

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – FCHS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – PPGSS**

**LÍLIAN RODRIGUES**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS – UFG**

**FRANCA  
2019**

**LÍLIAN RODRIGUES**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS – UFG**

Dissertação apresentada ao PPGSS, da FCHS, UNESP “Júlio de Mesquita Filho”,  
como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hilda Maria Gonçalves da Silva

**FRANCA**

**2019**

R696p

Rodrigues, Lílian

A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Goiás - UFG / Lílian Rodrigues. -- Franca, 2019

106 p. : il., tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca

Orientadora: Hilda Maria Gonçalves da Silva

1. assistência estudantil. 2. educação superior. 3. permanência. I. Título.

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.

**LÍLIAN RODRIGUES**

**A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS – UFG**

Dissertação apresentada ao PPGSS da FCHS, UNESP “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social, Trabalho e Sociedade.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hilda Maria Gonçalves da Silva  
UNESP “Júlio de Mesquita Filho” (*Campus* de Franca)

1º Examinador: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiani Julião Alves de Oliveira  
UNESP “Júlio de Mesquita Filho” (*Campus* de Franca)

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra David  
Centro Universitário Moura Lacerda (Unidade II –Ribeirão Preto)

Franca, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

À minha mãe, Maria Aparecida Castro Rodrigues (*in memoriam*); a meu pai, Geraldo José Rodrigues; a minhas irmãs, Ana Lídia Rodrigues e Lígia Aparecida Rodrigues; e ao meu amigo fiel de quatro patas, “Floquinho”.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer diariamente e possibilitar a conclusão de mais uma etapa da minha vida, com saúde, sabedoria e a certeza de que dias melhores virão.

Aos meus pais, pelos esforços para que eu e minhas irmãs pudéssemos ter acesso à educação em todos os níveis de ensino, mesmo que para ambos não tenha sido possível concluir sequer o ensino fundamental; por todo amor e pelos ensinamentos que me possibilitaram ser quem sou, consciente e orgulhosa de minha origem.

Às minhas irmãs, por me apoiarem nas minhas escolhas, pela nossa união e pelo afeto com que cuidamos umas das outras.

Aos meus tios, pelo apoio ofertado ao longo da minha formação acadêmica e profissional, em especial Alderico e Maria Terezinha.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hilda Maria Gonçalves da Silva, pela seriedade, compromisso e paciência desde o início do processo.

Às colegas de curso/disciplinas – Ana Carolina, Marusa, Ana Joice e Helen –, hoje minhas amigas, com as quais tive a oportunidade de compartilhar momentos ímpares, não somente em sala de aula, por meio das discussões e trocas de conhecimentos, mas nos cafés da manhã no hotel Cacique, com risadas até o anoitecer, dúvidas e preocupações regadas de cumplicidade, carinho e respeito. De vocês levarei sempre as melhores recordações.

À colega Érica de Souza Santos, que por vezes cedeu sua casa para que eu pudesse ficar no período em que realizávamos uma das disciplinas.

Aos colegas de trabalho e aos assistentes sociais da UFG, na pessoa do meu amigo Rodrigo Abrão Faria, pelo incentivo e por terem assumido parte das minhas responsabilidades no período do meu afastamento para a realização da pós-graduação, bem como por compartilharem relatórios e dados utilizados neste estudo.

À minha chefe imediata, Coordenadora de Assuntos da Comunidade Universitária da Regional Jataí – UFG, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Dias da Silva, pela confiança e apoio.

Ao diretor da Regional Jataí – UFG, Prof. Dr. Alessandro Martins, pelos esforços quanto à minha liberação oficial para dedicação exclusiva ao mestrado.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS, pelas contribuições à minha formação acadêmica e profissional; à coordenação e ao assessor Mauro Lúcio Ferreira, por sua presteza e gentileza; e aos demais profissionais da UNESP.

Gratidão!

*“Depois de plantada a semente deste incrível arbusto, não se vê nada por aproximadamente cinco anos, exceto um lento desabrochar de um diminuto broto a partir do bulbo. Durante cinco anos, todo o crescimento é subterrâneo, invisível a olho nu, mas... uma maciça e fibrosa estrutura de raiz que se estende vertical e horizontalmente pela terra está sendo construída. Então, no final do 5º ano, o bambu chinês cresce até atingir a altura de 25 metros.” Um escritor de nome Covey escreveu: "Muitas coisas na vida pessoal e profissional são iguais ao bambu chinês. Você trabalha, investe tempo, esforço, faz tudo o que pode para nutrir seu crescimento, e às vezes não vê nada por semanas, meses ou anos. Mas se tiver paciência para continuar trabalhando, persistindo e nutrindo, o seu quinto ano chegará, e com ele virão um crescimento e mudanças que você jamais esperava...”*

*(Autor Desconhecido)*

RODRIGUES, Lílian. **A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Goiás – UFG**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Franca, 2019.

## RESUMO

As mudanças contemporâneas na Política Educacional Brasileira, especialmente no tocante à ampliação do acesso de segmentos de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES vêm provocando uma intervenção sistemática de ações que possibilitam a permanência desses estudantes nas universidades e institutos federais. Entre essas ações, destaca-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O estudo em questão tem como objetivo principal analisar a política de assistência estudantil no âmbito da Universidade Federal de Goiás – UFG, a partir do PNAES. No que tange aos objetivos específicos, ressaltam-se as políticas públicas, com ênfase na política educacional a partir da década de 1990; a construção de um panorama histórico da UFG, com recorte entre os anos 2006 e 2016, intentando depreender os desafios, as possibilidades e os avanços da política de assistência estudantil implementada pela UFG. Quanto à metodologia, a pesquisa está pautada pela abordagem qualiquantitativa, na qual inicialmente foi apresentado o estudo exploratório, por meio da revisão bibliográfica, viabilizada pelo diálogo com [ALTAFIN (2010); BEHRING e BOSCHETTI (2006); IAMAMOTO (2007, 2014, 2015); KLAUS (2000); LIBÂNEO (2009) e SHIROMA (2011)], com pesquisas acerca das temáticas: Políticas Públicas e Educacionais; Educação; Ações Afirmativas e Serviço Social, buscando desvelar a realidade estudada. Na análise documental foram utilizados dados referentes à UFG, por meio do seu acervo e de suas respectivas regulamentações [Resolução CONSUNI nº 44/2017; relatórios de gestão da UFG (2014-2016); relatórios de distribuição orçamentária (2014-2016); história da UFG (<https://www.ufg.br/p/6405-historia>.); portais da UFG: (<https://www.ufg.br>. e <https://www.prograd.ufg.br/p/12107-cursos-de-graduacao>]; dados estatísticos: CCOM Regional Catalão e Regional Goiás, CSS/PROCOM Regional Goiânia e CACOM Regional Jataí (2014 a 2016); UFG: 2006-2013 ([http://secom.ufg.br/up/84/o/Livro\\_UFG\\_2006-2013.pdf?1398694667](http://secom.ufg.br/up/84/o/Livro_UFG_2006-2013.pdf?1398694667)) e relatório da Coordenação de Serviço Social da Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária – CSS/PROCOM/UFG (2010). Os resultados do estudo concernem às políticas públicas no contexto educacional a partir da década de 1990, contemplando a universidade pública e as formas de acessá-la, sobretudo mediante as políticas de ações afirmativas, bem como a importância do PNAES, enquanto direito social. Almeja-se contribuir com os estudos dedicados à implementação das políticas públicas educacionais nas IFES, assim como com os esforços envidados pela instituição envolvida, e suas respectivas regionais, na busca pela melhoria das ações voltadas a concretizar a política de assistência estudantil.

**Palavras-chave:** Assistência estudantil. Educação superior. Permanência.

RODRIGUES, Lílian. **The Student Assistance Policy at the Federal University of Goiás – UFG**. 2019. 106 f. Dissertation (Master in Social Work) – Faculty of Human and Social Sciences, Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Franca, 2019.

### ABSTRACT

The contemporary changes in the Brazilian Educational Policy, especially regarding the increase of access of low income segments in the Federal Institutions of Higher Education - IFES, have provoked a systematic intervention of actions that allow the permanence of these students in the universities and federal institutes. Among these actions, the National Student Assistance Program (PNAES) stands out. The main objective of this study is to analyze the student assistance policy at the Federal University of Goiás (UFG), based on the PNAES. With regard to the specific objectives, the emphasis is on public policies, with emphasis on educational policy from the 1990s; the construction of a historical panorama of the UFG, with a cut between the years 2006 and 2016, trying to understand the challenges, possibilities and advances of the student assistance policy implemented by the UFG. As for the methodology, the research is based on the qualitative approach, in which the exploratory study was initially presented, through a bibliographic review, made possible by the dialogue with [ALTAFIN (2010); BEHRING and BOSCHETTI (2006); IAMAMOTO (2007, 2014, 2015); KLAUS (2000); LIBÂNEO (2009) and SHIROMA (2011)], with research on the themes: Public and Educational Policies; Education; Affirmative Actions and Social Service, seeking to unveil the studied reality. In the documentary analysis, data were used referring to the UFG, through its collection and its respective regulations [Resolution CONSUNI n° 44/2017; management reports of the UFG (2014-2016); budget distribution reports (2014-2016); history of the UFG (<https://www.ufg.br/p/6405-historia>.); UFG portals: (<https://www.ufg.br> and <https://www.prograd.ufg.br/p/12107-cursos-de-graduacao>); statistical data: CCOM Regional Catalão and Regional Goiás, CSS / PROCOM Regional Goiânia and CACOM Regional Jataí (2014 to 2016), UFG: 2006-2013 ([http://secom.ufg.br/up/84/o/Livro\\_UFG\\_2006-2013.pdf?1398694667](http://secom.ufg.br/up/84/o/Livro_UFG_2006-2013.pdf?1398694667)) and report of the Coordination of Service. The results of the study concern public policies in the educational context from the 1990s on, including the public university and the ways of accessing it, as well as the importance of the NAPAs as a social right. It aims to contribute to studies dedicated to the implementation of educational public policies in the IFES, as well as to the efforts made by the institution involved, and their respective regional, in the search for the improvement of the actions aimed at concretizing the student assistance policy.

**Keywords:** Student assistance. Higher education. Permanence.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP.	Aparecida
B	Bacharelado
BA	Bolsa Alimentação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Bolsa Moradia
BP	Bolsa Permanência
CAC	<i>Campus</i> Avançado de Catalão
CACOM	Coordenação de Assuntos da Comunidade Universitária
CAJ	<i>Campus</i> Avançado de Jataí
CAM	Complemento Alimentação/Moradia
CANBENAS	Coletivo de Alunos Negros Beatriz Nascimento
CCOM	Coordenação de Assuntos da Comunidade Universitária
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Código de Ética Profissional
CEU	Casa do Estudante Universitário
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CONSUNI	Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás
CSS	Coordenação de Serviço Social
DEDALUS	Banco de Dados Bibliográficos da USP
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCHS	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAI	Fundação Nacional do Índio

GT	Grupo de Trabalho
HC	Hospital das Clínicas
I	Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
L	Licenciatura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPPUERJ	Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
M	Manhã
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPOG	Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
N	Noite
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NASE	Núcleo de Atenção à Saúde e Educação
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Apoio Estudantil
PASE	Política de Assistência Social Estudantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
P-Fies	Modalidade do FIES
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Preto, Pardo e Indígena
PPcor	Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
ProACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis

PROAD	Pró-Reitoria de Administração e Finanças
PROCOM	Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PS	Processo Seletivo
REJ	Regional Jataí
REUNI	Reestruturação e Estruturação das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEEGO	União Estadual de Estudantes de Goiás
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGi	UFGInclui
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USM	Universidade Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
V	Vespertino
VHCE	Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Recursos do PNAES à assistência estudantil da UFG (2006-2016).....	73
<b>Tabela 2:</b> Distribuição dos recursos do PNAES entre as regionais da UFG .....	75
<b>Tabela 3:</b> Matrículas de graduação presencial na UFG (2006-2016).....	73
<b>Tabela 4:</b> Evolução das bolsas Regional Catalão – UFG.....	77
<b>Tabela 5:</b> Evolução das bolsas Regional Jataí – UFG.....	77
<b>Tabela 6:</b> Evolução das bolsas Regional Goiás – UFG .....	78
<b>Tabela 7:</b> Evolução das bolsas/vagas Regional Goiânia – UFG.....	79
<b>Tabela 8:</b> Demanda reprimida (lista de espera) Regional Catalão – UFG (ano de 2016) .....	79
<b>Tabela 9:</b> Demanda reprimida (lista de espera) Regional Jataí – UFG (ano de 2016) .....	80

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. RETRATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS (SÉCULO XX AO XXI).....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 O que são políticas públicas e para que servem .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 O cenário das políticas educacionais a partir da década de 1990.....</b>	<b>23</b>
<b>3. UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Desmistificando o acesso ao ensino superior .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1.1 Ações afirmativas .....</b>	<b>39</b>
<b>3.2 O programa nacional de assistência estudantil .....</b>	<b>50</b>
<b>3.2.1 A experiência das IFESs no âmbito da assistência estudantil .....</b>	<b>55</b>
<b>4. POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFG .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1 Origem e trajetória .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1.1 O acesso da classe menos favorecida à UFG.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2 Particularidades da política de assistência estudantil na UFG.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2.1 Regionais da UFG situadas no interior de Goiás .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2.2 Implementação do PNAES na UFG .....</b>	<b>69</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>96</b>
<b>A- Tabelas.....</b>	<b>97</b>
<b>B- Figuras.....</b>	<b>101</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo em voga pauta-se pela relevância social em apreender as mudanças educacionais no ensino superior, especialmente diante da ampliação do acesso aos segmentos considerados de baixa renda, bem como em virtude da minha atuação profissional, como assistente social, na Universidade Federal de Goiás – UFG.

Acresce a necessidade de refletir sobre a importância das políticas de assistência estudantil estruturadas nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, uma vez que o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES remete a realidades diversas e pouco conhecidas, no que concerne à sua implementação.

Cumprir compreender tais políticas no que se refere aos avanços concretos promovidos por meio da ampliação da discussão articulada à trajetória da assistência estudantil, a qual se destaca desde a década de 1980.

A relevância da temática se acentua à medida que mudanças na Política Educacional Brasileira na contemporaneidade, mormente no tocante à ampliação do acesso de segmentos de baixa renda nas IFES, vêm provocando uma intervenção sistemática de ações que possibilitam a permanência destes estudantes nas universidades e nos institutos federais.

Nessa perspectiva, compreendemos que não se deve pensar a educação e todos os outros direitos sociais e humanos de modo desvinculado das condições reais em que produzimos nossa existência. A construção de uma educação que fortaleça os significados de cidadania, de liberdade, de democracia e de emancipação não pode estar desarticulada das lutas pelo acesso à saúde, ao trabalho digno, à moradia, ao lazer, à cultura e a tudo aquilo que hoje está ausente das condições de vida da maior parte da população deste país e que, por essa razão, expressa o amplo processo de desumanização que se encontra em curso em nosso planeta (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 95).

Para Behring; Boschetti (2006), as políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos, e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorializadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo. Na educação não seria diferente, porquanto os mecanismos de acesso estão ligados às mudanças promovidas no âmbito da política.

Conforme as autoras supracitadas, se as legislações sociais pré-capitalistas eram punitivas, restritivas e agiam na intersecção da assistência social e do trabalho forçado, o “abandono” dessas tímidas e repressivas medidas protetivas no auge da Revolução Industrial lançou os pobres à “servidão da liberdade”, no contexto de plena subsunção do trabalho ao

capital, provocando o pauperismo como fenômeno mais agudo, decorrente da chamada questão social.

De acordo com Alves (2002), a busca pela redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira, e não pode se efetivar apenas mediante o acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais menos favorecidos e que apresentam dificuldades concretas para prosseguir em sua vida acadêmica com sucesso.

Entretanto, para que as ações possam se concretizar no bojo das instituições públicas de ensino superior faz-se necessário um olhar aprofundado às questões inerentes ao contexto familiar dos estudantes, na perspectiva de consolidar os papéis e descentralizar as responsabilidades.

Segundo Santos (2012), é possível observar que ao longo da história da educação brasileira, as políticas educacionais estiveram intimamente relacionadas ao contexto social, político e econômico de cada época, procurando adequar o sistema de ensino à estrutura social vigente ou em emergência.

Essa autora destaca ainda que as novas políticas educacionais podem introduzir alterações significativas no contexto educacional, na medida em que adotem providências que enfatizem a “importância” da instituição escola, com vistas à permanência dos estudantes nesta instituição. Ainda que, muitas vezes, a concepção de educação defendida por essas propostas não apresente alternativas de transformação da sociedade e emancipação das classes populares, observa-se que, em sua implementação, assume características diversas, de acordo com as singularidades históricas dos grupos envolvidos. Daí a necessidade de um aprofundamento da investigação junto a esses diferentes contextos, buscando observar a forma como a partir das relações estabelecidas se efetivam essas políticas.

Para tanto, torna-se relevante adentrar a discussão do PNAES e entender melhor suas particularidades. O PNAES surge mediante o decreto nº 7.234/2010<sup>1</sup>, como interesse de um determinado governo, e necessita ser desmistificado e legitimado como política de estado, com vistas à manutenção dos direitos sociais dos estudantes que dele necessitam, pois que corre o risco de extinção, devido às mudanças no cenário político.

---

<sup>1</sup> Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

Tal como se encontra estruturado, o PNAES depende da “boa vontade” dos governantes para se manter. Seu objetivo quanto à igualdade de oportunidades entre os estudantes, principalmente os considerados de baixa renda, com vistas à melhoria do desempenho acadêmico para sua manutenção e permanência nos cursos de graduação presencial das IFES, tornar-se-á insustentável caso não ocorra a alteração jurídica necessária: a transformação do decreto em lei, considerando-se a instabilidade deste por se tratar de uma determinação do Poder Executivo.

Sobre a transferência de valores advindos dos incrementos do PNAES, é possível afirmar que esta, por si só, parece não comportar a realidade dos usuários da assistência estudantil na totalidade, haja vista que já se observa em algumas instituições a reivindicação de acompanhamento psicossocial e/ou pedagógico desses estudantes, para além do repasse financeiro, desmistificando assim o caráter da bolsificação<sup>2</sup>.

Segundo Nascimento; Arcoverde (2012), no âmbito da implementação da assistência estudantil nas IFES, faz-se necessária a compreensão acerca do processo de “bolsificação”, o qual dissemina um perfil restrito às “reformas” e exclui do debate a necessidade de ampliação de direitos.

Nesta perspectiva, se não houver a devida compreensão acerca da política, bem como compromisso ético em relação à atuação profissional, o trabalho desenvolvido historicamente pela assistência estudantil se resumirá a mero assistencialismo, com repasse financeiro de forma irresponsável.

