Diante dos resultados da pesquisa, considera-se que o primeiro passo nesse sentido é a valorização da participação estudantil por meio de seu reconhecimento enquanto forma de saber, de aprendizado. Como visto, algumas formas de participação são consideradas na grade curricular enquanto atividade complementar. Isso pode ser ampliado por meio da criação de disciplinas sobre a temática e por uma política institucional na universidade. Mas,

em primeiro lugar, deve começar com o estabelecimento de conselho, ou órgão similar de deliberação com os estudantes, na política de assistência estudantil, uma vez que a pesquisa identifica a ausência desse espaço específico na UFMS.

Particularmente, com a participação sociopolítica dos estudantes surgem diversas possibilidades de resgate do tema enquanto estratégia para o alcance da emancipação política. Para tanto, a universidade precisa resgatar sua função social e ser reconhecida como espaço formador de sociabilidades, mesmo diante de um cenário adverso.

Isso remete à terceira consideração decorrente deste estudo. Se existe participação de estudantes, ainda que limitada e contraditória, dentro de sua complexidade e de seu caráter processual, existe a possibilidade de construção de uma participação com uma dimensão ampliada. A universidade é lugar privilegiado para a construção desse processo participativo. Pois, pode abrir espaço para reflexões que reforcem a busca pela equidade, possibilitando a compreensão dos desafios postos à efetivação de direitos, garantia da liberdade, nova sociabilidade e demais fundamentos constitutivos de uma perspectiva de educação emancipadora.

Salles (2020, p. 107), contribui com esse pensamento ao realizar seu elogio à universidade:

Todos esses ataques fundamentam-se, assim, em ameaça mais grave, a de não reconhecerem a universidade pública como uma forma de vida, como um lugar único de confrontação de gerações, espaço insubstituível de trocas simbólicas, de produção, crítica e interlocução entre as diversas áreas do saber e a sociedade, articulando-se a universidade segundo ordenamento próprio, o único capaz de lhe equilibrar dimensões divergentes, mas complementares, além de fazer colaborar a tarefa da gestão com a benfezaja manifestação múltipla de sua energia democrática. É mero corolário dessa ameaça pretender reduzi-la no limite, à produção de diplomas ou à condição de instrumentos para outra finalidade qualquer, como a de atender sem mediações aos interesses do mercado, de partidos ou do governo.

Aqui, cumpre abordar o caráter utópico desse direcionamento. O conceito de utopia é, antes de tudo, adjetivo usualmente atribuído aos estudos que possuem viés revolucionário, sobretudo, os fundamentados na perspectiva do materialismo histórico, na tentativa de desqualificação dessa vertente, uma vez que seu sentido conferido é o de um lugar não realizável, ilusório e infundado.

Diante disso, compete trazer à discussão o sentido da utopia enquanto energia que motiva e que norteia a práxis transformadora, que parte da busca permanente do conhecimento da realidade concreta a partir da unidade teoria e prática.

Assim como afirma Fernandes (2019, p. 58):

Para a utopia evoluir da maneira como argumenta Kolakowski, realizando o trabalho de progresso social entre momento de ilusão e desilusão, [...] ela deve ser a força motivadora por trás de uma práxis, cujo movimento dialético contínuo entre o que é imaginado e experimentado, trazendo à utopia o *status* de uma objetividade.

A partir das contribuições de Ernst Bloch (1918-1975), é possível conferir à utopia não o sentido limitado e depreciativo de algo que é impossível, pelo contrário, o utópico auxilia os indivíduos ao inconformismo com o que é posto como o sentido natural das coisas e a compreender a realidade como algo inacabado. Nas palavras de Bloch (2006, p. 178) “não existe nenhum realismo que o seria se abstraísse desse elemento mais forte da realidade, como realidade inconclusa”.

As formulações do teórico consideram a obra marxiana e seu potencial transformador, para ele:

A utopia concreta vinculada ao processo existe nos dois elementos fundamentais da realidade compreendida em termos marxistas: em sua tendência, como tensão do que está na vez, mas é tolhido; e em sua latência, como elemento correlato das possibilidades reais objetivas ainda não realizadas no mundo (BLOCH, 2006, apud THEIS, 2019, p. 20).

Dessa maneira, a utopia consiste em um campo fértil para construção de conhecimento e, neste sentido, a universidade consiste em espaço propício para esse debate. Conforme estabelece Salles (2020, p. 44), a universidade possui um “potencial utópico” que a torna “um lugar privilegiado do pensamento”.

O realismo só é o caminho mais fácil se limitarmos nosso horizonte. Nesse caso, é o melhor caminho apenas se retiramos da universidade sua substância e solo mais fecundo. Ousemos, porém o absurdo, a surpresa, o espanto, e exercitemos nossa polidez utópica. Simplesmente, entre todos os caminhos e aventuras possíveis, escolhamos a lógica (SALLES, 2020, p. 51).

Diante disso, uma análise crítica da realidade sob o viés da utopia orienta a práxis transformadora, com o objetivo de contribuir para tornar os indivíduos mais politizados e participativos – a partir da unificação da consciência teórica e prática – e, conseqüentemente, auxiliar no resgate de suas capacidades humanas, vislumbrando possibilidades de liberdade e emancipação.

Na tarefa de construirmos uma alternativa societária, torna-se imperativo uma boa dose de utopia, pois sem esta não há educação, nem futuro humano. A utopia é uma tensão permanente daquilo que é posto como medida final, como imutável. É para isso que serve a utopia. A utopia é que nos ajuda a afirmar os princípios da igualdade, solidariedade e a generosidade humana (FRIGOTTO, 2001, p. 84).

A partir da perspectiva da utopia enquanto instrumento mobilizador, ela passa a se constituir como elemento relevante no exercício da práxis transformadora e no entendimento da realidade concreta. Assim, conceitos como emancipação e democracia são possibilidades concretas, mas somente em outro tipo de sociabilidade, pois não há espaço para elas no modo de produção capitalista que possui a acumulação incessante de capital como elemento fundamental e a exploração do homem e expropriação do trabalho como características constitutivas. Todavia, a defesa dessas categorias e elucidação sobre o seu significado para a superação do sistema capitalista deve ser constante e qualificada, no intuito de evitar sua desqualificação, imposta pela própria lógica neoliberal que trata esse modo de produção como natural e inevitável.

Reafirma-se que a universidade tem potencial espaço propício para isso. Nas palavras de Salles (2020, p. 45), a universidade é “sujeito coletivo” e é essencialmente utópica, mas, a realidade e a experiência trazem a aparência de que qualquer discurso utópico seja somente uma “versão edulcorada do real”, ou seja, uma visão de mundo adocicada ou ingênua. Entretanto, nesta pesquisa, está presente nos discursos dos estudantes tanto a identificação de dificuldades que enfrentam na universidade, como o contentamento em fazer parte e a crença na participação deles dentro da universidade. Isso identifica que a experiência deles possibilita visões de mundo com capacidade de analisar as diferentes possibilidades da sua realidade, e não uma visão de mundo ilusória ou inocente.

Neste caso, o desafio que se apresenta é a superação da limitação da participação, dos estudantes dos espaços decisórios na instituição. Isso porque a universidade, enquanto espaço de formação de pessoas e produção de conhecimento, aparentemente é lugar onde professores devem ser categoria majoritária nos espaços de decisão. No entanto, a universidade depende dos técnicos administrativos para cumprimento de suas metas e dos estudantes interessados para ter êxito em sua função. Portanto, a relevância de toda a comunidade universitária deve ser enfatizada. Afinal, nas palavras de Salles (2020, p. 80), “a universidade não é nem pode ser mera república de docentes”.

Para tanto, acredita-se que a universidade brasileira, além de ser pública, gratuita e de qualidade, necessita ampliar sua atenção para a classe trabalhadora e, sobretudo, aumentar

a consideração e confiança na sabedoria e no conhecimento popular. Segundo Pinto (1994, p. 37), “a imensa maioria do povo é estranha a ela, não toma conhecimento do que nela se passa, só a conhece pela fachada dos seus edifícios e às vezes por se distrair com algumas pitorescas contendas entre os seus luminares”. E acrescenta que (*Ibid.*) “afastada do povo, a universidade dedica-se a cultivar o que não são os interesses do povo, e é isso que, ingenuamente, rotula de “cultura” e isso termina por ser a “causa da alienação das consciências jovens”.

Este estudo, determinado pelas condições concretas de realização de uma pós-graduação durante uma pandemia, com consequências mundiais, apresenta a reflexão sobre a participação sociopolítica do estudante, enquanto ser social com potencialidades. Com capacidade de construção de possibilidades concretas de crítica e de mudanças de sua realidade e de seu entorno, sob uma perspectiva, sim, utópica. Entretanto, sem desconsiderar as amarras do sistema capitalista e da responsabilidade do Estado. Do contrário, corre-se o risco de responsabilizar unicamente os estudantes pela ausência de participação.