Para Costa (2009), as políticas de assistência estudantil na educação superior têm a finalidade de destinar recursos e mecanismos para que os alunos possam permanecer na universidade e concluir seus estudos de modo eficaz. Assim, tais políticas devem se voltar não só às questões de ordem econômica, como auxílio financeiro para que o indivíduo possa realizar as atividades diárias na instituição, mas também às de ordem pedagógica e psicológica. Logo, deve-se refletir como as políticas de assistência estudantil podem garantir condições justas de oportunidade para os estudantes permanecerem e concluírem o curso.

Os estudantes usuários dos serviços da assistência estudantil, em sua maioria advindos de escola pública e oriundos de municípios circunvizinhos, da região ou de outros estados, apresentam vulnerabilidade socioeconômica, o que é uma característica “fundamental” para ingressarem nos programas de permanência das IFES. Esses estudantes pertencem aos

---

<sup>2</sup> Prioridade para a distribuição de bolsas, configurando a centralidade na transferência de renda em detrimento de investimentos em condições estruturais e materiais de permanência (SANTOS 2015).

segmentos menos favorecidos da sociedade e são, majoritariamente, oriundos de famílias nas quais os pais nem sequer concluíram a educação básica, e vislumbram no ensino superior a oportunidade de suas vidas. Embora as formas de acesso sejam múltiplas, a permanência até a conclusão nem sempre é garantida. A preocupação em problematizar a implementação da política de assistência estudantil tem sido crescente.

O estudo em questão tem como objetivo principal analisar a referida política no âmbito da UFG, a partir do PNAES. No estudo, destacam-se as políticas públicas, com ênfase na política educacional a partir da década de 1990; a construção de um panorama histórico da UFG, com recorte entre os anos 2006 e 2016 (período de dez anos que antecede a pesquisa), bem como depreender os desafios, as possibilidades e os avanços da política de assistência estudantil implementada pela UFG.

Quanto à metodologia, a pesquisa está pautada pela abordagem quali-quantitativa. Num primeiro momento, apresenta-se o estudo exploratório, por meio da revisão bibliográfica e do diálogo com [ALTAFIN (2010); BEHRING e BOSCHETTI (2006); IAMAMOTO (2007, 2014, 2015); KLAUS (2000); LIBÂNEO (2009); SHIROMA (2011)], que se dedicaram ao estudo das temáticas: Políticas Públicas e Educacionais; Educação; Ações Afirmativas e Serviço Social, tentando desvelar a realidade estudada. Na análise documental, utilizam-se dados referentes à UFG, por meio do seu acervo e de suas respectivas regulamentações.

Uma vez introduzido o assunto, na segunda seção discorre-se sobre os meandros das políticas públicas que possibilitam o embasamento teórico para o direcionamento do estudo em questão, com enfoque nas políticas sociais e recorte da educação na década de 1990.

Na terceira seção, explicitam-se reflexões a respeito das universidades públicas brasileiras, com destaque para o acesso da classe menos favorecida mediante as ações afirmativas.

Na quarta e última seção, expõem-se os resultados do estudo, com atenção especial à implementação do PNAES na UFG, a história da instituição e suas ações que vão ao encontro da garantia de direitos sociais.

Assim, almeja-se contribuir para a análise crítica da implementação das políticas públicas educacionais nas IFES, mais especificamente na UFG, com maior visibilidade às atividades desenvolvidas junto ao público da assistência estudantil, enriquecendo o debate acerca da temática, ainda incipiente fora dos muros das universidades.

## **2. RETRATO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS (SÉCULO XX AO SÉCULO XXI)**

Refletir acerca de políticas públicas, com ênfase na Política Educacional, historicamente, permite indagar: quais as contribuições advindas desse contexto na contemporaneidade? Quais as possibilidades de vislumbrar novas perspectivas para o futuro?

De acordo com Fuks (2000), as políticas públicas se materializam a partir de reivindicações de indivíduos ou grupos, os quais buscam alternativas que possam minimizar ou sanar um determinado problema social, tornando-o assunto público e objeto de atenção social, a ser deliberado posteriormente.

Trata-se de um mecanismo que possibilita maior destaque a uma suposta condição desfavorável, apontando o caráter de emergência a ser dado à questão, para assim contemplar respostas ao público-alvo.

Nosella e Azevedo (2012), parafraseando Gramsci, afirmam que o mundo pode ser transformado, e a educação e a cultura devem fazer parte desse processo, enquanto causa e efeito, por meio de espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade.

Ademais, faz-se necessária a compreensão sobre as transformações societárias em sua totalidade, para uma melhor aferição da concepção que se tem acerca do papel da educação.

### **2.1 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS E PARA QUE SERVEM?**

Dialogar sobre políticas públicas possibilita uma série de interpretações a respeito de sua definição e finalidade, entre elas a de ser compreendida como meio pelo qual o Estado se apropria de uma ação para responder à sociedade civil acerca dos problemas sociais, causados em sua maioria pela ausência de investimento na área social.

Para Souza (2006), a execução de políticas públicas ganhou maior visibilidade na contemporaneidade, uma vez que a adoção de políticas restritivas de gastos passou a dominar a agenda pública de grande parte dos países em desenvolvimento, com novas visões sobre o papel dos governos. Estes substituíram as políticas keynesianas do Pós-Guerra, que tinham como pressuposto a intervenção do Estado na economia, a fim de garantir direitos sociais.

A retração do Estado em suas responsabilidades e ações no campo social manifestou-se na compressão das verbas orçamentárias e na deterioração da prestação de serviços sociais públicos. Vem implicando uma transferência, para a sociedade civil, de parcela das iniciativas para o atendimento das sequelas da questão social, o que

gera significativas alterações no mercado profissional de trabalho (IAMAMOTO, 2007, p. 42-43).

Assim, seguindo as diretrizes de raízes neoliberais, o Estado impossibilita o crescimento da área social, pois ao direcionar à sociedade civil o atendimento das demandas de serviços na área em questão, faz com que este se torne frágil e escasso, agravando-se ainda mais os problemas sociais, principalmente por não haver recursos financeiros suficientes para tal finalidade.

O terceiro fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que, na maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população (SOUZA, 2006, p. 20).

Para que haja possibilidades de direcionamentos que atinjam as demandas da população, e ao mesmo tempo alavanquem a economia, faz-se necessário incorporar a pesquisa da realidade social por meio dos processos sociais, com mapeamentos das áreas que possuem maior número de desempregados e/ou trabalhadores informais, acumulando dados sobre as várias expressões da questão social. Assim será possível identificar o que tem inviabilizado o crescimento econômico do país e as ações voltadas às minorias, como recurso de implementação de políticas públicas.

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso de conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar de “governança” (SHIROMA, 2011, p. 8-9).

Tal articulação não seria necessária se o Estado assumisse o que lhe compete, sem eximir-se de suas responsabilidades. No entanto, os desdobramentos dessas lutas, em sua maioria, fortalecem os movimentos sociais, que passam a buscar, cada vez mais, direitos de forma coletiva. Não encontrando respostas do poder público, precisam se organizar politicamente para cobrar melhores condições de vida e subsistência, as quais serão traduzidas em políticas públicas.

Ladeira (2017), com base nas teorias de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jessé Souza (2003), caracterizou a classe menos favorecida em sua obra mediante conceitos sobre capital

cultural e social, com vistas à compreensão do perfil dos cotistas, objeto de seu estudo, e a fim de afirmar ou refutar a ideia de que estes seriam a classe menos favorecida brasileira. O intuito não foi universalizar uma discussão julgada por ela singular, uma vez que de nada adiantaria afirmar que os ingressantes do sistema de cotas universitárias são os menos favorecidos, considerando apenas o fator renda familiar *per capita*, sem ponderar outras variáveis do seu perfil. Ao adentrar o universo da educação superior, é importante pontuar que a origem social, cultural e escolar influencia diretamente o futuro acadêmico do cotista.

Nesse contexto, as classes menos favorecidas da sociedade historicamente tem ocupado espaços antes jamais percorridos, por meio de lutas e reivindicações de direitos sociais. O fato de pertencerem a um grupo considerado minoritário não os impede de conquistar na contemporaneidade o local que julgam conveniente ao desenvolvimento da criticidade e do saber, principalmente se estiverem munidos da compreensão de que sua participação como cidadão se faz necessária.

A classe menos favorecida, segundo Ladeira (2017), é traduzida de acordo com as nomenclaturas existentes, a saber: a “ralé” brasileira, os “invisíveis” sociais, os estratos pobres da sociedade, os destituídos de oportunidades.

Isso ocorre porque a desigualdade social é parte da formação histórica da sociedade brasileira, e embora muitos antepassados tenham lutado para que hoje seja possível a consciência e o sentimento de pertença, a fim de ocupar os espaços negados há séculos, é possível identificar na contemporaneidade que se avançou muito pouco.

Resta claro que a condição econômica de cada classe influencia a vida social dos sujeitos, já que a classe menos favorecida encontra-se privada do acesso a determinados bens, mercadorias e políticas sociais.

Ladeira (2017) observa que o cenário descrito anteriormente é característico de uma estrutura social que possui amplo conjunto de posições de classes destituídas, e que é o desenvolvimento dos detentores de capital que cria e reproduz esses processos de destituição, dentro e fora do âmbito do trabalho do assalariado, o que acarreta condições materiais limitadas de sobrevivência.

Trata-se de uma realidade bastante peculiar, e que tem se perpetuado nos dias atuais, pois a classe trabalhadora imersa no contexto dos “menos favorecidos” dificilmente consegue avançar. Historicamente, a burguesia é a detentora dos meios de produção e possui poder econômico advindo de sua posição social (privilegiada), com vistas à ampliação das suas riquezas. A classe trabalhadora possui tão somente a sua força de trabalho, para vendê-la no

mercado em troca de um salário, o qual se torna mercadoria sob o capitalismo. Na ausência deste, será amparada pelas políticas públicas de cunho social, implementadas com caráter compensatório/focalizador e paliativo.

Em se tratando da área de políticas públicas, seus conceitos e definições, pode-se afirmar, de acordo com Souza (2006) apud Laswell (1936), que a terminologia mais conhecida acerca das decisões e análises implica responder: quem ganha o quê, por que, e que diferença faz?

Tais indagações vão ao encontro das premissas que envolvem a política pública em sua totalidade, pois dela há quem se beneficie enquanto público usuário dos serviços, e indiretamente o governo, uma vez que a sua aprovação perpassa por etapas nas quais se identificam os possíveis implicadores e definem-se os mecanismos de implementação, com vistas à contemplação de determinada área, para prevenção/complemento de ação anterior.

Conforme Shiroma (2011), as políticas públicas emanadas do Estado abrem possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. Os resultados advindos desta forma peculiar de gerenciamento em moldes neoliberais são transferidos à sociedade civil, que recebe do Estado a missão de mediar o que este não foi capaz de conduzir.

De acordo com Souza (2006), há também outras definições que enfatizam o papel da política pública na solução de problemas, nas quais críticos superestimam aspectos racionais e procedimentais, e argumentam ignorar a sua essência, ou seja, o embate de ideias e interesses.

Caso se observe a dinâmica que envolve o processo de uma política pública, com sua abrangência e determinantes, é possível inferir que o confronto de ideias e interesses é de suma importância, uma vez que através deles serão traçados os rumos da política pública, a qual contemplará ações governamentais futuras, de competência do Estado.

Apesar do reconhecimento de que outros segmentos que não os governos se envolvem na formulação de políticas públicas, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência, a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo, e apesar de certa literatura argumentar que o papel dos governos tem sido encolhido por fenômenos como a globalização, a diminuição da capacidade dos governos de intervir, formular políticas públicas e de governar não está empiricamente comprovada (SOUZA, 2006, p. 27).

Segundo (Souza 2006 apud Peters 1998), há quem defenda que as limitações não diminuem a capacidade do governo de desempenhar suas funções para com a sociedade, não obstante torne mais complexa a formulação de políticas públicas. Isso porque, dependendo da

limitação, caberá maior articulação por parte do governo, porquanto há todo um trâmite que envolve a formulação de uma política pública, a qual deve estar em conformidade com a pauta a ser defendida, bem como definida na agenda pública, e poderá encontrar apoio ou rejeição quanto à decisão.

Ainda de acordo com Souza (2006), a política pública possui vários modelos/tipos, entre os quais se destacam: as políticas distributivas, que geram impactos mais individuais do que universais, como: serviço de pavimentação de ruas; políticas regulatórias, que são visíveis ao público, como: vendas de produtos de forma limitada; políticas redistributivas, que atingem um maior número de pessoas e têm por objetivo financiar serviços, como: habitação popular; e políticas constitutivas, que lidam com procedimentos, a exemplo de: responsabilidades na manutenção da educação básica e superior (divididas entre as esferas municipais, estaduais e o governo federal).

Os modelos de políticas públicas referenciados possuem, cada qual, a sua especificidade, e são responsáveis pela compreensão acerca dos motivos pelos quais o governo realiza uma ação ou deixa de fazê-la, o que repercutirá na vida dos cidadãos.

Os tipos de políticas públicas tendem a adequar-se à realidade de cada sujeito, posto que possuem características próprias do sistema político, o qual visa aos interesses da classe dominante.

Souza (2006) destaca ainda que os determinantes para a definição da agenda dos governos devem focar nos problemas e na construção de uma consciência coletiva quanto ao seu enfrentamento, o que envolve processo eleitoral, mudanças partidárias e de ideologias e interesses de classes.

O referido autor apresenta também o modelo de arenas sociais; estas compreendem a política pública como iniciativa de empreendedores políticos, que caracterizarão um problema quando houver o convencimento dos sujeitos quanto à necessidade de solução. No entanto, isso só ocorre quando há situações que comprovem o fato, ou seja, o problema, mediante indicadores, tragédias, falhas políticas etc.

Tais “empreendedores” nada mais são do que investidores, que de acordo com Souza (2006) mantêm redes sociais para fins de benefícios mútuos, onde são delimitados os temas a ser abordados na agenda pública. A atuação desses atores não condiz com as necessidades da classe menos favorecida, mas tão somente com os interesses privados.

No que diz respeito às políticas sociais, estas emergem num contexto onde o sistema de proteção social avança e se expande, no período entre 1970 e 1980, sob a orientação do

autoritarismo da ditadura militar, ocasião em que os programas e serviços sociais passam a funcionar como compensação à repressão e ao arbítrio, aliados à grande demanda posta pela conjuntura anterior (SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2006).

Se as políticas sociais foram apresentadas no período citado com finalidade compensatória, nos dias atuais elas contemplam uma parcela da sociedade que vive às margens e ainda sofre os resquícios da desproteção do Estado, no que tange à garantia dos direitos sociais básicos à sobrevivência/subsistência.

[...] vem se assistindo a um verdadeiro desmonte do Sistema Brasileiro de Proteção Social, que parecia apontar, a partir dos anos 1980, em direção à universalização dos direitos sociais básicos, evidenciando retrocessos nas ofertas de serviços, mesmo nas áreas sociais básicas (SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2006, p. 25).

Essa tendência em relação ao sistema de proteção social tornou-se evidente ao longo das décadas seguintes também, já que à medida que são apresentadas as demandas da população, o Estado se exime de suas responsabilidades, direcionando à sociedade civil e ao terceiro setor o cumprimento daquilo que ele não vê como prioridade, e que envolve investimento de recursos financeiros.

Segundo IAMAMOTO (2007), as repercussões da proposta neoliberal no campo das políticas sociais são nítidas, tornando-as cada vez mais focalizadas, mais descentralizadas, mais privatizadas.

Apresentada a discussão sobre política pública e seus encaminhamentos na atualidade, na próxima subseção será discutida a abrangência das políticas educacionais com recorte da década de 1990, haja vista as particularidades históricas desse período.

## **2.2 O CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Para traçar o cenário das políticas educacionais brasileiras, cumpre percorrer a trajetória histórica da educação no país, mediante breve recorte da década de 1990, uma vez que os seus desdobramentos refletem, ainda na atualidade, o seu caráter elitista e excludente.

Elitismo e exclusão formam o binômio que marcou os “500 anos” da História da Educação Brasileira. Da longa hegemonia jesuítica de 210 anos, no período colonial, até o final do século XX, a educação escolar brasileira significou, a um só tempo, tanto exclusão das classes populares como formação intelectual das elites econômicas que secularmente governam o Brasil (FERREIRA JR., 2010, p. 13).

Em contrapartida, as políticas educacionais decorrem das decisões do Estado, com vistas à organização da educação, sem a devida equalização das desigualdades:

Como classe revolucionária a burguesia representa a escola, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico [...]. Todavia, a escola burguesa, desde a sua origem, não podia cumprir sua promessa para todos e de igual modo. Isso pela simples razão que a burguesia destruiu uma sociedade de classes não para abolir as classes sociais, mas para implantar outra estrutura de classe: os detentores de capital e os trabalhadores, que detêm apenas sua força física e intelectual para ser vendida (FRIGOTTO, 2011, p. 17-18).

Pode-se inferir que a realidade da educação pública da época, e a dos dias atuais, não condiz com as propostas existentes no bojo societário, pois historicamente no Brasil não houve consenso do ponto de vista econômico acerca da educação pública para todos, devido à população ser, em grande parte, formada por escravos, restringindo-se somente à elite agrária a manutenção do poder político, desassociada do mundo do trabalho.

Conforme Shiroma (2011), as políticas educacionais, apesar do semblante humanitário e benfeitor, expressam as contradições entre realidade e política. Tal fato justifica-se pela característica acoplada ao caráter da política pública em si, a qual tende a reparar o dano causado pelo próprio Estado.

A autora destaca que desde o início do século XX estimavam-se possibilidades de intervenção do processo educativo por intermédio de reformas. Todavia, da forma como se materializaram, as reformas em nada alteraram a realidade dos sujeitos envolvidos, haja vista que, implicitamente, havia o interesse ideológico do Estado.

Segundo Shiroma (2011), a concepção salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade ocorreria desde que iniciada pela educação e pelo ensino – embora os meios utilizados para conduzir tal processo ainda fossem retrógrados, embasados num ideário conservador, e sem a real intenção de atingir o ensino público.

Consoante Libâneo (2009), os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam na contemporaneidade o seu espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo, são fruto da globalização. O termo sugere a movimentação intensa das pessoas em face de um acelerado processo de integração e reestruturação capitalista, o que pode ser justificado pela busca incessante em adequar-se a uma nova realidade que tem ocupado papel significativo na sociedade.

[...] há quem diga que a globalização é um conceito ou uma construção ideológica. Segundo os estudiosos do assunto, nesse conceito esconde-se a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir seu desenvolvimento, a um país basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criado um sistema mundial autorregulado (LIBÂNEO, 2009, p. 51).