Acredita-se que a pesquisa de campo proporcionou uma reflexão nos estudantes participantes sobre sua própria participação na universidade. E, com o objetivo de socialização dos resultados, eles serão apresentados aos estudantes da UFMS por meio de envio (via e-mail) dos resultados para os participantes, reunião *on-line* para apresentação dos resultados aberta aos estudantes beneficiários de auxílios de assistência estudantil que tiverem interesse e aos profissionais da UFMS.

Diante do exposto, considera-se que os objetivos da pesquisa foram atingidos. Dentre as três considerações apontadas neste item, considera-se a primeira e a segunda como resultados relevantes. Ou seja, existe a participação sociopolítica de estudantes na universidade, ela é limitada e determinada pela totalidade do contexto da sociedade capitalista e, ainda mais limitada quanto se trata da política de assistência estudantil. Ainda que limitada, ela gera aprendizados relevantes para a formação profissional e social dos estudantes. A terceira consideração é um desdobramento das anteriores, que representa possibilidades a serem construídas coletivamente pela universidade. Mas, são possibilidades concretas pois, assim como disse Suassuna (2018, 19 min.), “enquanto existir injustiça, enquanto existir falta de liberdade, haverá espaço para o sonho, haverá espaço para utopia”.

Deste modo, como principal resultado desta pesquisa, considera-se a contribuição para a área do conhecimento do Serviço Social e educação no campo da participação sociopolítica de estudantes especificamente na política de assistência estudantil. Consistindo em uma temática pouco estudada na atualidade, a pesquisa pode fornecer subsídios para

estudos posteriores e debates que superem este trabalho. A partir disso, é possível apontar desdobramentos posteriores como a realização de pesquisas sobre a participação de estudantes na assistência estudantil com o recorte das questões de gênero e questões étnico raciais, que não foram realizados nesta pesquisa, mas podem se configurar em importantes contribuições a temática da participação.

Diante do cenário da universidade, contraditório pela complexidade da realidade, determinado pelo contexto da sociedade capitalista e limitado pelas condições concretas individuais e coletivas dos estudantes, apesar de adverso suscita possibilidades. Partindo da premissa de que a participação é educativa e das informações levantadas no processo de investigação desta pesquisa, acredita-se que uma possibilidade de ampliação da participação na universidade pode ser a criação de disciplinas optativas sobre a temática da participação e de formação política para todas as áreas da graduação. Na atualidade vemos a criação de disciplinas sobre felicidade e sobre empreendedorismo, considerando dimensões importantes na formação dos estudantes. Essas disciplinas, por exemplo, podem reforçar a responsabilização dos estudantes de seu próprio sucesso ou insucesso e a individualização. Em contrapartida, uma disciplina sobre participação poderia suprir a necessidade de disseminação de uma postura participativa, em prol da coletividade e estimular a coletividade na resolução dos problemas que se apresentam na realidade dos estudantes. E, em se tratando de mercado de trabalho, as competências relacionadas ao trabalho coletivo são valorizadas e estimuladas.

A defesa resultante desta pesquisa consiste na consideração de que a universidade, enquanto espaço de formação, precisa valorizar a participação sociopolítica dos estudantes como área do saber que contribui para o desenvolvimento social e profissional. Para tanto, deve possibilitar a criação de condições e espaços coletivos ampliados para que ela ocorra. Acredita-se que um começo é a constituição de Conselho Superior com representatividade dos estudantes no campo da assistência estudantil, um amplo reconhecimento da participação enquanto componente curricular e a criação de disciplinas optativas que abarquem a temática da participação e de formação política. O Serviço Social da instituição possui o desafio de iniciar discussões junto aos Conselhos de Cursos de Graduação para viabilizar propostas de disciplinas e fomentar a construção de espaços participativos na PROAES. Se não for possível de imediato o Conselho Superior, ao menos a realização de reuniões sistemáticas com os estudantes com intuito de provocar discussões, maior participação na assistência estudantil e fortalecimento do sujeito coletivo na universidade.

Por fim, essas considerações finais remetem à pergunta presente no título desta dissertação, participar por quê? Entretanto, a resposta a essa pergunta deve ser dada pelas e pelos estudantes. Ninguém melhor para pensar na sua participação e seus reflexos na sua vida cotidiana. Como resultado desta pesquisa os estudantes trouxeram esse retorno. Nas palavras de Paula, é importante participar porque o estudante que participa se torna mais crítico: “a pessoa fica mais crítica né, mais política, tem um posicionamento diferente”. Paula, que cursava o sexto semestre do curso de Pedagogia, teve este nome atribuído em homenagem à Paulo Freire, Patrono da Educação no Brasil. E, em Paulo Freire, também são encontrados elementos para contribuir com essa resposta:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representa-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (FREIRE, 1967, p. 95-96).