Dessa forma, a responsabilidade do Estado para com as políticas de cunho social é reduzida, para que sejam direcionadas às que fomentam a constante ascensão da economia.

Para Libâneo (2009), a escola (instituição social educativa) tem sido questionada quanto ao seu papel diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Porém, enquanto instrumento de reprodução social, deve ser compreendida como elemento da sociedade, cujos condicionantes de transformação aludidos colaboram para a mudança e o desenvolvimento da educação.

Quanto à reforma educacional na década de 1990, de acordo com Shiroma (2011), evidenciou-se que a política nacional de educação no período era mais abrangente que a legislação proposta para organizar a área, a qual se realizava por meio do planejamento educacional e do financiamento de programas governamentais.

Shiroma (2011) destaca ainda que a reforma educacional dos anos 1990 envolveu e comprometeu intelectuais em comissões de especialistas, com análises de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres. No âmbito da política nacional de educação, abarcou 27 sistemas estaduais e 5.600 municipais, com experiências tais como: “Escola Plural” (Belo Horizonte – MG), e “Escola Cidadã” (Porto Alegre – RS), referências nacionais cujas ações eram voltadas às metodologias diferentes das preconcebidas historicamente.

As atividades ocorriam por meio da divisão do ensino fundamental em ciclos (conforme a idade do estudante: 6 a 8, 9 a 11, 12 a 14 anos, respectivamente), e cada ciclo visava à formação para uma etapa da vida (infância, pré-adolescência e adolescência), com metas de aprendizado para cada fase; ou até mesmo a defesa da educação permanente e com formatação própria à realidade local, respeitando as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder a dimensão global do mundo.

Para Shiroma (2011), o programa de reformas educativas do governo federal no período aludido era extenso e apresentava elementos centrais da educação básica, com maior profundidade no tocante às políticas para o ensino superior e à formação de professores.

A autora enfatiza as ações desenvolvidas nos programas criados pelo governo federal, os quais em sua maioria são voltados à educação básica, com o principal deles por meio de recurso financeiro traduzido em “bolsa”.

O mais importante e eficaz à permanência das crianças na escola, de acordo com Shiroma (2011), na visão do Ministério da Educação – MEC, era a Bolsa-Escola (auxílio financeiro à família com crianças em idade escolar, matriculadas e frequentes no ensino fundamental, e com renda *per capita* inferior ao mínimo estipulado pelo programa). A ampliação da Bolsa-Escola<sup>3</sup> foi anunciada pelo ministro da Educação ainda na década de 1990 como principal desafio à próxima década; posteriormente ficou conhecido como Bolsa Família<sup>4</sup>.

O referido programa ainda existe nos dias atuais, porém é hostilizado por parte da sociedade civil, que acredita ser o benefício mero assistencialismo e que não possibilita aos beneficiários o desenvolvimento profissional para assim conquistar seu rendimento por meio do trabalho, sem a dependência dos recursos advindos do programa. Isso pode ser contestado ou analisado em outra perspectiva, por meio de pesquisas que tratam dos programas de transferência de renda<sup>5</sup> e que destacam a historicidade de um povo que vive às margens da sociedade no século XXI.

A autora retrata também as reformas curriculares e o processo de desqualificação dos professores, os quais tiveram de se “reinventar”, haja vista que os cursos normal, pedagogia e as licenciaturas (ensino superior) foram considerados inadequados à época. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ter recomendado o funcionamento do curso normal em nível superior, a continuidade foi permitida até o final de 2006, tal como era realizado (magistério), em razão da insuficiência de profissionais na área no nível de ensino exigido como prerrogativa à formação de alunos da educação básica (educação infantil e ensino fundamental).

Assim, ainda nos anos 1990, houve a implantação das diretrizes neoliberais determinadas pelo Consenso de Washington, as quais tiveram início no governo do então

---

<sup>3</sup> Programa de transferência de renda com condicionalidades implementado em 2001 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo objetivo era pagar uma bolsa mensal em dinheiro, através de cartões magnéticos, às famílias de jovens e crianças de baixa renda, como estímulo para que essas frequentassem a escola regularmente (Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Bolsa-escola>).

<sup>4</sup> Instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal nº 10.836, que unificou e ampliou programas anteriores de transferência de renda: cartão alimentação, auxílio gás e bolsa escola (Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Bolsa\\_Fam%C3%ADlia](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Bolsa_Fam%C3%ADlia)).

<sup>5</sup> Ver (SILVA; YASBEK; GIOVANNI, 2006).

presidente Fernando Collor (1990-1992), e continuaram com seus sucessores, verificando-se o aumento da dívida externa e a diminuição da capacidade de decisão do país no tocante aos problemas econômicos e sociais.

Isso prejudicou as políticas públicas, inclusive a educação, permitindo o crescimento do setor privado (ensino superior), ao passo que na escola pública o ensino ficou cada vez pior (FERREIRA JR., 2010).

A modernização educativa e a qualidade do ensino, nos anos 90, assumiram conotação nova ao se relacionarem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da modernização e da qualidade, de certa forma, impõe limites ao discurso da universalização, da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate o tema eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência (LIBÂNEO, 2009, p. 140).

Uma vez traçado o perfil do trabalhador no período aludido, resta claro que as cobranças advindas desta nova realidade demarcam mais uma vez a divisão de classes, já que os filhos da elite não fariam parte desse contexto.

Foi notória a expansão das faculdades de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, em todo o território nacional, as quais conseguiram uma adesão significativa da população por meio de convênios, e, posteriormente, pelo próprio Programa Universidade para Todos – PROUNI. Essa população nem sequer imaginava ingressar no ensino superior, em face das dificuldades enfrentadas (aprendizagem/financeiras) nos períodos anteriores (fundamental e médio), oriunda, em sua maioria, de escolas públicas, com ensino precarizado e sucateado.

De acordo com Shiroma (2011), a política educacional favoreceu a expansão da oferta pública, verificando-se a proliferação de universidades federais em vários estados da federação; em contrapartida, promoveu a transferência de recursos públicos para Instituições de Ensino Superior – IESs (privadas), viabilizando o seu crescimento de forma indiscriminada pelo país.

Quanto ao acesso da classe popular ao ensino formal e também superior, este só se materializou a partir das lutas de classes, que historicamente foram se ampliando no bojo societário, à medida que se intensificaram as demandas por serviços sociais. Como exemplo, o conhecido “Manifesto dos Pioneiros” no ano de 1932 no Rio de Janeiro, organizado pelos dirigentes da Associação Brasileira de Educação – ABE, com vistas à implementação da política pedagógica apresentada pela Revolução de 1930 (FERREIRA JR., 2010).

O Manifesto chamou a atenção dos conservadores, em virtude de ser uma proposta que atenderia a uma parcela significativa da classe popular, não considerando os interesses da classe dominante e da Igreja católica em sua totalidade, uma vez que os pioneiros da educação pregavam a laicidade.

Há também um problema mais grave, que não está relacionado à exclusão diretamente, devido à ausência de acesso a escola, mas à permanência, dada a falta de garantias quanto à aprendizagem, pois os alunos que concluem o ensino fundamental, em sua maioria, não possuem o domínio da língua portuguesa falada/escrita e revelam erros na ortografia e leitura precária (FERREIRA JR., 2010).

Trata-se de uma questão bastante peculiar, pois com as mudanças e reformas no decorrer dos anos na política educacional, bem como no currículo escolar, há alunos que “progridem” de série, mas sem de fato aprender os conteúdos básicos, o que resulta no desinteresse e abandono precoce da escola e/ou na dificuldade para compreender novos temas, uma vez que não houve o devido acompanhamento pedagógico, psicológico ou até mesmo social, em tempo hábil.

A falta de autonomia para definir as políticas educacionais concernentes à escola pública brasileira, devido à dependência econômico-financeira do capital internacional, faz com que se agrave ainda mais o panorama da educação, a qual há anos se acha sucateada, com visíveis consequências (FERREIRA JR., 2010).

De acordo com Cunha (2000), um dos aspectos mais marcantes do campo do ensino brasileiro é o grande crescimento do número de alunos no ensino médio, da ordem de 52% no período 1991-96. O autor destaca ser possível que esse crescimento persista durante alguns anos, como resultado da política governamental de redução dos padrões de repetência e evasão no ensino fundamental, e também das mudanças no perfil do emprego, induzindo a busca de maior escolaridade pelos candidatos ao primeiro emprego, o que poderá ocasionar o aumento da demanda de ensino médio. Isso, conseqüentemente, aumentará a pressão por novas vagas no ensino superior.

Parte-se agora à compreensão acerca da universidade pública brasileira na seção seguinte.

### 3. UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

Historicamente, as universidades brasileiras (em sua maioria públicas) tiveram caráter elitista e excludente. Acessá-las ainda é privilégio para poucos, mas que vem se desmistificando ao longo das décadas, haja vista a frequente luta dos movimentos sociais e de segmentos marginalizados da sociedade em busca de direitos sociais.

Para Lima (2013), a análise da expansão da educação superior brasileira deve ser realizada mediante a compreensão do papel da universidade, bem como do seu sentido e significado para a sociedade, num país capitalista dependente como o Brasil.

Assim, faz-se necessário mensurar o contexto histórico e o vigente, para se obter as devidas respostas, levando-se em conta a dependência econômica a que se está sujeito em face do sistema capitalista.

De acordo com Chauí (2013), a universidade enquanto instituição social exprime de maneira determinada a estrutura e o funcionamento da sociedade em geral, e contempla as diversidades que a permeiam com projetos atípicos, que envolvem as contradições existentes em seu bojo.

Essa relação entre universidade e sociedade, segundo a autora, é o que explica a sua prática social, fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições, e no princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores.

A educação, uma vez entendida como parte importante do processo de superação das mazelas sociais, deve visar, além do conhecimento científico e tecnológico, a dimensão socioeducativa de suas ações e ter como um dos seus princípios éticos o posicionamento em favor da equidade e da justiça social.

Segundo Lima (2013), entre os anos de 1990 e o início dos anos 2000, o capitalismo inicia uma busca para o enfrentamento da crise instaurada pelo próprio capital, com vistas à elevação das taxas de produtividade, transformando áreas da vida social em potencialmente lucrativas, inclusive a educação superior, através dos cursos de graduação disponibilizados pelas universidades privadas.

Os reflexos dessa crise estão presentes ainda nos dias atuais, uma vez que não houve o devido direcionamento para a sua ruptura, alastrando-se ainda mais sua intenção de ocupar os espaços, com vistas a beneficiar a classe dominante, o que culmina no crescimento das desigualdades sociais.

Lima (2013) correlaciona a expansão da educação superior brasileira a três necessidades especiais: a subordinação da ciência à lógica mercantil, que nos países centrais envolve a aceleração de novos conhecimentos e a concorrência entre empresas do ramo educacional; a constituição de novos campos de lucratividade; e a construção de estratégias de obtenção de consenso ao projeto burguês de sociabilidade, em tempos de neoliberalismo reformado.

As necessidades citadas fazem parte do processo de expansão educacional, já que a educação superior é mercantilizada por meio de serviços/cursos pagos com parcerias entre os setores público e privado, principalmente na área da pós-graduação/pesquisa, levando ao rápido crescimento no quantitativo de IESs privadas e a falsa ideia quanto à democratização do acesso à educação superior, por meio da certificação em larga escala, que não contempla efetivamente a formação profissional e os aspectos político-pedagógicos.

De acordo com Lima (2013), desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passando pelo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Estado tem operado a política educacional juridicamente, com autorizações e credenciamentos de IESs privadas, legalizando a privatização interna destas, com estímulo ao produtivismo e ao padrão mercantil da pesquisa e produção de conhecimentos (compartilhada por reitores e parte dos docentes), ficando a educação superior reduzida à educação terciária<sup>6</sup>.

A mudança de governo no ano de 2003 não foi suficiente para romper com o que já se encontrava em curso na área da educação superior. Embora houvesse grandes expectativas quanto ao governo de Lula na alteração do processo de privatização das IESs públicas. Este, por sua vez, prosseguiu com o que já estava em andamento e superou o número de IESs privadas criadas até então, aumentando o quantitativo e alastrando assim o acesso desigual, já que a ampliação desses espaços se materializou para poucas pessoas (LIMA, 2013).

Assim, a expansão da educação superior caracterizou-se pela marca de um intocável privilégio social, que começava e terminava nas fronteiras das classes dominantes, conforme destaca Lima (2013). O regime burguês-militar operou uma efetiva ampliação da ação do

---

<sup>6</sup> Denominação dada à educação superior, que em todo o mundo (diferentemente do Brasil), no lugar de um número pequeno de universidades de elite, mesmo multifuncionais, viu surgir complexos sistemas que atendem a milhões de estudantes de origem social, condições econômicas, padrão de escolarização e interesses distintos. No lugar de uma hierarquia rígida de cursos, currículos e instituições, tem-se a opção de aprendizagem mais branda, flexível, transparente e interconectada, referindo-se a um nível de estudos que ocorre após o secundário, subdividido em instituições de educação terciária (universidades, instituições politécnicas e faculdades, públicas e privadas) e numa variedade de outras escolas superiores, voltadas à educação continuada, ao trabalho, ao mercado ou ao treinamento profissional (NEVES, 2003, p. 6 e 9).

setor privado, a qual foi induzida por acordos dos governos brasileiros junto aos organismos internacionais do capital.

De fato, expandiu-se o acesso à educação superior, no entanto, a maneira como este se materializou nos marcos do neoliberalismo não contemplou efetivamente o esperado pela sociedade civil, mais especificamente a classe trabalhadora e menos favorecida. Tratou-se de mais uma fase da contrarreforma do Estado, com violação de direitos sociais.

Tendo em vista as particularidades enfrentadas pelas universidades públicas no Brasil, serão a seguir discutidos os limiares do acesso ao ensino superior.

### **3.1 DESMISTIFICANDO O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

A sociedade brasileira tem sido historicamente marcada por promessas políticas de transformação que ainda não se consolidaram, no que tange à melhoria de condições de vida da população e igualdade de oportunidades, haja vista que a classe trabalhadora vivencia uma realidade bastante diferente do discurso ideológico apresentado pela classe dominante.

A falta de compreensão acerca da divisão de classes existente no bojo societário, por parte da própria classe menos favorecida, faz com que se reproduza uma falsa ideia quanto aos meios encontrados por uma minoria para alcançar seus objetivos, como sendo de fácil acesso a todos.

Os altos índices de desemprego e a precarização dos serviços socioassistenciais evidenciam o contrário e provam o quão alienados se está se não se realiza a crítica quanto à existência de uma sociedade desigual na qual se acha imerso, sendo os discursos de meritocracia mais um mecanismo do sistema capitalista para corromper e seduzir os oprimidos.

Os interesses coletivos são postos de maneira conflituosa, no formato que a classe dominante “acredita” ser real, proporcionando-lhe cada vez mais vantagens sobre a classe menos favorecida.

Para pensar a universidade no Brasil, é preciso compreender o contexto sócio histórico brasileiro, no qual a educação foi desenvolvida pela e para a elite, com a implementação e o surgimento de políticas públicas *a posteriori* e a Constituição Federal – CF de 1988, que estabelece a educação como “direito de todos”, o que pode ter significado um relativo avanço no acesso, mas que não se efetiva como direito universal, porquanto a expansão educacional ocorre ainda de forma desigual.

Faz-se oportuno destacar que na construção da pesquisa em questão foi evidenciada a mudança de paradigma quanto ao acesso à universidade pública, haja vista os direcionamentos do governo federal no que tange à reestruturação desta por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e do SISU – Sistema de Seleção Unificada, que ampliam o acesso às classes populares.

Segundo Minto (2018), no que tange ao quadro instituído pelo REUNI, entre os anos 2007 e 2013, houve certa concentração na expansão das matrículas no ensino superior público, com destaque para três características do período: aumento do Ensino a Distância – EAD nas universidades federais (227%), enquanto as presenciais cresceram (61,60%); aumento de 227% nas matrículas presenciais do ensino não universitário (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs/Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs) e criação de 8 mil matrículas no EAD, antes inexistentes; a expansão nas regiões consideradas “menos desenvolvidas/atrativas” à iniciativa privada (MINTO, 2018 apud IPEA, 2015).

Posto isso, é possível refletir acerca da movimentação gerada por essa expansão velada no âmbito da educação superior pública. O que se evidencia é o favorecimento às IES privadas. Assim, torna-se insustentável culpabilizar os sujeitos quando se sabe que não houve o devido investimento em educação e em outras políticas públicas.

De acordo com Yamamoto (2007), no que concerne ao acesso a bens e serviços, os sujeitos estão imersos na produção e reprodução do trabalho, pois têm necessidades sociais a satisfazer, e, por meio do trabalho, buscam a garantia de sua subsistência material e de sua família, de modo que precisam vender a sua força física no mercado de trabalho.

A educação torna-se uma das possibilidades de enfrentamento e resistência às mazelas postas pela sociedade. Destacam-se alguns pressupostos que envolvem o processo de escolarização, uma vez que a desigualdade e o preconceito são fatores preponderantes a ser analisados/discutidos, quando envolve a dualidade de gênero, por exemplo, que desde os primórdios se faz presente também na educação (havia a segregação de meninos e meninas quanto à aprendizagem de determinados conteúdos)

De acordo com Ferreira Jr. (2010), as meninas eram excluídas das noções de geometria e de parte da aritmética, e direcionadas à aprendizagem das atividades domésticas, característica da sociedade da época (século XIX), em que grande parte das mulheres

encontrava-se na condição de submissão em relação ao homem, sendo responsáveis por gerar e educar os filhos, o que será “desmistificado” ao longo dos anos.

Ainda que haja disparidade entre homens e mulheres quanto ao processo educacional no que tange aos anos de dedicação aos estudos, torna-se evidente, mediante dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2016, que o número médio de anos de estudo da população brasileira passou para oito em 2016; em 2015 era de 6,7. As menores médias regionais eram do Norte e do Nordeste 7,4 e 6,7 anos, respectivamente. No comparativo entre pessoas brancas e pretas/pardas, aquelas se mostraram mais escolarizadas (8,7 anos em 2006, e nove anos em 2016), ao passo que estas se mantiveram com o mesmo número (7,1 anos em 2006 e em 2016).

Trata-se de uma realidade bastante peculiar, haja vista que o perfil dos estudantes tem sofrido mudanças significativas ao longo dos anos, principalmente a população preta/parda, a qual ainda perde para a branca no que se refere ao quantitativo médio de escolaridade, mas que tem ocupado o seu espaço, principalmente nas universidades, a partir das cotas<sup>7</sup>.