A partir disso e da concepção de participação desta pesquisa, que confere a participação enquanto processo de luta constitutiva da luta de classes da sociedade capitalista, acredita-se que as e os estudantes devem participar porque aprendem participando. E aprendem a refletir sobre si enquanto ser social, sobre a sociedade que está inserido e sobre o mundo. No âmbito da UFMS, os estudantes aprendem sobre a universidade e sua função social, sobre a sociedade como um todo e sobre suas próprias potencialidades, possibilitando estratégias de defesa de seus direitos ao acesso e permanência na universidade pública, gratuita e de qualidade.

Espera-se, sem a pretensão de esgotar a temática ou de trazer à tona conceitos aperfeiçoados, propiciar reflexões e debates, considerando que a universidade, enquanto espaço formador pode ampliar seus espaços propositivos, estabelecer novas propostas e estratégias de participação, pautadas em princípios democráticos e possa construir novos conhecimentos a serviço de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Loriza Lacerda de. A juventude universitária e a nova sociabilidade: continuidade ou ruptura? **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**: Centro de estudos sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4628188>. Acesso em: 22 nov. 2019.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; ALENCAR, Mônica Maria Torres de. **Serviço social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

ANDRADE, Carlos Alberto Nascimento. **A organização política dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1974-1984)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1994.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. **Argumentum**. Vitória, ES, v. 2, n. 2, p. 9-15, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/941>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ARATO, Andrew; COHEN, Jean. **Civil Society and Political Theory**. Cambridge: The MIT Press, 1992.

ARAÚJO, R. D.; SOUZA NETO, M. F. Movimento estudantil e universidade pública em meio às contradições capital/trabalho. *In*: JIMENEZ, Suzana; SOARES, Rômulo; CARMO, Maurilene *et al.* (org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE, 2007.

ARNSTEIN, Sherry. **Ladder of citizen participation**. AIP Journal, 1969. p. 216-224. Disponível em: https://www.miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/1969_Arnstein_participation_ladder_AJP.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018206868>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000401098&tlng=pt. Acesso em 21 abr. 2020.

AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BACHRACH, Peter. **Crítica de la teoría elitista de la democracia**. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

BARATA-MOURA, José. **Totalidade e contradição**: acerca da dialética. Lisboa: Horizonte, 1977.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e serviço social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 124, p. 623-636, out. /dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0623.pdf>. Acesso em 22 nov. 2019.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Fundamentos éticos do serviço social. *In*: CFESS/ABEPSS. **SERVIÇO SOCIAL: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/morena.marques/disciplina-servico-social-e-processos-de-trabalho/bibliografia/livro-completo-servico-social-direitos-sociais-e-competencias-profissionais-2009/view>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BERELSON, Bernard. Democratic Theory and Public Opinion. **The Public Opinion Quarterly**, v. 16, n. 3, 1952.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança II**. Tradução: Werner Fuchs. Rio de Janeiro: UERJ, Contraponto, 2006.

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Jesus Marmanillo. Apontamentos para uma agenda de pesquisa em torno dos movimentos sociais. **Revista Café com Sociologia**. Maceió, v. 6, n. 3, jul. /dez. 2017. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/949>. Acesso em: 4 dez. 2019.

BONIFÁCIO, Robert. Apontamentos teóricos a respeito do papel da participação política na democracia. **Paraná Eleitoral**. Curitiba, v. 2, n. 3, p. 387-414, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/pe/article/view/42776>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BORSATO, Francieli Piva. **A configuração da assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES**. 2015. 219 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. 2005, 340 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

BORJA, Jordi. **Movimientos sociales urbanos**. Buenos Aires: SIAP, 1975.

BOSCHETTI, Ivanete (org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016, 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2013, 104 p. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em 10 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995**. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19192.htm. Acesso em 23 jan. 2021.

BUENO, José Hamilton. **Autodesenvolvimento para a empregabilidade**. São Paulo: LTR, 1996.

CASTELLS, Manuel. La nueva estructura de la dependência y los procesos políticos de cambio social em La América Latina. In: PIZZORNO, Alessandro *et al.* **Participación y cambio aocial em la problemática contemporánea**. Buenos Aires: SIAP, 1975. p. 141-173.

CASTELLS, Manuel. **Movimientos sociales urbanos**. Madri: Siglo XXI, 1974.

CASTILHO, Juan José. (1996). **Sociologia del Trabajo**, Madri: CIS.

CAVALCANTE, Maria Lenira Gurgel. **Movimento estudantil e serviço social no capitalismo contemporâneo: tendências e particularidades**. 2009, 193 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10. ed. rev. e atual. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: CFESS, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade operacional. **Folha de São Paulo**. São Paulo, ano 1999, 09 de maio de 1999. Caderno Mais!. Disponível em: www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidade_Operacional.doc. Acesso em: 21 set. 2019.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poder e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

CRIOLO, Kleber Cavalcante Gomes. Fermento pra massa. *In*: **Convoque seu Buda**. São Paulo: Oloko Records, 2014. 1 vídeo (3:41 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yD631f4zh9g>. Acesso em: 1 mai. 2021.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? *In*: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DAHL, Robert Alan. **Um prefácio à democracia econômica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

DAHL, Robert Alan. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: EDUSP, 2005.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **A temática dos movimentos sociais e sua incorporação no serviço social**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Movimentos sociais e serviço social no Brasil pós-anos 1990: desafios e perspectivas. *In*: ABRAMIDES, Maria Beatriz; DURIGUETTO, Maria Lúcia (orgs.). **Movimentos sociais e serviço social**: uma relação necessária. São Paulo: Cortez, 2014. p. 177-194.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; BALDI, Luiz Agostinho de Paula. Serviço Social, mobilização e organização popular: uma sistematização do debate contemporâneo. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 193-202, jul./ dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v15n2/04.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FAJARDO, José Carlo. Teorías de la participación política: un análisis conceptual. **Socialismo y participación**. Lima, Peru, n. 16, p. 47-69, dez. 1998.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas mórbidos**: a encruzilhada da esquerda brasileira. São Paulo Autonomia Literária, 2019.

FONAPRACE. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **Revista Comemorativa 25 anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (org.). Coordenação, Andifes. UFU, 2012.

FONAPRACE. FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. UFU, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/2019/06/21/pesquisa-traca-perfil-de-alunos-das-universidades-federais/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**. Niterói, Universidade Federal Fluminense, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619/6182>. Acesso em: 22 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França Lima. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. e amp., p. 66-72. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/143.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GIARETA, Paulo Fioravante. **Função social da universidade**: reflexos do pacto proposto pela Unesco na pedagogia universitária para a formação de professores. 2013, 200 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GIUSTINA, Emilie Faedo Della; LUIZ, Danuta Estrufika Cantóia. Sociedade civil e participação: concepções hegemônicas e contra hegemônicas. **Em Tese**. Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. /jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2013v10n1p67>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2013v10n1p67>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CRH**. Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, jan. /abr. 2019.

DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i85.27655>. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/27655>. Acesso em: 22 nov. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil**: correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2017.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios da atualidade. **Reunião científica regional da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba, UFPR, 2016. Conferência de encerramento. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012b.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012c.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: notas sobre o Estado e a Política. Tradução: Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madri: Taurus, 1985.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua** (PNAD Contínua), jul. /set. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=resultados>. Acesso em: 29 nov. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Educa Jovens**: Conheça o Brasil - Pirâmide Etária. 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318%20piramide-etaria.html>. Acesso em: 21 jan. 2021.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOLAKOWSKI, Leszek. **Toward a Marxism Humanism**. New York: Grove Press, 1968.

KRÜGER, Tânia Regina; MACHADO, Cristiane Canez. O tema da participação e as bases teórico-políticas do Serviço Social. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 49-61, jan. /jun. 2015.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LESSA, Sergio. Trabalho, sociabilidade e individuação. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 4, n. 2, p. 231-246, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462006000200002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 22 nov. 2019.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&tlng=pt. Acesso em: 22 nov. 2019.

LIMA, Kátia Regina Silva. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século**. Revista Katálysis, 14(1), 86-94, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larisa Dahmer. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**. Pelotas, v. 15, n. 1, p. 31-50, jan. /jun., 2009. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/358>. Acesso em: 12 out. 2019.