Apesar desse percentual, ainda em 2016 cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o ensino fundamental. Quanto à conclusão do ensino superior, menos de 20 milhões dessa população, ou seja, 15,3%.

Os esforços se direcionam para preservar, no ambiente universitário, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e assegurar a liberdade didática, científica e administrativa para produzir e difundir conhecimentos – e realizar a sua crítica –, voltados aos interesses das maiorias: uma universidade que seja um centro de produção de ciência, de tecnologia, do cultivo das artes e das humanidades; também uma instituição voltada à qualificação de profissionais de alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado (IAMAMOTO, 2015, p. 432).

O acesso ao ensino superior tem sido desmistificado, porém ainda não atingiu em sua plenitude a quantidade de pessoas que vivenciam o ingresso na universidade. Em sua maioria, o trabalho tende a ser prioritário, e nem sempre há possibilidades de conciliação.

Discutir as razões desse não acesso torna-se primordial, tendo em vista o fato de a educação superior no Brasil não ser universal e o seu significado na dinâmica do capitalismo apontar para as fragilidades que permeiam a retórica societária por meio da divisão de classes,

---

<sup>7</sup> Reserva de vagas; ação afirmativa do governo brasileiro que tem o objetivo de reservar um número específico de vagas em universidades públicas para certos grupos, como: negros, índios, deficientes, estudantes de escola pública e de baixa renda: sistema de cotas (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cotas/>).

a qual é histórica, já que não há como equiparar as condições de vida da classe trabalhadora com as da elite.

De acordo com Cunha (2014), mesmo considerando que a compreensão da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na universidade é ainda pouco refletida e investigada nas suas consequências na prática pedagógica, foi possível perceber por meio de estudos que os indicadores de qualidade apontados por professores e estudantes expressam as relações entre as três funções caracterizadoras da universidade, em especial naqueles referenciados em processos e que apontam para um movimento de ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender – pelo menos na intenção dos que parecem interessados nos avanços qualitativos, numa nova forma de compreender o conhecimento.

Iamamoto (2015) destaca que, nos últimos anos, os governos têm inserido a política educacional e, conseqüentemente, a universidade na lógica mercantil e empresarial, estimulando a privatização com base em resultados e serviços, o que vai ao encontro das concepções dos organismos internacionais/multilaterais, com vistas à equiparação do ensino superior aos ditames de financeirização da economia e obtenção de lucro por meio de descobertas científicas.

O ensino superior público tem sido imerso num contexto organizacional com critérios empresariais que pouco se importam com a qualidade dos serviços prestados e com os usuários desses, mas que valorizam o aumento das instituições privadas, as quais são parcialmente financiadas com recursos públicos.

De acordo com Iamamoto (2015), na ótica das entidades financiadoras, o retrato da universidade latino-americana revela a deterioração acelerada da qualidade do ensino e da investigação. O funcionamento precário das IESs é evidenciado pela má qualidade das instalações físicas, falta de recursos para livros, laboratórios e materiais didáticos.

À redução dos recursos agrega-se o seu uso ineficiente, justificado pela baixa relação aluno/professor, a duplicação de programas, as altas taxas de abandono e de repetição e a elevada proporção do orçamento destinado aos que são considerados “gastos não educacionais”, entre os quais se encontra a assistência estudantil com habitação, alimentação e outros serviços subvencionados aos estudantes.

Trata-se de uma visão bastante equivocada de uma das entidades financiadoras (BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), uma vez que os recursos investidos em assistência estudantil visam garantir a permanência dos estudantes na universidade, sendo, portanto, um investimento educacional e não um simples gasto,

principalmente porque para muitos desses estudantes o acesso à universidade se dá única e exclusivamente devido aos programas assistenciais e às políticas de ações afirmativas.

Para elucidar a discussão, apresentam-se os dados da UFG no período de 2006-2016, com recursos de R\$ 980.000,00 para R\$ 31.203.588,00, e a ampliação de matrículas no mesmo período, de 13.575 para 25.792, com os quais é possível observar que a justificativa do BIRD em nada se aplica à realidade das universidades, tendo em vista a proporcionalidade no quantitativo de recursos investidos e de estudantes matriculados.

Diante desse cenário, convém destacar a 1ª LDB, instituída na década de 1960, a qual foi incorporando ao longo dos anos significativas contribuições à educação, por meio de alterações que lhe foram atribuídas a partir de 1996, com vistas à legitimidade das ações no contexto mencionado.

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), a conjuntura histórica brasileira é permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho. Entre os processos sociais e as polêmicas contemporâneas, destacam-se os que envolvem o conhecimento e a formação profissional em face do processo de reestruturação produtiva do capitalismo global, que no Brasil não parecem ter sido suficientemente considerados pelas políticas educacionais em curso no país, destacando-se a atual política relativa aos currículos dos cursos de graduação, efetivada pelo MEC a partir da aprovação da Lei nº 9.131/95 e da nova LDB (Lei nº 9.394/96).

Entre as suas especificidades a educação é apresentada na nova LDB como aquela que abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, bem como nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais. Trata-se de enfatizar, de forma sistematizada, como a terminologia da educação pode ser utilizada para a compreensão de vários segmentos.

A educação apresenta-se como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Materializa-se como um direito social, com deveres a serem respeitados na plenitude pelos envolvidos no processo.

Quanto à sua finalidade, cabe à educação superior, segundo a LDB:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (BRASIL, 1996).

O inciso referenciado vincula ao conhecimento superior técnicas que traduzam na prática profissional do estudante a capacidade de articulação e a visão ampliada de mundo.

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (BRASIL, 1996).

Trata-se de um compromisso com a formação superior entre as especificidades existentes no âmbito acadêmico, o qual deve estar diretamente ligado à ética, com vistas à posterior atuação desses sujeitos nos diferentes segmentos da sociedade.

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;  
IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (BRASIL, 1996).

Ambos os incisos enfatizam um dos mecanismos de grande importância no âmbito acadêmico, o qual possibilita uma amplitude de conhecimento ao estudante, e que terá como pressuposto a publicização dos feitos das suas pesquisas à sociedade civil, assim como o constante aprendizado por meio da formação continuada, aprofundando-se na pós-graduação.

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 1996).

À medida que as pessoas adentram um ambiente voltado ao aprendizado, desde a fase inicial, e há a compreensão acerca do que é importante desenvolver entre as potencialidades, dá-se o reconhecimento da sua capacidade ante os desafios postos pela sociedade, que irão impulsioná-lo a trilhar caminhos cada vez mais desafiadores.

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996).

Eis uma tarefa não muito fácil, haja vista que nem todos estão preparados para conhecer as mazelas que envolvem o mundo como um todo. Porém, é a partir do conhecimento que se torna possível vislumbrar novas perspectivas para o futuro. Para tanto, a

dinâmica proposta junto à comunidade se tornará consistente à medida que forem compartilhados esses saberes, e também na prestação de serviços especializados, conforme a necessidade apresentada.

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Os projetos de extensão têm sido uma excelente aposta das universidades, e em conformidade ao que é proposto no inciso em questão articulam os saberes, compartilhando conhecimentos com a comunidade universitária e beneficiando a sociedade como um todo.

Cunha (1978) retrata a finalidade do ensino superior. Sua definição pressupõe uma interpretação da própria sociedade, assim como de todo o aparelho escolar, pois se a sociedade é delimitada como um conjunto articulado de instituições, no qual os conflitos são apontados como “perturbações” da ordem social, o aparelho escolar é visto, inevitavelmente, como a instituição encarregada do processo de socialização.

Cumprir destacar que, para dar conta de tamanha responsabilidade, a universidade possui um papel significativo, que é o de promover o conhecimento, ao tempo que visa gerá-lo, através das pesquisas como um meio de socialização dos que a ela se dedicam.

Ainda, Cunha (1978) afirma que a educação, em particular o ensino superior, se expressa na construção de um paradigma desse ensino, tomado como alvo desejável e critério para a análise da realidade educacional. Esse procedimento teórico-metodológico apresenta a universidade como a instituição própria do ensino superior, a qual consiste na elaboração e transmissão de um saber superior. Cultivar esse saber exige qualificações culturais raras, motivações e disposições que nem todos têm.

Esse saber consiste num conhecimento aprofundado e pautado não somente pela cultura de forma genérica, mas em pesquisas que corroboram para que o estudo possa migrar do caráter especulativo para o caráter científico.

Logo, a cultura produzida na universidade não coincide com a cultura popular. Muito embora suas temáticas devam ser recuperadas pela cultura erudita, a produção do conhecimento não coincide com a simples transmissão, própria de outros graus de ensino, pois a universidade produz o conhecimento que vai ensinar sem outras limitações que não sejam as dos seus próprios recursos e sem outra meta além da busca da verdade (na pesquisa pura) e na pesquisa aplicada (CUNHA, 1978, p. 85).

Ainda em conformidade com esse autor, a universidade pode, e deve ser, o motor do desenvolvimento, na medida em que produz recursos humanos na qualidade e na quantidade requeridas; realiza pesquisas, puras e aplicadas, que permitem solucionar os problemas que impedem ou retardam o desenvolvimento; e também aqueles colocados pelo próprio processo e que contribuem para a difusão de um novo tipo de consciência social, que perceba no desenvolvimento uma forma de realização das metas da sociedade, na busca do bem-estar coletivo.

Entretanto, faz-se necessária também a compreensão acerca do contexto em que os sujeitos se inserem ao ingressar no ensino superior e adentrarem a universidade, uma vez que estes vivenciam mudanças de comportamento, o que irá se refletir em toda a sua trajetória profissional e pessoal.

Na perspectiva dialética, a educação só pode ser compreendida teoricamente pela assertiva de que toda formação social precisa (ao tempo que produz, e para poder produzir) reproduzir as condições de sua produção (os meios de trabalho e a força de trabalho) assim como as relações de produção existentes (CUNHA, 1978, p. 86).

Ainda de acordo com Cunha (1978), educação é todo processo que visa à reprodução da força de trabalho e das relações de produção. Na sociedade capitalista, busca transformar os filhos dos trabalhadores em novos trabalhadores qualificados, conforme as exigências da divisão técnica e social do trabalho, bem como inserir as regras da ordem estabelecida, com a pretensão de submetê-los à ideologia das classes dominantes.

Uma vez definida a conjuntura societária ante o capital, os filhos da classe trabalhadora e da burguesia estarão em lados opostos no que condiz à escolarização, divididos entre uma “rede” com práticas pedagógicas distintas, que visa à formação profissional dos primeiros através de ensinamentos para o trabalho, e outra que busca a formação superior dos segundos (CUNHA, 1978).

Consoante esse autor, a necessidade de selecionar os candidatos ao ensino superior não se contrapõe ao princípio da igualdade de oportunidades. Entretanto, faz-se necessário que os graus anteriores de ensino sejam ofertados a todas as crianças e jovens, independentemente de sua origem social, e que sejam promovidos os de maior talento, os mais motivados e com disposições apropriadas ao cultivo do saber. Se essas condições estão dadas e os exames selecionam os mais capazes, bem como são oferecidas bolsas de estudo aos necessitados, é possível dizer que está assegurado um regime onde vigora a igualdade de oportunidades.

Com vistas a uma melhor compreensão acerca do tema discutido, serão abordados na próxima subseção os meandros das ações afirmativas.

### **3.1.1 Ações Afirmativas**

No começo do século XXI, inicia-se uma discussão acerca das cotas na universidade pública, as quais visam combater as discriminações raciais, de gênero ou qualquer outra forma de discriminação, por meio das políticas de ações afirmativas (ALTAFIN, 2011).

Trata-se de um processo que visa minimizar, historicamente, a desigualdade de oportunidades existente no bojo da sociedade e que se torna mais evidente quando do ingresso na universidade, uma vez que o público desta passa a ser diversificado pelas cotas.

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias que, visando remediar um passado discriminatório, têm por objetivo acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade material por parte de grupos historicamente vulneráveis (ROZAS, 2009, p. 21).

Tais medidas tendem a propiciar aos outrora excluídos uma oportunidade de adentrarem os muros das universidades e usufruírem de todo o conhecimento possível, rompendo com as amarras históricas da escravidão, da pobreza e de tudo aquilo que envolve a questão social.

Segundo Altafin (2011), no Brasil o problema não se encontra na diferença entre raças tão somente, já que não há leis que legitimem a segregação racial. Por englobar aspectos mais amplos (econômicos e sociais), a cota racial por si só não é suficiente, haja vista as deficiências no processo de escolarização, que atingem brancos e negros.

Consideradas as justificativas históricas que envolvem os afrodescendentes/negros (pretos, pardos, quilombolas) e indígenas, compreende-se que o ideal não é a exclusão da cota racial, mas a ampliação do quantitativo de vagas para as cotas sociais, a fim de facultar o acesso ao público em situação socioeconômica desfavorável, independentemente de sua etnia (raça/cor).

Para Rozas (2009), trata-se de políticas compensatórias, adotadas para amenizar os resultados de um passado de discriminação que cumprem uma finalidade pública primordial à consolidação do projeto democrático.

A ação afirmativa foi implantada oficialmente nos Estados Unidos da América – EUA a partir da década de 1960, justificada como reparação à discriminação de raça e justiça

social, de acordo com Altafin (2011). Este menciona um trecho do discurso do presidente dos EUA aos formandos da Howard University de 1965, e que exemplifica muito bem a justiça social defendida naquele país com a efetivação da referida ação:

[...] não se pode negar a um homem que ficou acorrentado por anos, libertá-lo das cadeias, conduzi-lo, logo em seguida, à linha de largada de uma corrida, dizer “você é livre para competir com os outros”, e assim pensar que se age com justiça (JOHNSON, B. LYNDON, 1965 apud ALTAFIN 2011, p. 13).

Os EUA, historicamente, foram marcados pela segregação racial. No que tange às acomodações nos transportes e instituições de ensino, estabeleceu-se uma regra em que brancos e pretos deveriam ter igual tratamento desde que ficassem separados, tendo a fórmula a seguir como exemplo: “separados, mas iguais”, a qual passou a ser questionada posteriormente pelos juristas, dada a inconstitucionalidade da segregação em si (ALTAFIN, 2011).

De acordo com Altafin (2011), a ação afirmativa no Brasil tem origem no início da escravidão. De um modo inverso, entretanto, pois os escravos eram mantidos como propriedade do seu senhor e tinham “proteção” do Estado, com moradia, alimentação e demais cuidados relativos à sua sobrevivência. Na condição de libertos ficariam desprotegidos e se tornariam responsáveis por si mesmos, ainda que não tivessem nenhuma condição financeira para tal, o que lhes gerava total insegurança, e em alguns casos os fazia desistir de irem embora.

A ação afirmativa no Brasil concebida na atualidade nasce com a escravidão, embasada em “direitos” e condições básicas de subsistência. Logo, é difícil pensar como seria se ela não existisse, uma vez que, seguramente, era muito aquém das reais necessidades dos sujeitos.

O Brasil após a abolição da escravidão não conseguiu solucionar os entraves relativos às condições objetivas de vida a que os ex-escravos e familiares passaram a fazer jus. No início do século XXI, a ação afirmativa ressurge, na tentativa de amenizar os problemas sociais, em face da distinção de raça/cor e da situação socioeconômica (ALTAFIN, 2011).

Portanto, estava lançado um novo desafio à sociedade civil, haja vista que, para que os sujeitos pudessem ser inseridos nela efetivamente, enquanto cidadãos e detentores de direitos sociais era necessária a garantia de condições mínimas de subsistência, para assim abarcar as demais políticas, que deveriam ter o acesso ampliado.

Entre as justificativas para a aplicabilidade da ação afirmativa no país está a reparação<sup>8</sup>, a qual deve abranger os negros, afrodescendentes e indígenas (cota racial)<sup>9</sup>, correspondendo à diversidade, seja ela de raça/cor e/ou condições e modos de vida, dada a inexistência de recursos financeiros (cota social)<sup>10</sup> (ALTAFIN, 2011).

Desde a gênese da educação superior, um elemento político é constitutivo do dilema educacional brasileiro: a necessidade de expansão da educação. Esta necessidade, entretanto, caracterizou-se pela marca de um intocável privilégio social, cuja expansão começava e terminava nas fronteiras das camadas dominantes (LIMA, 2013, p. 15).

À medida que a população cresce e desenvolve a sua *expertise* para a educação, não há como limitar por muito tempo o seu acesso. Para tanto, a necessidade de expansão teve aumento significativo, principalmente ante a oferta de ensino público gratuito às classes populares.

De acordo com Cunha (2007), no governo Lula (2003-2011), com o início do PROUNI<sup>11</sup> no ano de 2004, surge a demanda reprimida de acesso ao ensino superior gratuito nas instituições privadas, as quais não são atendidas pelas instituições públicas.

O PROUNI recebe esses sujeitos, em sua maioria, advindos de escolas públicas e com poucas habilidades para competir em igualdade nos vestibulares para o ingresso nas universidades públicas, com os provenientes das escolas particulares, percurso este totalmente contraditório, se considerarmos a origem escolar e o destino acadêmico dos oponentes.

Ainda conforme Cunha (2007), a ideia geral do PROUNI era a isenção fiscal às IESs privadas, que ficariam sujeitas a uma espécie de contrapartida, na forma de disponibilização de bolsas de gratuidade total ou parcial nos cursos superiores de graduação, e sequenciais de formação específica. Os beneficiados seriam estudantes provenientes de famílias de baixa renda, negros/pardos, indígenas e pessoas com deficiência, bem como professores das redes públicas de ensino (independentemente da situação financeira e racial).

O PL exigiu das IES aderentes a concessão de bolsas integrais aos alunos beneficiados, cuja renda familiar *per capita* fosse igual ou menor a um salário mínimo. A MP ampliou o número de beneficiados potenciais, alterando essa

<sup>8</sup> Apelo moral que visa à correção de atitudes passadas e presentes (ALTAFIN, 2011, p. 38).

<sup>9</sup> Pagamento de indenização histórica (ALTAFIN, 2011, p. 38).

<sup>10</sup> Decorrente de carência, e que pode abranger brancos e pretos (ALTAFIN, 2011, p. 40).

<sup>11</sup> Programa criado pelo Ministério da Educação em 2004 que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. As bolsas concedidas – integrais (100%) ou parciais (50%) – são destinadas a estudantes brasileiros de baixa renda e sem diploma de nível superior (Disponível: <https://querobolsa.com.br/prouni/o-que-e-quem-pode>).

condição para um salário mínimo e meio, além de admitir bolsas parciais, de metade do valor das mensalidades, para os alunos cuja renda familiar *per capita* não ultrapassasse três salários mínimos. A lei aprovada pelo Congresso foi além e admitiu bolsas parciais de um quarto do valor da mensalidade para os bolsistas com as mesmas condições financeiras destes últimos (CUNHA, 2007, p. 819).