LOJKINE, Jean. **O estado capitalista e a questão urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Estudos de dialética marxista. Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social**: identidade e alienação. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Antônio Gabriel Santana. Políticas Públicas em empregabilidade: elementos para uma crítica. **Revista Labor**. Fortaleza, v. 1, n. 5, p. 152-169, 2011. DOI:

<https://doi.org/10.29148/labor.v1i5.6644>. Disponível em:
<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6644>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro Martins. **Educação e serviço social**: um elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Livro III. O processo global de produção capitalista. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017b.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1958 – Esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. Ad Feuerbach (1845). *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **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). Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 533-535.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **A questão judaica**. Tradução: Artur Morão. Lusosofia, 1989. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

MENDES, Aquilas; CARNUT, Leonardo. Capitalismo contemporâneo em crise e sua forma política: o subfinanciamento e o gerencialismo na saúde pública brasileira. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 27, n. 4, p. 1105-1119, out. /dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902018180365>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902018000401105&tlng=pt. Acesso em: 7 jan. 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MILL, John Stuart. **Considerações sobre o governo representativo**. São Paulo: IBRASA, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos: Redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5-6, p. 134-150, 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_13_ANN_MISCHE.pdf. Acesso em 23 nov. 2019.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. A autoação dos sujeitos: a panaceia da “participação democrática” e do “empoderamento”. *In*: MONTAÑO, C. E. (org.). **O Canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 97-102.

MONTAÑO, Carlos Eduardo; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed., v. 5. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Daniella Bertocchi, **Parada obrigatória para pensar: engajamento e mercado nas canções de Gonzaguinha**. 2019, 185 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória-ES, 2019.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013, 159 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULA, Maria de Fátima de. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba, v. 8, n. 4, 53-67, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1245>. Acesso em: 23 set. 2019.

PEREIRA, Carol Maria; PIANA, Maria Cristina; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Educación y trabajo: contribuciones a la defensa de la educación superior pública en Brasil. **Emerging Trends in Education**. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, v. 3, n. 5, p. 141-167, jul. /dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19136/etie.a3n5.3794>. Acesso em: 16 fev. 2021.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social: temas & questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Estado, sociedade e esfera pública. *In*: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 285-300.

PINTO, Álvaro Borges Vieira. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PIZZORNO, Alessandro. **Introduzione allo studio della partecipazione política**. Apostila DCP. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1971.

PRATES, Jane Cruz. A Pesquisa Social do Paradigma Dialético-Crítico: do Projeto à Análise do Dado. *In*: FERNANDES, Idília; PRATES, Jane Cruz (orgs.). **Diversidade e estética em Marx e Engels**. Papel Social: Campinas, 2016, p. 131-132.

PZREWORSKY, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RAMOS, Roberto Leonardo da Silva. Relação entre educação e trabalho na busca da dignidade humana a partir do pensamento de István Mészáros. **Problemata**. [João Pessoa], v. 8, n. 1, p. 259-270, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7443/problemata.v8i1.28075>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/28075>. Acesso em: 15 jan. 2020.

REIS, Luiz Fernando; MACÁRIO, Epitácio. Dívida pública e financiamento das universidades federais e da ciência e tecnologia no Brasil (2003-2020). **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 20-46, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7243>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7243>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas** – “O diabo na rua, no meio do redemoinho...”. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. *In*: ROUSSEAU, J.-J. **Os pensadores**. Tradução: Lourdes Santos Machado. v. XXIV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

RUDÉ, George. **Ideologia e protesto popular**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SALLES, João Carlos. **Universidade pública e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. **O intelectual e a universidade estagnada**. *Revista Adusp*. São Paulo, p. 16-20, out. 1997. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/11/r11a03.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2021.

SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada**. São Paulo: Ática, 1994.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SIEBIGER, Ralf Hermes. O processo de Bolonha e sua influência na definição de espaços transnacionais de educação superior: a universidade brasileira em movimento. **Revista da Faculdade de Educação**. UNEMAT, Cáceres, MT, ano IX, n. 15, p. 115-138, jan. /jun.

2011. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3788>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan. /abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.164>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282019000100034&tlng=pt. Acesso em: 22 abr. 2019.

SIMIONATTO, Ivete. Razões para continuar utilizando a categoria sociedade civil. *In*: LUIZ, D. E. C. (org.). **Sociedade Civil e Democracia**: expressões contemporâneas. São Paulo: Veras, 2010.

SOLANO, Gabriel. A Reforma universitária de 1918: fundação do movimento estudantil latino-americano. **Universidade e Sociedade**. Ano XIX, n. 63, jan. 2019. Brasília: ANDES, 2019.

SUASSUNA, Ariano. **Sangue latino**. Rio de Janeiro: Canal Brasil. 2018. 1 vídeo (22 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=42ib2FJMEwQ>. Acesso em: 2 mai. 2021.

TEIXEIRA, Regina Célia Fernandes. A passagem do “direito ao trabalho” para a “empregabilidade”: privatização do espaço público através das políticas sociais de emprego na contemporaneidade. **Revista Unimontes Científica**. v. 5, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/56>. Acesso em: 22 nov. 2019.

THEIS, Ivo Marcos. A atualidade da utopia na perspectiva de Ernst Bloch. **PRACS**. Macapá, v. 12, n. 3, p. 07-31, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/5017/0>. Acesso em: 11 jul. 2020.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

TONET, Ivo. Universidade pública: o sentido da nossa luta. *In*: I. Tonet. **Educação contra o capital**. 3. ed., ampl., p. 85-91. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/UNIVERSIDADE_PUBLICA_O_SENTIDO_DA_NOSSA_LUTA.pdf. Acesso em: 7 nov. 2019.

TONET, Ivo. **Lukács, Marx e a educação**. [2015]. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/LUKACS_MARX_E_A_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 7 de nov. 2019.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. *In*: **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89430148002.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR - Online**. Campinas, v. 11, n. 41e, p. 135-145, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>. Acesso em: 7 nov. 2019.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2005. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/livros.html>. Acesso em: 21 set. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos** [recurso eletrônico]. São Paulo: UNESP, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1auB4wt9daF8l25Q5A57rkVQG_3o94VBi/view. Acesso em 15 de janeiro de 2021.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Estrutura organizacional 2021**. 2021a. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/organograma/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Histórico**. 2021b. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/historico/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Manual de Competências 2021**. 2021c. Disponível em: <https://www.ufms.br/manual-de-competencias/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Membros do Conselho Universitário**. 2021d. Disponível em: <https://www.ufms.br/membros-do-conselho-universitario/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Instrução Normativa PROAES/UFMS nº 2, de 29 de janeiro de 2020**. 2020. Estabelece procedimentos para a seleção de estudantes para ingresso nas ações de Assistência Estudantil na UFMS em 2020. 2020. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/instrucao-normativa-proaes-ufms-no-2-de-29-de-janeiro-de-2020/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Gestão 2019**. 2020. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução COUN nº 135, de 28 de dezembro de 2018**. Regulamenta o Programa de Assistência Estudantil da UFMS. 2018. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/auxilios-de-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução COUN nº 4, de 20 de janeiro de 2017**. Altera o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2017. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução COUN nº 7, de 6 de fevereiro de 2015.** Regulamenta a Ação Bolsa Permanência em 2015. 2015. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

UFMS. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução COUN nº 35, de 13 de maio de 2011.** Aprova as alterações do Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2011. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

VIANA, Nildo. Movimentos sociais: unidade e diversidade. **Revista Café com Sociologia.** Maceió, v. 5, n. 3, ago./dez. 2016a. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/717>. Acesso em: 21 set. de 2019.

VIANA, Nildo. **Os movimentos sociais.** Prismas: Curitiba, 2016b.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado (a) verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **PARTICIPAR POR QUÊ? Um debate sobre a participação de estudantes beneficiários(as) da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.** O projeto de pesquisa será conduzido por **Carol Maria Pereira**, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, orientado pela Profa. Dra. **Maria Cristina Piana**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP/Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Estou ciente também de que a pesquisa objetiva apresentar uma reflexão sobre como a participação social vem se desenhando dentro da Educação Superior na política de assistência estudantil na atualidade, a partir de um estudo com estudantes beneficiários da política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Fui esclarecido (a) sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de _____ de 2020.

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável
Nome: Carol Maria Pereira
Endereço:
Tel:
E-mail:

Orientador
Profa. Dra. Maria Cristina Piana
Endereço:
Tel:
E-mail:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp – Campus de Franca
Av. Eufrásia Monteiro Petraglia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petraglia – CP 211. CEP: 14409-160 – FRANCA – SP
Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas 1

Questionário da pesquisa de campo (Google Forms)

Parte 1 - IDENTIFICAÇÃO

Email	Idade:
Curso:	Semestre:
Período do Curso: () Manhã () Tarde () Noite () Integral	
Trabalha atualmente? () Sim () Não	Período que trabalha: () Manhã () Tarde () Noite () Integral
Realiza alguma outra atividade acadêmica complementar? () Estágio () Pesquisa () Extensão () Outros. Especifique: _____	
Qual auxílio de assistência estudantil você recebe? () Auxílio Permanência () Auxílio Moradia () Auxílio Creche	
Quantas pessoas compõem sua família, incluindo você?	
Quantas pessoas da sua família trabalham?	
Qual é a renda per capita familiar? (Soma da renda bruta de todos os membros da família dividida pelo número de membros da família)	