Tais condicionantes são característicos dos programas do governo federal no que tange ao recorte de renda quando envolve benefícios à classe menos favorecida, os quais necessitam reafirmar sua condição ínfima para ter garantido um direito, pois do contrário não conseguem ter acesso.

O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES é outro programa do governo federal destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação matriculados em universidades particulares (não gratuitas), de acordo com a Lei nº 10.260/2001, desde que os cursos superiores possuam avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

De acordo com o portal do MEC, a adesão ao FIES se dá mediante taxa de juros, as quais têm sofrido alterações desde 2010, com nova proposta em 2018 (Novo FIES). Este disponibiliza vagas com juros zero para os estudantes que tiverem uma renda *per capita* mensal familiar de até três salários mínimos. Nessa modalidade, o estudante começará a pagar as prestações respeitando o seu limite de renda, fazendo com que os encargos a ser pagos diminuam.

Já a outra forma de financiamento estudantil (modalidade do FIES – “P-Fies”) é destinada aos estudantes com renda *per capita* mensal familiar de até cinco salários mínimos e funciona com recursos dos fundos constitucionais e de desenvolvimento, bem como dos bancos privados participantes.

No que diz respeito à expansão da educação superior pública, esta foi possível mediante o REUNI, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

De acordo com o portal do MEC, por meio do REUNI o governo federal adotou medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos por expressivos números da expansão. Possui como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em

curso presenciais por professor para 18%, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2008).

No que tange à discussão em âmbito nacional sobre o REUNI, é possível evidenciar nos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho (GT11) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED inúmeras críticas por parte dos autores em relação às propostas do referido programa, porquanto o consideram uma manobra governamental que distancia a teoria da realidade.

A expansão advinda do REUNI tem sido questionada ao longo dos anos, haja vista que se deu mais de forma quantitativa, no que concerne à conjuntura de algumas universidades, como destacam Camargo e Medeiros (2018) no caso da Universidade Federal do Pará – UFPA, que apresentou por um período insuficiência de profissionais docentes e técnico-administrativos.

Esse processo de expansão deve envolver diretamente os atores que farão parte desta nova realidade e, por conseguinte, serão os usuários dos serviços ofertados pela universidade “renovada”.

Houve uma ampliação no “acesso” a segmentos historicamente negligenciados pelo Estado, por intermédio de reserva de vagas, especialmente para estudantes oriundos das escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, aos autodeclarados PPI (preto, pardo e indígena) e a pessoas com deficiência.

De acordo com a Lei de cotas nº 12.711/2012:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) *per capita* (Lei nº 12.711/2012, Brasil, 2012).

As vagas reservadas às cotas (50%) serão subdivididas – metade (25%) para estudantes de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, e a outra metade (25%) para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo. Em ambos os casos, também será considerado um percentual mínimo correspondente ao da soma dos PPIs no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016). Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012, Brasil, 2012).

O artigo 3º apresenta um destaque no que tange ao preenchimento de vagas a serem destinadas às pessoas com deficiência, com novo recorte no percentual antes subdividido entre autodeclarados PPIs.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* (Lei nº 12.711/2012, Brasil, 2012).

Desse modo, trata-se da equiparação realizada também nas IFESs, possibilitando aos estudantes da classe menos favorecida o ingresso num curso técnico profissionalizante, o que, por conseguinte, lhe possibilitará a continuidade dos estudos na mesma área em nível superior, caso seja do seu interesse, e/ou trabalhar para prover o seu sustento e o de sua família.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016). Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública (Lei nº 12.711/2012, Brasil, 2012).

Tal prerrogativa corrobora para que o acesso às cotas ocorra de forma equitativa, uma vez que o fato de o percentual ser realizado por categorias propicia aos candidatos uma maior compreensão acerca do processo, pois há possibilidade de cotas raciais e também sociais.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio – FUNAI (Lei nº 12.711/2012, Brasil, 2012).

A participação dos referidos órgãos é de suma importância, dada a complexidade do tema, uma vez que no Brasil, quando se trata da comprovação étnica há dúvidas quanto à formalização das solicitações mediante autodeclarações e demais documentos. Embora o IBGE tenha a classificação das etnias/raças (branca, preta, parda, amarela e indígena) desde os anos 2000 assim definidas, muito se confunde ainda quando se trata da cor/tonalidade da pele e da raça (IBGE, 2013).

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Lei nº 12.711/2012, Brasil, 2012).

De acordo com Behring; Boschetti (2006),

[...] no que tange ao estudo das políticas sociais, do ponto de vista político e econômico, faz-se necessário estabelecer relações com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora, bem como reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que se situam (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 43).

Por conseguinte, as reformas mostram-se tendenciosas ao contexto político e econômico de cada época, impossibilitando mensurar se flurão em continuidade à proposta inicial, haja vista que a conjuntura societária perpassa por mudanças estruturais e há muitos interesses políticos envolvidos nesse cenário.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei (Lei nº 12.711/2012, Brasil, 2012).

Assim, a tendência será aumentar a procura pelas vagas disponibilizadas nestas categorias, permitindo que a classe menos favorecida tenha acesso equitativo à universidade.

As vagas destinadas aos cotistas são disponibilizadas para matrícula, e geralmente há mais de uma chamada para que ocorra o preenchimento, inclusive chamadas públicas. Na ocasião, o candidato apresenta a documentação comprobatória em conformidade com o que foi declarado quando da sua inscrição no SISU e passa pelas comissões/setores de autodeclaração: relativo à etnia/raça; renda: quando é igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*; saúde: os inscritos na categoria de pessoa com deficiência deverão apresentar laudos/relatórios/exames/atestados médicos e de escolaridade, a documentação referente à conclusão do ensino médio e que comprove ter estudado em escola pública, se for o caso.

De acordo com Cruz (2016), o direito da pessoa à autoidentificação é relevante quando se trata de gênero, raça/cor, entre outras categorias identitárias. No entanto, há uma preocupação no que diz respeito à população negra, quanto à possibilidade do que a autora considerou ser uma “fraude étnico-racial” em programas de ação afirmativa, bem como o risco de as políticas de promoção da equidade social serem comprometidas, pois ocorre de candidatos brancos se autodeclararem negros sem na verdade possuir características/fenotípicos que possam defini-los como tal.

Trata-se de uma ameaça àqueles que visam ao ingresso na universidade/serviço público pelas cotas raciais como uma oportunidade única, haja vista que, se os que se utilizam de meios ilícitos para fraudar o sistema são beneficiados, o quantitativo de vagas tende a diminuir, e, logo, as chances dos que possuem o perfil são menores.

Cruz (2016) destaca ainda que, com o propósito de prevenir a fraude, o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão – MPOG publicou uma instrução normativa que estabelece regras para verificar a veracidade da autodeclaração prestada por candidatos pretos ou pardos em concursos, determinando que “aspectos fenotípicos” do (a) candidato (a) sejam verificados.

Tal procedimento necessita de análise muito mais aprofundada, pois num país miscigenado como o Brasil, nos autodeclarados pardos, por exemplo, é mais difícil encontrar evidências que justifiquem a inveracidade por meio de características visíveis aos nossos olhos tão somente, ao que a avaliação pode ser tendenciosa e excludente.

Segundo Cruz (2016), da forma como a sociedade brasileira foi constituída, no que tange aos aspectos fenotípicos, estes podem ser os mais injustos às pessoas que não só se identificam como negras, mas também são pertencentes à comunidade negra e, a partir desta identidade, trabalham para a desconstrução do racismo institucional. Uma vez conscientes de

sua identidade étnica, é necessário livrar-se dos preconceitos e buscar meios para garantir que o seu direito não seja violado.

Entre as formas de ingresso na universidade pública, o portal do MEC (2014) destaca o SISU, sistema informatizado e gerenciado por ele, mediante o Projeto “Universidade para Todos”, no qual instituições públicas de ensino superior (federais) oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Ao final do período de inscrições, são selecionados os candidatos mais bem classificados dentro do número de vagas ofertadas.

O SISU tem facultado aos jovens da classe menos favorecida a possibilidade de acesso às universidades públicas federais em todo o território nacional de forma mais organizada, uma vez que, por meio da nota do ENEM (exame realizado anualmente em substituição aos vestibulares), eles não necessitam passar por nova avaliação de conhecimentos, deslocando-se à instituição de origem somente quando da matrícula.

Ainda no tocante às cotas, ressalta-se a cota social existente no âmbito das universidades; esta envolve insuficiência financeira e pode abranger brancos e pretos, não prevalecendo a raça, mas sim a carência que limita o mérito, ainda que a etnia/raça possua peso significativo também na hora da decisão (ALTAFIN, 2011).

Entre as prerrogativas a ser consideradas no estudo socioeconômico, para definição do perfil do cotista, a renda é um dos fatores principais. Todavia, caso o candidato tenha se inscrito em uma categoria que demande também a comprovação de etnia e escolaridade, a renda baixa por si só não lhe garantirá a vaga.

O cotista, por sua vez, tem a oportunidade de reaver o que outrora lhe foi negligenciado ao longo da sua trajetória escolar, e nada mais justo que ocupar o espaço que lhe é de direito, fazendo jus aos ensinamentos/conhecimentos e participando das atividades de pesquisa e extensão, a fim de dar novos rumos à sua formação acadêmica.

A cota mérito/carência não deixa de ter o seu fundamento no princípio da subsidiariedade, que é o complemento do princípio da solidariedade. A primeira vai além, pois possibilita ao destinatário a oportunidade de atuar segundo a sua potencialidade. É o que acontece com o vestibulando pobre, que estudou numa escola pública gratuita e não pode competir com o vestibulando rico (ALTAFIN, 2011).

Por esse motivo, faz-se necessário que o cotista veja no ingresso à universidade uma oportunidade de desmistificar o caráter tradicional e conservador que esta possui, a fim de

combater todas as formas de preconceito e discriminação às camadas pobres e étnicas, para que estas tenham maior possibilidade de ascensão social futura.

No que concerne à análise social da ação afirmativa de cotas, o Brasil convive com uma dívida social de significativa amplitude: o condicionante histórico de 300 anos de colônia e 350 anos de escravidão, que faz com que movimentos sociais organizados pressionem o Estado para o acesso aos espaços sociais e econômicos (ALTAFIN, 2011 apud OLIVEIRA, 2003).

De fato, o investimento nas áreas citadas é de suma importância, todavia, não é o suficiente para equiparar as oportunidades que há tempos a classe dominante vem usufruindo à custa do trabalho da classe menos favorecida, principalmente no âmbito da educação.

[...] a implementação das cotas para os negros, demandadas pelos negros, reivindicada de baixo para cima, indica que são possíveis mudanças em sociedades extremamente desiguais, sem necessariamente se utilizar de violência física, apesar do confronto de cunho político, que é inevitável. É por isso que há tanta pressão contra as cotas. Porque elas sinalizam potenciais de luta até então nunca explorados na sociedade brasileira. Mas para isso é preciso organização, movimentos sociais articulados, que formem quadros qualificados e dispostos a enfrentar os desafios que se fizerem necessários (SANTOS, 2007, p. 508).

De acordo com Bourdieu (2014), na carreira escolar vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Assim, um jovem da camada superior tem muito mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola, de um operário ou um jovem da classe média.

Os vestibulares, que sempre foram a porta de entrada ao ensino superior, aos poucos têm sido substituídos nas universidades federais brasileiras pelo SISU, que é vinculado ao ENEM, devendo os candidatos utilizar a nota do referido processo para se inscrever e participar da seleção. Esta, com a prerrogativa das cotas, facilitou o acesso dos jovens, que antes nem ao menos tinham a possibilidade de concorrer com os advindos das escolas particulares (ampla concorrência).

A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria (BOURDIEU, 2014, p. 48).

Trata-se de uma minoria, todavia convicta do que almeja para o seu futuro, que é capaz de assumir riscos, pois não tem nada a perder. O incentivo, na maioria das vezes, advém do meio em que se vive, e quando há em quem se espelhar a caminhada se torna menos árdua, e, conseqüentemente, as demais gerações o terão como referência.

No que tange à análise jurídica da ação afirmativa de cotas, esta se relaciona à igualdade e dignidade da pessoa humana. O artigo 5º da CF de 1988 determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Já segundo o inciso I do artigo 206 e o § 1º do art. 211, o ensino será ministrado com base no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, sendo garantida “a equalização de oportunidade educacional, e padrão mínimo de qualidade do ensino”, respectivamente (ALTAFIN, 2011).

Os referidos artigos constitucionais destacam a igualdade enquanto *status* de cada sujeito na sociedade, no que diz respeito à sua condição perante a lei, bem como ao acesso a direitos e serviços públicos, sobretudo no tocante à educação. No entanto, no que condiz às cotas, trata-se simplesmente da ausência de diferença, estando todas as partes nas mesmas condições.

As cotas não devem caracterizar ameaça à sociedade, pois se parte da premissa de que prevalece o princípio da dignidade humana diante do da igualdade, o qual decorre de outro, o da proporcionalidade. Embora não expresso de fato na CF de 1988, atua naturalmente no Estado Democrático de Direito como instrumento para resolver um aparente conflito de princípios, necessário à garantia de condições mínimas e à vida digna da pessoa humana.

A acusação de estabelecimento de privilégios aos negros é feita por intelectuais que se recusam a discutir o referencial teórico sobre ações afirmativas, pois se o fizessem, não haveria reserva intelectual-moral para poderem fazer essa acusação, visto que saberiam que políticas de ação afirmativa são recomendadas para o combate a discriminações que inferiorizam socialmente determinados grupos sociais (SANTOS, 2007, p. 506).

Conforme Altafin (2011), a cota por carência para o ingresso na universidade federal é solidária no sentido da justiça, tendo em vista o pobre que não teve condições de estudar como o rico, reduzindo então a desigualdade social, promovendo o bem ao estudante carente e contribuindo para o desenvolvimento nacional.

Há quem declare tratar-se de mais um mecanismo que visa discriminar o cotista ao invés de incluí-lo. No entanto, é notório que as cotas possuem um papel de suma importância na atualidade para a sociedade, principalmente para as classes populares, uma vez que

predomina o objetivo da ação afirmativa, que nada mais é que tornar a igualdade de oportunidade uma realidade.

Em continuidade ao estudo, na próxima subseção será focado o PNAES e suas especificidades.

### **3.2 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES**

No decorrer do estudo foi possível identificar que as temáticas envolvendo a assistência estudantil tornaram-se bastante populares no bojo acadêmico. Por meio do levantamento em algumas das bases de dados gratuitas da área da educação (Scientific Electronic Library Online – SCIELO, Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo – USP, e o Banco de Dados Bibliográficos da USP – DEDALUS), localizaram-se nove pesquisas (teses, dissertações e artigos) que tratam da referida área, as quais abordam a trajetória da assistência estudantil na educação superior, a perspectiva estudantil acerca da política, os avanços dos movimentos sociais na luta por direitos, comparações quanto às experiências institucionais, avaliações e estudos de casos nas instituições, entre outros, dos seguintes autores: ASSIS, SANABIO, MAGALDI e MACHADO (2013); BETZEK (2015); COSTA (2010); DUTRA e SANTOS (2015); ESTRADA e RADAELLI (2014); FERNANDES (2012); GAZOTTO (2014); IMPERATORI (2017); JESUS, MAYER e CAMARGO (2016).

A assistência estudantil, por sua vez, tem sido discutida ao longo da década de 1980, e aprofundada a partir de 1987, por meio do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, que tem por objetivo formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; assessorar permanentemente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES; participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados (ANDIFES, 2018).

Para tanto, um grupo de profissionais (técnicos administrativos, docentes), na condição de pró-reitores ou representando determinada categoria de trabalho, se reúne a fim de buscar alternativas para melhorias na assistência estudantil, assumindo uma agenda com reuniões regionais e nacionais durante todo o ano.

De acordo com Fernandes (2012), tendo em vista ser a educação um instrumento capaz de propiciar a redução da desigualdade social, a política de assistência estudantil é um mecanismo fundamental nesse processo, uma vez que, no que tange ao direito à educação superior, conforme preconizado na CF de 1988 há dúvidas quanto à responsabilidade plena do Estado, na garantia de acesso a todos os cidadãos.

Implementado no ano de 2008, o PNAES apoia a permanência de estudantes considerados “de baixa renda”, matriculados em cursos de graduação presencial das IFESs, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2010).

O PNAES possibilitado a milhares de estudantes a oportunidade de continuar os estudos, por meio dos recursos financeiros que lhes são destinados como forma de complemento às despesas com alimentação, moradia, transporte etc., sem que tenham de buscar por trabalhos que sobrecarreguem a sua rotina de estudos.

De acordo com Imperatori (2017), apesar de se reconhecer os aspectos socioeconômicos como um importante elemento que possibilita a permanência de estudantes nas instituições de educação superior, a assistência estudantil ainda é um campo de disputas a ser consolidado como política pública.

O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, por meio dos seguintes objetivos:

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

As premissas do programa visam à integração dos estudantes no meio acadêmico da forma mais igualitária possível aos demais que ali se encontram, a fim de que eles consigam chegar à conclusão do curso.

O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (BRASIL, Art. 3º, 2010).

Tal prerrogativa se faz importante, haja vista que propiciará maior envolvimento dos estudantes nas ações promovidas pela universidade, tendo em vista a iniciação à pesquisa, o que poderá lhes render uma série de possibilidades futuras. O compromisso com as atividades de cunho presencial reforça ainda mais este requisito, já que o estudante estará de fato em contato com o meio acadêmico, com os professores e colegas envolvidos nas referidas atividades.

Conforme Imperatori (2017) apud Vasconcelos (2010, p. 405), o PNAES adveio de uma conquista, fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes, representando a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil, enquanto um direito social voltado à igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.

Entre as ações, o PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, as quais são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção dos estudantes consideram o perfil socioeconômico, além dos estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição, mediante edital específico (BRASIL, 2010).

As IFESs possuem uma equipe especializada com profissionais, assistentes sociais, em sua maioria, os (as) quais realizam seus estudos a fim de identificar a realidade social de cada estudante, o que demanda tempo, organização e uma série de instrumentais para que seja possível concluir com equidade o processo de seleção.

Segundo Costa (2010), as políticas de assistência estudantil na educação superior têm a finalidade de destinar recursos e mecanismos para que os alunos possam permanecer na universidade e concluir seus estudos de modo eficaz. Desta forma, tais políticas devem se voltar não só para as questões de ordem econômica, como recursos financeiros para que o aluno possa realizar as atividades diárias na instituição, mas também às de ordem pedagógica e psicológica. Faz-se importante refletir como as políticas de assistência estudantil podem garantir condições justas de oportunidade para os estudantes permanecerem e concluírem os cursos.