Parte 2 - PARTICIPAÇÃO NA UFMS

1. Quais desses espaços de participação na UFMS que você conhece? () Conselho Universitário () Conselho Diretor () Conselho de Ensino de Graduação () Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação () Conselhos das Unidades Administrativas Setoriais (Centros, Faculdades, Institutos e Escolas)
2. Participa ou participou de algum desses espaços? () Sim () Não
3. Participa de alguma outro espaço? (Movimento estudantil (DCE), CA, DA, e outros) () Sim () Não
4. Você já participou de reunião na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) para discussão sobre a assistência estudantil? () Sim () Não
5. Por quanto tempo participou? () 1 vez () 1 mês () De 2 a 6 meses () De 6 meses a 1 ano () mais de 1 ano
6. Você teria disponibilidade para participar de entrevista via Google Meet para contribuir com a segunda etapa desta pesquisa? () Sim () Não

APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas 2

Formulário de entrevista da pesquisa de campo (Google Meet)

1. Conhece os espaços de participação da UFMS? Como ficou sabendo ou conheceu esse espaço?
2. Como você avalia as informações disponíveis sobre esses espaços na UFMS?
3. Já participou de reuniões de discussão sobre a assistência estudantil na Proaes?
4. Participa em algum grupo ou movimento social fora da UFMS? Qual?
5. As políticas de assistência estudantil são importantes para os estudantes?
6. Há espaços para discussão dessas políticas na UFMS? Quais?
7. Como você vê a participação discente na universidade? Os estudantes têm uma atuação nos fóruns de representação da universidade?
8. Se não têm, como explicaria isso?
9. Você se sente estimulado a participar politicamente dentro da universidade? E fora dela?
10. O que acha que deveria ser feito para estimular a participação dos estudantes?
11. Se já participou, o que você aprendeu nessa experiência de participação? Comente.
12. Você avalia que a participação gera aprendizado que pode ser considerado em seu currículo? Comente.
13. O que significa participação para você?
14. Como você vê a participação na realidade brasileira?
15. E sobre a participação política fora da universidade, você acha que os jovens estão estimulados a participar politicamente?
16. Quais os desafios e dificuldades para participação na universidade?

ANEXO – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PARTICIPAR POR QUÊ? Um debate sobre a participação de estudantes na política de assistência estudantil da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Pesquisador: CAROL MARIA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21498619.3.0000.5408

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.122.886

Apresentação do Projeto:

O projeto foi apresentado de forma clara e concisa. Todos os elementos necessários para a compreensão da pesquisa, inclusive como se dará a pesquisa de campo, estão presentes.

É um Projeto de Pesquisa relevante, contempla o disposto na Resolução CNS N.º 510 de 07 de abril de 2016.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal da pesquisa foi explicitado de forma clara e direta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os potenciais riscos foram bem considerados, em consonância com o disposto na Resolução CNS 510 de abril de 2016. Também foram apresentadas formas evita-los e/ou para diminuir seus impactos.

Os benefícios também foram suficientemente explicados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como toda pesquisa bem orientada, a presente pesquisa é relevante e apresenta de forma clara como se dará o contato com os participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória foram corretamente preenchidos e inseridos, conforme o disposto na Resolução CNS N.º 510 de 07 de abril de 2016 em seu Anexo II.

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

Continuação do Parecer: 4.122.888

Recomendações:

Sem recomendações a fazer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Projeto de Pesquisa é relevante, considero que o Projeto satisfaz a análise ética conforme o disposto na Resolução CNS N.º 510 de 07 de abril de 2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

O coordenador aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 1368144.pdf	29/10/2019 19:46:33		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_corrigida_assinada.pdf	29/10/2019 19:45:13	CAROL MARIA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_PARTICIPAR POR QUE um debate sobre a participacao de estudantes na politica de assistencia estudantil da UFMS.pdf	02/09/2019 16:46:57	CAROL MARIA PEREIRA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	02/09/2019 16:26:30	CAROL MARIA PEREIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	PARTICIPAR POR QUE um debate sobre a participacao de estudantes na politica de assistencia estudantil da UFMS.pdf	02/09/2019 16:25:31	CAROL MARIA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/09/2019 12:59:23	CAROL MARIA PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_UFMS.pdf	02/09/2019 12:59:04	CAROL MARIA PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
 Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-160
 UF: SP Município: FRANCA
 Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

Continuação do Parecer: 4.122.888

FRANCA, 30 de Junho de 2020

Assinado por:
Marcos Alves de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-160
UF: SP Município: FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comiteetica@franca.unesp.br