Os estudantes (usuários dos serviços da assistência estudantil) advindos de escola pública e oriundos de municípios circunvizinhos à Universidade, da região ou de outros estados, apresentam relativa ou total vulnerabilidade socioeconômica, o que é característica

“fundamental” para ingressarem nos programas de permanência das IFESs, pois em grande parte são de famílias pauperizadas, e os pais nem sequer concluíram o ensino básico.

Ainda de acordo com o decreto nº 7.234/2010, em seu art. 4º, no que tange às ações de assistência estudantil, estas serão executadas pelas IFESs, abrangendo os IFs, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão, e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

As IFESs têm autonomia para gerir os recursos relativos à assistência estudantil e realizar os pagamentos das bolsas mensalmente, bem como fiscalizar o uso destes. Caso ocorra de forma indevida, encaminham as providências e sanções cabíveis. Os recursos (em espécie) correlacionados às ações podem servir para complementar uma determinada despesa externa (moradia, alimentação, transporte, xerox etc.); ou se dar em forma de tíquetes/créditos/vagas, para utilização de refeição na própria instituição de ensino, com usufruto dos equipamentos sociais: Restaurante Universitário – RU, Casa do Estudante Universitário – CEU ou moradia estudantil, quando houver.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, Art. 4º, 2010).

Um dos objetivos estabelecidos com a proposta do PNAES é garantir a permanência do estudante de baixa renda que ingressou na universidade. Nos últimos anos, os recursos advindos do governo federal para este fim têm sido reduzidos, enquanto o público com demanda ao serviço social só aumenta.

O FONAPRACE reconhece todos os esforços empreendidos pelo MEC e os avanços nas políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior nos últimos anos, mas percebe igualmente que os recursos para permanência não aumentaram no volume da expansão e inclusão por meio do SISU e da lei de cotas. Assim sendo, reagirá fortemente para que nenhum estudante, calouro em nossas instituições, volte para casa porque não garantimos a ele sua condição de permanência. Se aderirmos ao SISU e à Lei de Cotas, precisamos assumir as consequências de nossos atos. E o MEC não pode continuar se omitindo em resolver a situação, deixando o ônus em nossas Reitorias (FONAPRACE, 2014).

O decreto estabelece ainda, em seu art. 5º, que serão atendidos no âmbito do PNAES, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas IFESs.

Imperatori (2017) destaca que o acesso à assistência estudantil foi fixado a partir de um critério de renda restritivo, que ainda poderá ser acrescido de outros critérios nas instituições, o que a descaracteriza enquanto política universal, pois não se destina a todos os estudantes de graduação, havendo restrição significativa dos beneficiários. O caráter do programa tende a ser individual, uma vez que o usuário da assistência estudantil é o próprio estudante, e não sua família, apesar de que o estudo/avaliação socioeconômico considera a renda *per capita* familiar.

No que tange à prioridade destacada no decreto, esta é direcionada aos sujeitos que porventura tiveram ao longo de sua trajetória escolar maior dificuldade econômica e social para concluir os estudos. Tudo leva a crer que os cotistas (advindos da escola pública, com renda *per capita* limitada, autodeclarados PPIs e/ou pessoa com deficiência) se encontrem nesse panorama.

No decorrer do levantamento bibliográfico, vários estudos geraram dúvidas quanto à definição correta atual do PNAES. Este possui caráter de política de Estado, porém ainda é um programa que se encontra em pauta para votação, com um projeto de lei para a criação da Política Nacional de Assistência Estudantil nas universidades públicas do Brasil, transformando assim o decreto nº 7.234/2010, com vistas à consolidação do tema e à manutenção das ações que englobam os projetos de permanência nas IFESs (ANDIFES, 2018).

Uma política é um processo de tomada de decisões que começa com a adoção de postulados gerais que depois são desagregados e especificados. Assim, a política social global prioriza setores e estabelece a integração que manterão entre si, em um determinado marco teórico, histórico e espacial (CURY, 2001, p. 41).

O FONAPRACE<sup>12</sup> vem se articulando ao longo dos anos para que o decreto concernente ao PNAES se transforme em Política Nacional de Assistência Estudantil, a fim de cumprir o plano nacional de educação, superar a fragilidade institucional deste, garantir à assistência estudantil o *status* de política de Estado e contribuir para a estabilização do processo de democratização do ensino superior no Brasil (FONAPRACE, 2015).

No entanto, até o momento não se vê nada de concreto a respeito da mudança pretendida, o que pode ser justificado pela ausência de interesse do poder público por essa temática, que tem como alvo atender às demandas das classes minoritárias.

---

<sup>12</sup> Criado em outubro de 1987, congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições federais de ensino superior (IFES) do Brasil. (Disponível em: <http://www.proae.ufu.br/acontece/2016/03/revista-comemorativa-dos-25-anos-do-fonaprace>).

Em continuidade ao tema, apresentam-se na próxima subseção as ações desenvolvidas na assistência estudantil mediante a experiência das IFESs.

### **3.2.1 A Experiência das IFESs no Âmbito da Assistência Estudantil**

No que concerne à experiência das IFES no cenário da assistência estudantil, mostrar-se-á como o trabalho dos (as) assistentes sociais tem sido realizado, em conformidade com o que preconiza o PNAES, e suas particularidades institucionais, dando ênfase a este estudo e maior clareza quanto à implementação em face da abrangência nacional, de acordo com alguns registros que seguem.

A opção por detalhar a experiência das IFES: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR se deu pela motivação acerca do levantamento prévio realizado nas bases de dados supramencionadas, que apresentam uma discussão profícua sobre a assistência estudantil nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país.

De acordo com Kowalski (2012), a UFSM foi a pioneira na interiorização do estado no Brasil, assim como com os programas de assistência estudantil, que surgiram em setembro de 1963, quando cursar uma universidade era garantia de pertencimento aos grandes centros regionais e/ou capitais de estados, oportunidade em que inauguraram a CEU da então Universidade de Santa Maria – USM, lançando-se mão dos critérios de “carência”.

A autora destaca o advento da assistência estudantil na UFSM por meio da criação da CEU, a qual é notoriamente ainda um dos desafios das universidades públicas, haja vista a complexidade da sua logística, a configurar um dos mais importantes equipamentos sociais no âmbito universitário. Este possui caráter transitório, viabilizando o usufruto a milhares de jovens que passam pela universidade e necessitam de moradia.

Segundo Kowalski (2012), em maio de 1963 foi instalado o RU na USM, no andar térreo, no centro da cidade de Santa Maria. Por meio da Lei, nº 4.759-65, de 20/8/1965, federalizou-se a USM, que passou a se denominar UFSM. Em 1972, com aprovação do regimento interno da UFSM, instituiu-se a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, incumbida de supervisionar, orientar e, juntamente com os acadêmicos, interagir nas atividades universitárias que abrangem o campo cultural, social e assistencial, tanto no *campus* como em todos os espaços da UFSM.

A PRAE também se constitui como um órgão administrativo que visa facilitar a permanência do estudante na universidade, por intermédio dos programas de assistência estudantil, considerados de referência nacional não só pela quantidade de estudantes atendidos, mas também pela diversidade e qualidade dos projetos desenvolvidos com os alunos incluídos na assistência estudantil.

Tanto o RU quanto a PRAE são marcos no âmbito universitário. A segunda representa diretamente as questões relativas à assistência estudantil, no que tange à gestão de orçamentos e recursos financeiros. Já o primeiro se vincula ao programa de permanência estudantil, através do fornecimento de alimentação aos estudantes em geral, e assim como a CEU, é um patrimônio permanente das IFESs.

Na UFTM, de acordo com Gazotto (2014), com vistas à efetivação da implementação do PNAES, o Serviço Social na área educacional foi implantado em janeiro de 2010 juntamente com o Núcleo de Assistência Estudantil – NAE. No entanto, as ações de assistência aos alunos regulares já existiam desde 2008, quando da criação do NAE, hoje integrado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – ProACE.

Na UFTM as ações relacionadas à assistência ao estudante já ocorriam um pouco antes da implementação do PNAES, conforme destaca a autora, sendo incorporadas desde 2010 mediante setor específico, com objetivos claros quanto à sua execução.

Segundo Gazotto (2014), antes da abertura do NAE, os discentes que necessitavam de benefícios para permanecer e concluir o seu curso de graduação eram atendidos pelos (as) assistentes sociais do Núcleo de Atenção à Saúde e Educação – NASE, responsáveis também pela assistência aos servidores da UFTM, os (as) quais realizavam a análise e a avaliação da documentação desses alunos.

Os recursos eram disponibilizados através de cartão alimentação, mediante contrato com uma empresa terceirizada que realizava a gestão deste com estabelecimentos para a compra de alimentos ou refeições. O recurso também era disponibilizado para auxiliar no transporte urbano, no deslocamento dos alunos de suas residências até a universidade.

Com a criação do NAE, o redimensionamento dos (as) assistentes sociais na UFTM tornou-se possível, uma vez que passaram a ter profissionais exclusivos para o atendimento das demandas estudantis, e não mais emprestados de outros setores ligados à universidade, como a autora observa.

Conforme Gazotto (2014), com a expansão das universidades públicas federais e a abertura de cursos de graduação em sistema presencial, tendo como consequência o aumento

do número de discentes, houve a necessidade de buscar outros caminhos para realizar a assistência estudantil referente ao acompanhamento, com o objetivo de alcançar as metas instituídas pelo REUNI e pelo PNAES, no que tange à permanência e à conclusão do curso desses discentes.

O acompanhamento é fator primordial nas IFESs para que ocorra de fato a integração dos estudantes com a equipe (que precisa ser multidisciplinar), bem como para que haja uma maior compreensão dos motivos que podem levar à desistência ou à evasão escolar, para que se criem os mecanismos de prevenção, com vistas à permanência dos discentes.

Em 2010, com local próprio, foi concretizado o NAE com a formação de uma equipe multiprofissional para atender os discentes da UFTM: duas assistentes sociais, uma psicóloga, uma fisioterapeuta, dois médicos, uma enfermeira, um supervisor do núcleo e dois apoios administrativos. No segundo semestre de 2010, o NAE, que anteriormente pertencia à Pró-Reitoria de Ensino – PROENS, vinculou-se à ProACE. Neste cenário, juntaram-se à equipe multiprofissional uma pedagoga, duas intérpretes de libras, uma técnica em assuntos educacionais, dois médicos e quatro apoios administrativos (GAZOTTO, 2014: 82).

O aumento da equipe da assistência estudantil torna-se um marco na UFTM, uma vez que antes os (as) profissionais eram emprestados (as) de outros setores, não havendo a multidisciplinaridade, a qual foi possível quando da criação do NAE.

Quanto à UTFPR, de acordo com Betzek (2015, p. 89), esta surgiu no ano de 2005, todavia, como instituição de ensino já existia desde 1909; denominava-se “Escola de Aprendizizes Artífices” (UTFPR, 2010). Nesse interstício ocorreram apenas ações pontuais em relação às políticas públicas de permanência ao educando. A partir da transformação em universidade, esta reescreveu seus documentos legais (estatuto, regimentos, regulamentos, plano de desenvolvimento institucional, normatizações, projetos de cursos), possibilitando novas perspectivas para atender às demandas dos estudantes.

Segundo Betzek (2015, p. 90), a divisão de assistência estudantil foi criada na UTFPR como o órgão responsável pela coordenação de todas as ações de assistência ao estudante em nível de sistema, fazendo a articulação entre os órgãos gestores da Reitoria e os setores executivos em cada um dos 13 *campi*.

Ainda em 2008, antes da aprovação dos Regimentos Geral e de *Campi*, o Conselho Universitário aprovou a deliberação nº 12/2007, ampliando o número de estudantes oriundos de escolas públicas na UTFPR, como consequência da política de inclusão, implantada por meio da adoção da reserva de 50% de suas vagas para estes alunos.

Logo ocorreu um aumento significativo na demanda da assistência estudantil para a permanência de estudantes naquela universidade, gerando impacto nos recursos administrados pela referida divisão em todos os *campi* da UTFPR.

De acordo com Betzek (2015, p. 90), após a aprovação do regimento geral da universidade foi aprovado o regimento dos *campi*, sendo criados os Núcleos de Acompanhamento Psicopedagógico e de Apoio Estudantil – NUAPE em cada um dos 13 *campi*, o que provocou um impacto estrutural devido à necessidade de novos espaços, à demanda de recursos humanos, capacitação e uniformização de procedimentos.

No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009-2013), contemplou-se, entre as ações prioritárias, a ampliação de programas de assistência estudantil por meio do aumento do atendimento médico-odontológico, da expansão no auxílio alimentação e transporte, na implementação de bolsas monitoria e do aumento de vagas para estágios internos destinados a estudantes carentes.

Com a adesão ao SISU no ano de 2013, segundo Betzek (2015, p. 90 e 91), a UTFPR desenvolveu, em diferentes graus de consolidação, em função da disponibilidade de recursos dos *campi*, várias ações, inicialmente com a consolidação e a ampliação do Programa de Bolsa Auxílio aos estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, o que levou à consolidação do NUAPE. Assim, o SISU foi responsável pela melhoria das ações na referida instituição, que desde então conseguiu ampliar a oferta dos benefícios aos estudantes, bem como iniciar um trabalho multidisciplinar mais consistente.

No que se refere à sua origem, a UFG surge, de acordo com Almeida (2015) apud relatório da Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária – PROCOM (UFG, 1990, p. 97), em 1964, apropriando-se, por decreto presidencial, do terreno da União Estadual de Estudantes de Goiás – UEEGO, situado na 5ª Avenida, esquina com a Praça Universitária, Setor Universitário. No local foi construído o prédio que abrigaria a reitoria e o RU, o qual passou a ter nova sede, e a CEU I, como parte desse patrimônio estudantil que também pertencia à UEEGO, diferentemente do RU, não teve sua manutenção imediatamente assumida pela UFG, recebendo desta um subsídio de forma esporádica e descontinuada. Assim, a demanda por assistência estudantil na UFG antecede a sua implementação oficial.

Tendo em vista as mudanças no cenário das universidades com o advento do PNAES, a UFG, hoje subdividida em quatro regionais no estado de Goiás – nos municípios de Catalão, Goiás, Goiânia e Jataí –, possui equipes com profissionais, em sua maioria, assistentes sociais (responsáveis pelo estudo da realidade social dos estudantes e de suas famílias, para inserção

destes na política de permanência da universidade), bem como psicólogos, pedagogos, nutricionistas e auxiliares administrativos, no âmbito da assistência estudantil, cada qual no atendimento de acordo com as especificidades da sua categoria.

Os projetos relacionam-se à bolsa alimentação/restaurante universitário, bolsa moradia/moradia estudantil, bolsa permanência, serviço odontológico, apoio à participação em eventos científicos (passagens), conforme a abrangência de cada regional, uma vez que nem todos os serviços são disponibilizados na mesma ordem, por questões de logística e recursos financeiros.

Na análise preliminar do recorte das IFES e suas experiências no âmbito da assistência estudantil, conforme proposto no decorrer deste capítulo, foi possível identificar que as atuações profissionais muito se assemelham, haja vista os projetos sociais seguirem nos moldes preconizados pelo PNAES. No que tange à implementação da assistência estudantil, as IFESs, em sua maioria, já dispunham de algum serviço anterior similar, havendo alteração somente nos recursos que passaram a ser próprios do programa.

Na seção seguinte será abordada a política de assistência estudantil na UFG e, posteriormente, a sua origem e trajetória.

#### **4. POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFG**

A PRAE, como é conhecida atualmente, é responsável por apoiar o protagonismo estudantil no ambiente acadêmico, para uma formação científica, humana, política e profissional qualificada. É referência para os estudantes que precisam e buscam apoio institucional, quando se encontram em dificuldades socioeconômicas, a fim de se manter e permanecer na universidade (UFG, 2019).

Tal iniciativa está vinculada ao compromisso com o PNAES e tem concedido a uma parcela dos jovens da classe trabalhadora a possibilidade de prosseguir os estudos sem a preocupação constante de ter de interrompê-lo devido a condições socioeconômicas desfavoráveis.

Na UFG, os projetos básicos vinculados ao programa de permanência institucional encontram-se vigentes em todas as regionais por meio de subsídio ou isenção da alimentação, apoio à moradia aos estudantes advindos de outros estados/cidades, e permanência (para despesas básicas), em forma de bolsas (valor em espécie) ou vagas nos equipamentos sociais (CEU/RU).

Há ainda projetos que envolvem o apoio à participação em eventos, esporte e lazer, prevenção e promoção da saúde mental e bucal, empréstimo de instrumentais e materiais odontológicos e pagamento de bolsa, para contribuir na aquisição daqueles de menor durabilidade, assim como para os cursos de artes, *design* e arquitetura. Alguns desses projetos encontram-se disponíveis exclusivamente na Regional Goiânia, dada a especificidade dos cursos, da logística institucional e do percentual de recursos financeiros a ela destinados na divisão entre as regionais.

#### **4.1 ORIGEM E TRAJETÓRIA DA UFG**

A UFG, segundo o portal institucional (UFG/2016), foi a pioneira no estado a ofertar cursos de ensino superior público e gratuito a partir da década de 1960 – um marco de grande valor para a sociedade da época e para a posteridade, uma vez que havia o interesse dos estudiosos em implantar um modelo de ensino que se aproximasse da realidade contemporânea mundial, vigorando um “centro de transformação pedagógica, cultural, social e política, inspirado na cultura e sem concepção ideológica preconcebida”.

A conquista da sociedade goiana foi antecedida por um processo que demandou grandes esforços de professores e estudantes da época, os quais formaram uma comissão, presidida pelo professor Colemar Natal e Silva, diretor da Faculdade de Direito de Goiânia, cujo objetivo era formular o projeto de criação de uma universidade pública, mantida pelo governo federal, a ser entregue ao Congresso Nacional (UFG, 2016).

A criação da UFG foi fruto de uma articulação política e social, mediante o envolvimento de parte da comunidade universitária à época, que resultou na garantia de um espaço de ensino público e gratuito, o qual se encontra em constante processo de transformação.

Destacam-se entre os princípios e finalidades da instituição, em conformidade com o documento (UFG 2006-2013):

[...] gratuidade do ensino, cuja manutenção é responsabilidade da União; a diversidade e o pluralismo de ideias, sem discriminação de qualquer natureza; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão e a universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; compromisso com a qualidade, a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania ao executar suas atividades; com a democratização da educação, no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidades de acesso, e à socialização de seus benefícios; com a democracia e o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e

socioeconômico do país, e com a paz, a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente.

Os princípios vão ao encontro de premissas identificadas em grande parte das IFESs públicas e que colaboram para a formação de profissionais éticos e comprometidos com o seu fazer profissional, seja por meio da atuação direta no mercado de trabalho, seja através da participação/desenvolvimento de pesquisas científicas.

[...] transmitir, sistematizar e produzir conhecimentos, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, à reflexão crítica, à solidariedade nacional e internacional, objetivando alcançar uma sociedade mais justa, em que os cidadãos se empenhem na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais.

Dessa forma, as finalidades visam complementar os princípios institucionais citados anteriormente, enquanto compromisso também junto à sociedade civil, que é a principal demandatária dos serviços que contemplam melhorias em seu cotidiano.

A UFG possui 149 cursos de graduação, com mais de 7 mil vagas disponíveis por ano na graduação. Conta com cerca de 28 mil alunos e está presente na capital Goiânia<sup>13</sup>, inclusive com um Hospital das Clínicas – HC; no entorno, em Aparecida de Goiânia (*campus* da Regional Goiânia), e nas cidades do interior do estado: Catalão<sup>14</sup>, Goiás<sup>15</sup> e Jataí<sup>16</sup>, conforme citado anteriormente, com antigos *campi* avançados, atualmente regionais (UFG, 2019).

A instituição possui em Goiânia uma espécie de “matriz”, com reitoria, pró-reitorias e atividades compartilhadas com as demais regionais; estas, por meio de departamentos/coordenações, executam ações respaldadas legalmente pela Regional Goiânia. A direção local possui relativa autonomia quanto às deliberações.

O desmembramento/emancipação por parte das regionais do interior é um fato recente. Trata-se das Regionais Catalão e Jataí, que se acham em processo de finalização de suas universidades próprias, Universidade Federal de Catalão – UFCAT e Universidade Federal de Jataí – UFJ, as quais foram aprovadas no ano de 2018 (leis nº 13.634/2018 e 13.635/2018).

---

<sup>13</sup> Capital do estado de Goiás, situa-se na região Centro-Oeste do país, a 209 km de Brasília (DF), com 1.495.705 habitantes, conforme estimativa do IBGE (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Goi%C3%A2nia>).

<sup>14</sup> Localiza-se no sudeste do estado de Goiás, a 256 km de Goiânia, com população estimada pelo IBGE em 106.618 habitantes ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Catal%C3%A3o\\_\(Goi%C3%A1s\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Catal%C3%A3o_(Goi%C3%A1s))).

<sup>15</sup> Antiga capital do estado de Goiás encontra-se a noroeste, a 148 km de Goiânia, com população estimada em 22.916 habitantes (IBGE) ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Goi%C3%A1s\\_\(munic%C3%ADpio\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Goi%C3%A1s_(munic%C3%ADpio))).

<sup>16</sup> Situa-se no sudoeste do estado de Goiás, a 327 km de Goiânia, com estimativa de 99.674 habitantes (IBGE) ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Jata%C3%AD\\_\(Goi%C3%A1s\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jata%C3%AD_(Goi%C3%A1s))).

**Mapa 1:** Localização dos municípios do estado de Goiás onde se encontram as regionais da UFG



**Fonte:** Imagem extraída da página do Google, editada por LÍlian Rodrigues (2019).

O apoio destinado às regionais do interior, na maioria das vezes, é realizado de forma padronizada. Como as referidas se encontram em localidades distintas, conforme destacado no **Mapa 1**, com recursos financeiros e demandas específicas, o desmembramento foi visto de forma positiva por grande parte da comunidade universitária, a qual se via limitada em alguns momentos, em virtude da necessidade de anuência constante da Regional Goiânia.

Além de ofertar cursos na modalidade presencial, a UFG disponibiliza cursos de graduação, aperfeiçoamento, extensão, especialização e mestrado, na modalidade EAD, com polos distribuídos em 29 municípios do estado de Goiás, um no estado de São Paulo e três em Moçambique, na África (UFG 2006-2013).

A instituição assume o compromisso de formar profissionais não só no estado de Goiás, possibilitando que o conhecimento via EAD seja disponibilizado àqueles que almejam a certificação de forma rápida, o que não exclui a tendência à precarização da formação nesta modalidade, o que implica, de acordo com o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (2014), a massificação do ensino de forma fragilizada, com ausência de vivência acadêmica, contato direto e presencial com o corpo docente e inexistência da relação ensino, pesquisa e extensão. Conta, entretanto, com numerosa adesão e o reconhecimento do MEC.

Há também na UFG programas de mobilidade acadêmica, com intercâmbio de alunos para diversos países da Europa, América do Norte, América Latina, Ásia e Oceania, e vice-

versa, principalmente por meio do programa do governo federal Ciências sem Fronteiras (UFG 2006-2013).

A oportunidade que os jovens tiveram no período de vigência do programa supracitado (2011-2017) para a graduação foi de suma importância, haja vista o investimento em pesquisa científica em universidades de excelência em outros países. Esse programa posteriormente foi extinto, tornando-se exclusivo da pós-graduação.

Para maior compreensão acerca do tema, na próxima subseção retrata-se um pouco de como se materializa o acesso à UFG, sobretudo por parte da classe menos favorecida.

#### **4.1.1 O Acesso da Classe Menos Favorecida à UFG**

Historicamente, o acesso à UFG se materializou por meio de processo de seleção (vestibular). À medida que as demandas por cotas foram surgindo, elas foram implementadas mediante aprovação inicialmente do programa UFGInclui – UFGi no ano de 2009, abrangendo alunos oriundos de escola pública e negros, também da rede pública de ensino.

Em 2013 houve a alteração nesse cenário, tendo em vista a aplicabilidade da Lei de Cotas (12.711/2012). Os critérios de seleção passaram a ser a renda familiar e a autodeclaração racial (PPI), com a proposta de criação de uma vaga adicional por curso para quilombolas e indígenas, conforme a demanda, bem como aumento no percentual de reserva de vagas em 2014 para 30%, e 50% em 2015 (UFG 2006-2013).

No Brasil, a ação afirmativa está atrelada à justiça social, devido à ordem econômica e social do país, que traz na CF de 1988, entre os princípios, a redução das desigualdades regionais e sociais, desde que observada a igualdade proporcional (ALTAFIN, 2011).

Por se tratar de uma ação que visa superar as mazelas historicamente impregnadas no bojo da sociedade, a ação afirmativa possui um caráter pragmático. Seu objetivo é colaborar para a ascensão de sujeitos marginalizados.

As discussões em relação à implementação das ações afirmativas na UFG são históricas, uma vez que os militantes do movimento estudantil buscam por respostas há tempos, participando de grupos específicos como os Projetos Passagem do Meio<sup>17</sup> e o

---

<sup>17</sup> Conforme Vaz (2012) apud Costa (2004), o Projeto Passagem do Meio foi lançado em 2001 e “faz parte de uma das 27 propostas aprovadas no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira – PPCor do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – LPPUerj, financiado pela Fundação Ford”, sendo o público-alvo do projeto alunos negros de baixa renda, em geral estudantes oriundos da escola pública.

Coletivo de Alunos Negros Beatriz Nascimento – CANBENAS<sup>18</sup>, que pugnam por cotas para estudantes negros e advindos de escolas públicas.

De acordo com o portal da UFG (2019), há etapas específicas para o ingresso na instituição:

VHCE – Verificação de Habilidade e Conhecimento Específico, devido às particularidades específicas, nos cursos de Música (Bacharelado e Licenciatura) e Musicoterapia, por exemplo; EAD; UFGInclui, conforme citado anteriormente, acrescido da oferta para candidatos surdos (curso de graduação Letras: Libras); Educação do Campo (presencial, em regime de alternância: universidade e comunidade), destinado a professores que atuam no ensino fundamental ou médio em escolas do campo, (áreas rurais), ou pessoas que atuam em escolas ou instituições rurais em atividades educativas direcionadas a jovens e adolescentes, e àqueles que tenham concluído o Ensino Médio ou curso equivalente, que pretendam atuar na Educação do Campo. A seleção para as vagas ocorrem nas Regionais Catalão e Goiás (Provas de Conhecimentos/vestibular) ou com base no desempenho no Enem (qualquer Enem que o candidato tenha participado entre os anos de 2009 até o ano anterior ao processo seletivo); Educação Intercultural Indígena, destinado a professores indígenas que atuam na área de educação escolar indígena da Rede Pública de Ensino, e aos indígenas que tenham concluído o Ensino Médio ou curso equivalente, que pretendam ingressar e atuar na área em questão, sendo o curso realizado na UFG, e em Terras Indígenas, e o Processo Seletivo aplicado em três Etapas: Prova de Redação, Entrevista e Prova de Títulos; e preenchimento de vagas remanescentes.

As referidas modalidades de ingresso são mecanismos complementares de acesso ao ensino superior, cada qual com uma especificidade. No Brasil, o investimento maior persiste na educação privada; trata-se de mais uma das manobras do governo federal para apresentar a falsa ideia de diversificação neste processo, o qual é gerido tão só por interesses da classe dominante, com vistas à adequação aos moldes de formação da classe trabalhadora.

Na próxima subseção adentram-se as particularidades da política de educação na UFG.

## **4.2 PARTICULARIDADES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NA UFG**

No que tange às atividades relacionadas à política de assistência estudantil na UFG, estas nascem em 1971, na Regional Goiânia, conforme anota Almeida (2015), com recursos próprios da universidade, ou seja, oriundos das cobranças de taxas acadêmicas e de refeições nos restaurantes universitários, até o advento do PNAES, a partir de 2008.

---

<sup>18</sup> Criado em 2004 por estudantes da graduação da UFG oriundos principalmente de cursos das áreas de ciências humanas, como Ciências Sociais, Geografia e História, sua proposta fundamentava-se em reunir estudantes negros e atuar militantemente dentro da universidade, desmistificando o racismo e construindo um ambiente acadêmico mais esclarecido sobre as relações raciais (VAZ, 2012).

De acordo com a Coordenação de Serviço Social – CSS da PROCOM/UFG (2010), o programa de permanência por meio dos projetos sociais esteve norteado ao longo das décadas de 1980 a 2000 nas orientações do FONAPRACE, pela até então denominada Política de Assistência Social da UFG e pelas diretrizes do PNAES, a partir de 2008. Ao que cabe aos (às) assistentes sociais, entre as especificidades de sua atuação profissional achava-se: prosseguir com a análise/estudo da realidade social dos estudantes que solicitam a inserção no referido programa institucional a cada início de ano letivo.

A PRAE atualmente possui uma assistente social do quadro efetivo da UFG (CSS) no cargo de pró-reitora, e um pró-reitor adjunto, com demais profissionais nas direções/coordenações das áreas: administrativa e financeira, de indicadores socioacadêmicos, atenção estudantil, articulação acadêmica, Serviço Social, saúde, serviço odontológico, esporte e lazer, nutrição e informática, todas com profissionais específicos.

A assistência estudantil na UFG se consolida como política institucional a partir de 2017, intitulada Política de Assistência Social Estudantil – PASE, por meio da aprovação da Resolução do Conselho Universitário – CONSUNI, sob o nº 44/2017, fruto de discussões teóricas de um grupo temático composto por profissionais da área da Educação, Serviço Social e Gestão.

A referida política institucional passou a incorporar normativas antes mediadas por editais de seleção e pelo PNAES, possibilitando aos (às) profissionais que realizam os estudos sociais um maior direcionamento, bem como respaldo legal no que tange às especificidades identificadas no decorrer dos processos.

De acordo com o CFESS (2013) apud Almeida (2011), compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais; requer entender suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira.

Na subseção seguinte apresentam-se, de forma breve, as regionais da UFG, as quais se acham, em sua maioria, no interior do estado de Goiás.

#### **4.2.1 Regionais da UFG situadas no interior do estado de Goiás**

A Regional Jataí – REJ (UFG), de acordo com o portal da UFG (2019), foi o primeiro *campus* fora de sede. Criado em 1980, está ligada ao Projeto Rondon e à antiga política de

interiorização da universidade pública brasileira. O *Campus* Avançado de Jataí – CAJ, como foi inicialmente chamado, foi criado mediante orientações do MEC, a fim de desenvolver atividades de extensão pelo interior do país.

A segunda etapa para a instalação do *campus* ocorreu em maio de 1982, com a doação da área física pela prefeitura de Jataí à UFG, contendo um prédio com capacidade para acolher 400 alunos.

Denominada Regional Jataí desde 2014, possui 25 cursos (**Apêndice A5**) distribuídos em dois *campi* universitários: o Riachuelo (na região central) e o Jatobá/Cidade Universitária José Cruciano de Araújo (na zona rural). A instituição ocupa uma área de 37,6 mil m<sup>2</sup> que concentra a estrutura física por onde circulam mais de 4 mil pessoas. Nela há também cursos de pós-graduação e especialização de acordo com a demanda; mestrado acadêmico (Agronomia, Geografia, Educação, Ciências da Saúde); mestrados profissionais (Matemática e Letras) e doutorado em Geografia.

A referida instituição cresceu significativamente ao longo dos anos, haja vista o quantitativo de cursos supramencionados, o quantitativo de estudantes, bem como a sua estrutura física, com capacidade para acolher cada vez mais a comunidade e ações administrativas e acadêmicas efetivadas principalmente após o REUNI. Todavia, há ainda um implicador no que se refere ao quantitativo de servidores (técnico-administrativos e docentes), o qual não acompanhou a expansão na mesma proporção, e que tem feito com que os (as) profissionais se desdobrem entre as atividades propostas pela instituição, a fim de atender efetivamente a todos (as) com qualidade.

A dinâmica citada envolve a precarização do trabalho. No que diz respeito aos (às) docentes, especialmente, Pinto (2013) afirma tratar-se da fragmentação da carreira destes, já que o espaço da educação se tornou um importante lugar para a expansão do capitalismo, operando inversões na busca do lucro por meio da produção do conhecimento e da formação da mão de obra especializada a partir de critérios do mercado. Isso resultará na dissociação entre conhecer e fazer, gerando um abismo entre ensino, pesquisa e extensão.

Na Coordenação de Assuntos da Comunidade Universitária – CACOM (REJ), a equipe é composta na atualidade por um coordenador (também docente do curso de medicina veterinária), três assistentes sociais (das quais uma se encontra afastada das atividades de trabalho para dedicar-se à pós-graduação/mestrado), um nutricionista e um assistente em administração, todos concursados (as) e efetivos (as).

Segundo o portal da UFG (2019), no ano de 2004, no antigo CAJ, havia apenas cinco servidores técnico-administrativos e 43 docentes pertencentes ao quadro da instituição. O funcionamento do *campus* dependia das contratações realizadas pela Fundação Educacional de Jataí, com recursos oriundos de um convênio firmado entre a UFG, o estado de Goiás e a prefeitura de Jataí.

A realidade citada mudou. Caso se compare os anos de 2004 e 2016, é possível identificar que houve um aumento significativo no quadro de servidores (400 docentes, 100 técnico-administrativos), no entanto, ainda insuficiente para a demanda de cerca de 3.100 discentes. Isso pode ser justificado pela intencionalidade da própria expansão promovida pelo REUNI, o qual amplia a oferta de matrículas e reduz a qualidade do ensino.

Já a Regional Catalão foi fundada no ano de 1983, como o *Campus Avançado de Catalão – CAC*, mediante projeto de extensão da UFG para a interiorização da formação de professores, com convênio junto ao município, no qual se contratavam servidores (docentes e técnico-administrativos) com a oferta de apenas dois cursos de graduação (Letras e Geografia) à época, de acordo com o portal da UFG (2019).

Em 2014, a partir da aprovação e da alteração do estatuto e regimento da UFG pelo MEC, o então CAC passou a denominar-se Regional Catalão. Conquistou maior autonomia em relação à universidade, organizando-se em dez unidades acadêmicas especiais. Com a alocação de recursos financeiros, planejamento, novas contratações de pessoal e incentivo à qualificação, vem se consolidando no ensino de graduação e pós-graduação, e no desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão.

Quanto à equipe da Coordenação de Assuntos Estudantis – CCOM da Regional Catalão, ela é composta por dois assistentes sociais, uma delas na função de coordenadora do setor (desde 2018), uma administradora, uma nutricionista, um assistente em administração, um encarregado e uma estagiária.

De acordo com o portal da UFG (2019), há uma relação entre os programas de expansão implementados na Regional Catalão, o desenvolvimento da região e a ampliação da oferta de vagas nos cursos de graduação (**Apêndice A1**) das diversas áreas do conhecimento, o que fortaleceu politicamente a instituição na região, estendendo sua influência para o Alto Paraíba e o Triângulo Mineiro.

Atualmente, no município de Catalão (GO), há uma forte presença do ambiente universitário, uma vez que os cursos se consolidam, a comunidade universitária produz

conhecimento e a sociedade conseqüentemente sente os reflexos positivos do ensino, da pesquisa e da extensão.

A Regional Catalão possui dois *campi*, um na área urbana do município e outro na zona rural. O *Campus I* possui uma área superior a 1 milhão de m<sup>2</sup> e está localizado no Setor Universitário (central), concentrando boa parte das atividades acadêmicas e administrativas; já o *Campus II* possui uma área de 50 mil m<sup>2</sup>, localizado no bairro Barka, que abrigará futuramente o curso de Medicina (UFG, 2019).

Por se tratar de uma cidade universitária, Catalão se destaca ante os demais municípios da região quanto à sua economia; esta tem crescido principalmente devido à proposta de um curso estratégico como o de Medicina, propiciando novos acordos e convênios por meio do investimento de recursos do governo federal.

Quanto à Regional Goiás, é possível afirmar mediante registros do portal da UFG (2019) que ela iniciou suas atividades como *campus* em 2009, no município de Goiás. Após as mudanças no estatuto e regimento da UFG, tornou-se regional, como ocorreu em Catalão e Jataí, com a criação das Câmaras (ou Coordenações) de Graduação; Pesquisa e Pós-Graduação; Extensão e Cultura; e de Unidades Acadêmicas Especiais (Unidade de Ciências Humanas e Unidade de Ciências Sociais Aplicadas).

Porém, sua origem de fato advém do século XIX, mais precisamente em 1898, com os cursos superiores de Farmácia, Odontologia e Direito; este último, posteriormente, originou a Faculdade de Direito da UFG, quando a capital do Estado foi transferida para Goiânia.

A história da UFG, portanto, perpassa o município de Goiás até chegar a ser reconhecida como é na atualidade. Sua trajetória remonta a um cenário característico de avanços e retrocessos, e seu reconhecimento se efetiva depois de quase um século de existência, se considerada a sua real origem.

No ano de 1990, após convênio entre a Prefeitura do município de Goiás e a UFG, começou a funcionar o que seria a extensão da Faculdade de Direito de Goiânia. Em 2008, a Faculdade de Direito criou o curso de Serviço Social (dentro do Projeto REUNI), e a antiga Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia propôs a criação do curso de licenciatura em Filosofia (**Apêndice A3**).

Nessa perspectiva, iniciou-se uma nova fase na Regional Goiás, a qual possibilitou ao município e à região vivenciar o recomeço de sua trajetória, desde meados de 1898. A sua reorganização acadêmica foi necessária devido às novas demandas apresentadas pelos cursos e pelos próprios estudantes.

Em 2007 ocorreu o primeiro Processo Seletivo – PS para a turma especial de Direito, denominada professor Evandro Lins e Silva, em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Entre 2007 e 2012, a turma era composta por um total de 57 estudantes, todos assentados da reforma agrária, agricultores familiares e/ou filhos de trabalhadores rurais. Os acadêmicos eram oriundos de 19 estados brasileiros, com idades variando entre 20 e 40 anos (UFG, 2019).

Entre 2009 e 2014, a Regional Goiás duplicou o número de estudantes matriculados e de professores efetivos, quintuplicando, assim, sua oferta de vagas.

Quanto à equipe da CCOM da Regional Goiás, esta é composta por uma assistente social, uma psicóloga, e uma intérprete de libras.

Assim, aos poucos, a Regional Goiás tem se destacado e ocupado o seu espaço no âmbito da UFG, pois à medida que há o crescimento tanto na disponibilização de vagas quanto no quadro de servidores, verifica-se que as expectativas da instituição têm sido correspondidas, o que viabiliza maiores investimentos do governo federal.

Em continuidade ao estudo, apresenta-se na subseção seguinte a discussão a respeito da implementação do PNAES na UFG.

#### **4.2.2 Implementação do PNAES na UFG**

A Política de Assistência Estudantil na UFG tem sido implementada desde a década de 1970, caso se considere o período em que ainda não havia recursos exclusivos para o atendimento das demandas do segmento estudantil, com a construção das CEUs. Os (as) profissionais precursores desta utilizavam-se dos valores advindos, em sua maioria, do recebimento das taxas de inscrição nos vestibulares da instituição, para assim planejar e executar as ações.

A política se materializa em face de um processo antagônico que apresenta desafios à categoria profissional de assistentes sociais. Estes (as) estão ligados (as) diretamente àqueles (as) que necessitarem de serviços nesta área, ao tempo que medeiam as relações com o governo federal, quanto à garantia de direitos sociais.

Sobre a redução dos índices de retenção e evasão, historicamente ligadas à permanência dos estudantes na universidade, como um dos principais objetivos da política mesmo antes do surgimento do PNAES, é possível inferir que na atualidade houve significativas alterações no cenário da universidade. No entanto, estes ainda não foram

superados, conforme dados da pesquisa de SOUZA (2017), que evidenciou que um dos maiores índices de abandono/desistência dos cursos na UFG entre os anos de 2014 e 2016 esteve relacionado às dificuldades financeiras dos estudantes (29%), bem como para conciliar estudo/trabalho (23%) e problemas familiares (17%).

O percentual identificado por SOUZA (2017), referente à evasão por dificuldades financeiras, é um dado preocupante e que deve ser observado pelos gestores da UFG, haja vista que, na ausência de recursos do PNAES para atender a todos que apresentarem o perfil preconizado pelo decreto, faz-se necessária a articulação com governo federal, para que os recursos possam ser complementados e mais bem direcionados ao público-alvo. Uma das opções é o recadastramento anual dos estudantes bolsistas, que podem não mais apresentar o perfil do programa, devido a alterações no orçamento familiar, e se acharem em usufruto indevido de recursos públicos.

No que diz respeito ao desempenho acadêmico dos bolsistas provenientes do PNAES na UFG, não foi encontrado estudo específico. Identificou-se a pesquisa de NEVES; FARI (2018), com dados referentes aos (às) estudantes que ingressaram na universidade em 2010 mediante as ações afirmativas (cotas). Estes (as) apresentaram desempenhos considerados próximos aos da ampla concorrência.

Importante salientar que o Serviço Social esteve presente em todo o processo de implementação da política de assistência estudantil na UFG, e que as suas contribuições ao longo dos anos tem sido de suma importância, devendo os demais profissionais da instituição que compõem a equipe a partir do advento do PNAES ser reconhecidos, assim como os movimentos estudantis, que em conjunto com os (as) assistentes sociais, pró-reitores (as) e demais profissionais da área da educação organizaram-se politicamente para que o PNAES se materializasse como um referencial normativo em âmbito nacional.

A partir do PNAES, desde a sua criação (portaria normativa de nº 39, de 2007, incluindo o decreto nº 7.234, em 2010), a política de assistência estudantil tem sido adequada à realidade da UFG, com vistas ao atendimento das demandas dos (as) estudantes considerados (as) de “baixa renda”, prioritariamente, bem como em vulnerabilidade socioeconômica, seja ela temporária ou não.

Uma vez que o perfil<sup>19</sup> dos discentes tem sido diversificado, é possível evidenciar situações inéditas, nas quais os (as) assistentes sociais precisam se posicionar mediante o

---

<sup>19</sup> De acordo com a pesquisa da ANDIFES (2016), com relação ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação, foi identificado em seu recorte básico que as IFESs possuem, na atualidade, estudantes

estudo social, respeitando as particularidades, especificidades e a diversidade de cada indivíduo e seu respectivo grupo familiar, conforme preconizado no Código de Ética Profissional – CEP (1993), com vistas à garantia de direitos sociais, seja no âmbito da universidade, seja nos demais setores externos a ela, aos quais fizerem jus, mediante encaminhamentos e providências.

O acolhimento inicial na assistência estudantil pelo Serviço Social ocorre desde a matrícula, quando do esclarecimento acerca dos projetos existentes na universidade aos calouros, e também mediante a procura espontânea dos veteranos, ou encaminhamento de professores e demais profissionais da instituição (os quais tomam conhecimento de alguma dificuldade apresentada pelos alunos, com possíveis impactos no seu desempenho acadêmico), durante todo o ano, assim como no período de seleção de edital.

Quanto às demandas apresentadas à assistência estudantil, estas podem estar relacionadas a fatores sociais, econômicos, psicológicos, de aprendizagem, de saúde, entre outros.

Realizado o atendimento social inicial, por meio de entrevista, e o levantamento de dados inerentes à situação do estudante, para a continuidade do estudo social, o (a) profissional poderá utilizar-se de outras ferramentas para a conclusão do seu parecer, como visitas domiciliares/institucionais e atendimentos/entrevistas complementares, o que pode demandar certo tempo.

No ano de 2010, a CSS/PROCOM observou que um grande número de estudantes, cada vez mais jovens, ingressou na universidade, com questões advindas de suas fases de vidas anteriores, bem como apresentando condições materiais precárias, resultado de suas origens e, possivelmente, por serem oriundos de famílias de baixa renda.

Isso pode estar relacionado às possibilidades que o SISU tem oferecido a esses estudantes quanto ao ingresso, uma vez que grande parte se desloca de seus respectivos estados e regiões. No entanto, como não há garantias de que serão atendidos prontamente pela assistência estudantil, e estes nem sequer possuem condições objetivas de sobrevivência para permanecer no curso, o retorno para casa torna-se uma realidade, se não houver a tempo uma

---

em sua maioria negros (as), pobres, mulheres, e provenientes de escola pública; com um quantitativo de 47,57% autodeclarados (as) pretos (as), ao passo que os autodeclarados (as) brancos (as) tiveram seu índice reduzido para 45,67%, comprovando o sucesso das políticas de democratização do acesso e das cotas. Quanto à renda, a referida pesquisa constatou que 66,19% dos discentes vivem com renda *per capita* média familiar de até 1,5 salário mínimo, 31,97% vivem com até 0,5 salário mínimo e 21,96% com renda entre 0,5 e 1 salário mínimo. No que diz respeito ao gênero, as IFESs continuam fundamentalmente femininas, com 52,7% de seu público. E no âmbito da origem escolar, 60,16% realizaram toda a sua trajetória da educação básica integralmente na rede pública.

intervenção, por meio da concessão de bolsas emergenciais ou vagas nos equipamentos sociais (RUs/CEUs) temporariamente, seja para moradia, seja para alimentação, evitando a evasão/desistência, até que se conclua a seleção.

Temos, por um lado, o crescimento da pressão na demanda por serviços, cada vez maior, por parte da população usuária mediante o aumento de sua pauperização. Esta se choca com a já crônica – e agora agravada – falta de verbas e recursos das instituições prestadoras de serviços sociais públicos, expressão da redução de gastos sociais recomendada pela política econômica governamental, que erige o mercado como a “mão invisível” que guia a economia (IAMAMOTO, 2007, p. 160).

De acordo com a autora citada, os serviços tornam-se ainda mais seletivos, em virtude da ausência ou da redução dos recursos financeiros, o que faz com que sejam utilizados inúmeros critérios para a concessão de determinado benefício. Os grupos passam a ser redivididos conforme o grau de vulnerabilidade identificada, para que ocorra o acesso prioritário.

Bourdieu (2014) assevera que o peso da desigualdade está presente no acesso ao ensino superior historicamente, haja vista que as oportunidades são diferentes para aqueles das classes sociais menos favorecidas ao longo da escolaridade, se comparados às de um jovem da camada superior.

Se o acesso de fato fosse “facilitado” por meio dos programas sociais de seleção unificada, como ocorre atualmente no SISU, os estudantes teriam a possibilidade da permanência de forma automática, podendo dedicar-se única e exclusivamente ao ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis nas IFESs públicas. Todavia, a realidade é bem diferente, e ter acesso a ela no atual contexto tem se resumido apenas ao ingresso na universidade, para, a partir de então, buscar os meios a fim de acessá-la efetivamente. Isso soa contraditório à proposta dos governos quanto à democratização do ensino superior.

Quanto à dinâmica dos recursos financeiros advindos do PNAES (capital<sup>20</sup> e custeio<sup>21</sup>) à UFG e o seu crescimento, é possível identificar, por meio da **(Tabela 1)**, como foi o seu desdobramento ao longo de dez anos. Embora tenha sido significativa a evolução a partir do referido programa, com seu ápice no ano de 2008 (175,71%), em 2011 apresentou certo declínio, com apenas 10,24% de evolução, se comparado ao número de matrículas **(Tabela 3)** e solicitações de bolsas em cada regional **(Tabelas 4, 5, 6 e 7)**.

---

<sup>20</sup> Aplicados no patrimônio por meio de obras, construções, instalações e aquisições de equipamentos e materiais permanentes (<https://www.fn.de.gov.br/programas.>).

<sup>21</sup> Utilizados em despesas com contratos de prestação de serviços, aquisição de materiais de consumo, diárias, passagens, bolsas e benefícios aos estudantes (<https://www.fn.de.gov.br/programas.>).

Houve oscilação nos anos seguintes (2012, 2013 e 2014), com percentuais de 13,40%, 22,14% e 25,96%, respectivamente; e nova queda em 2015, com somente 18,22% de crescimento em relação ao ano anterior, ao passo que em 2016 triplicou, com um aumento de 57,22%. Isso pode ser justificado pelas inconstâncias orçamentárias, bem como pelas alterações no contexto sociopolítico e econômico do país, que diretamente influenciam as decisões do governo.

**Tabela 1:** Recursos da Assistência Estudantil na UFG (2006-2016)

Ano	Valores	Diferença em (R\$)	Evolução (%)	Origem - Recursos
2006	R\$ 980.000,00	-----	-----	UFG
2007	R\$ 1.400.000,00	R\$ 420.000,00	42,86%	UFG
2008	R\$ 3.860.000,00	R\$ 2.460.000,00	175,71%	PNAES
2009	R\$ 6.230.759,00	R\$ 2.370.759,00	61,42%	PNAES
2010	R\$ 8.728.163,00	R\$ 2.497.404,00	40,08%	PNAES
2011	R\$ 9.622.279,00	R\$ 894.116,00	10,24%	PNAES
2012	R\$ 10.911.203,00	R\$ 1.288.924,00	13,40%	PNAES
2013	R\$ 13.327.041,00	R\$ 2.415.838,00	22,14%	PNAES
2014	R\$ 16.786.925,00	R\$ 3.459.884,00	25,96%	PNAES
2015	R\$ 19.846.950,20	R\$ 3.060.025,20	18,22%	PNAES
2016	R\$ 31.203.588,00	R\$ 11.356.637,80	57,22%	PNAES

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia (2006-2016); UFG/PROAD – Relatório de distribuição orçamentária (2014, 2015, 2016).

Conforme é feita a divisão e o repasse dos recursos financeiros às regionais da UFG, estas ficam responsáveis pela gestão, através de publicação por meio de edital quanto às vagas a serem disponibilizadas, e que darão acesso aos projetos sociais mediante as bolsas (alimentação, moradia e permanência) ou vagas nos equipamentos sociais (RUs/CEUs), de acordo com a disponibilidade em cada regional.

Entretanto, o orçamento prévio realizado anualmente gera dúvidas quanto ao repasse citado, uma vez que os mecanismos utilizados para a sua divisão não são de todo palpáveis. A hipótese de que a Regional Goiânia fica com um quantitativo superior às demais é justificada pelos gestores em razão do número de alunos matriculados, bem como devido ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de cada município.

É possível visualizar na **Tabela 2** que, nos anos de 2014 e 2015, os percentuais para o repasse de recursos às regionais da UFG se repetiram, apresentando taxas de 15,22%, 66,98%, 3,28% e 14,52% para as regionais de Catalão, Goiânia, Goiás e Jataí, respectivamente, embora tenha havido aumento no valor total do recurso no ano de 2015, de 18,22%, de acordo com a **Tabela 1**.

A Pró-Reitoria de Administração e Finanças – PROAD (2015) justificou que o repasse de recursos no ano de 2015, assim como nos demais anos, encontrava-se em conformidade com os critérios estabelecidos pela resolução CONSUNI nº 2/2011, a qual prevê que a fração destinada às regionais da UFG deva ser calculada proporcionalmente ao número de alunos equivalentes<sup>22</sup> de cada uma. Menciona que a base de dados utilizada para calcular o número de alunos equivalentes de cada regional foi a mesma usada pela Secretaria de Educação Superior – SESU/MEC (em 2014) para a distribuição de recursos entre as IFESs. No entanto, a dúvida quanto à contabilização dos dados é mantida, haja vista o valor total dos recursos repassados à UFG em 2015 persistir com saldo positivo.

Em 2016 houve um aumento considerável no orçamento do PNAES destinado à UFG (em relação a 2015), de 57,22%, de acordo com a **Tabela 1**, o que gerou alteração nos percentuais, mesmo que considerados pequenos, mas que no valor total do montante tornam-se significativos. A Regional Catalão passou a auferir 13,71%, seguido da Regional Jataí, com 12,81%. Quanto às regionais Goiânia e Goiás, evidenciou-se um crescimento, com taxas de 69,57% e 3,91%, respectivamente, destacado na **Tabela 2**, mantendo-se a justificativa da PROAD mencionada anteriormente.

Mesmo que infundada a hipótese quanto à forma de distribuição dos recursos, faz-se necessária a revisão desta, para que não ocorra uma ampliação desigual no âmbito das regionais; estas não devem ser medidas tão só por índices, mas por meio das especificidades apresentadas por cada uma, que envolve a sua cultura e os seus princípios, bem como a sua comunidade universitária.

---

<sup>22</sup> Art. 1º Fica definido o conceito de aluno-equivalente ou matrícula equivalente como o aluno matriculado em um determinado curso, ponderado pelo fator de equiparação de carga horária e pelo fator de esforço de curso (PORTARIA nº 1.162/2018).

**Tabela 2:** Distribuição Orçamentária dos Recursos do PNAES entre as Regionais da UFG (2014-2016)

Total do Recurso (capital+custeio)	Valores Repassados	Percentual	Regional (UFG)
<b>(2014):</b> R\$ 16.786.925,00	R\$ 2.555.542,57	15,22%	CATALÃO
	R\$ 11.244.200,03	66,98%	GOIÂNIA
	R\$ 550.287,78	3,28%	GOIÁS
	R\$ 2.436.894,62	14,52%	JATAÍ
<b>(2015):</b> R\$ 19.846.950,20	R\$ 3.021.382,78	15,22%	CATALÃO
	R\$13.293.862,81	66,98%	GOIÂNIA
	R\$ 650.597,66	3,28%	GOIÁS
	R\$ 2.881.106,94	14,52%	JATAÍ
<b>(2016):</b> R\$ 31.203.588,00	R\$ 4.277.468,35	13,71%	CATALÃO
	R\$ 21.709.781,46	69,57%	GOIÂNIA
	R\$ 1.219.343,84	3,91%	GOIÁS
	R\$ 3.996.994,34	12,81%	JATAÍ

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/PROAD – Relatório de distribuição orçamentária (2014, 2015, 2016).

À medida que a universidade cresce e passa a ocupar um papel significativo no estado de Goiás, mediante a adesão das cotas (ações afirmativas), e principalmente a partir do REUNI/SISU, surge uma tendência ao aumento no quantitativo de matrículas (**Tabela 3**). O atual cenário acadêmico da UFG propiciou à região Centro-Oeste do país novas possibilidades quanto ao “acesso” ao ensino superior, numa perspectiva diferente da ideal. Em 2007 o aumento das matrículas foi de 0,59%, passando no ano seguinte a 3,44%, para em 2009 atingir 14,93%, com este percentual sendo reduzido nos anos seguintes, vindo a ter seu ápice novamente em 2013, com 15,41%, para posteriormente ser acrescido, até chegar em 2016 com uma defasagem de -0,26%.

**Tabela 3:** Matrículas de Graduação Presencial na UFG (2006-2016)

Ano	Total	Evolução	Observação
2006	13.575	100%	-----
2007	13.655	0,59%	REUNI
2008	14.124	3,44%	REUNI
2009	16.233	14,93%	REUNI
2010	18.476	13,82%	REUNI
2011	20.074	8,65%	REUNI
2012	21.104	5,13%	REUNI
2013	24.356	15,41%	REUNI
2014	25.365	4,14%	REUNI
2015	25.860	6,14%	REUNI
2016	25.792	-0,26%	REUNI

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia (2006-2016); UFG (2013); UFG/Relatório de Gestão (2014, 2015, 2016).

A oscilação no número de matrículas pode ser explicada pela ampliação e adequação do número de vagas ofertadas pela instituição, conforme citado anteriormente. Todavia, o fato de a UFG não ser a opção exclusiva dos estudantes, os quais concorrem pelo SISU concomitantemente nas demais IFESs no país, pode ter influenciado as alterações evidenciadas ao longo do período pesquisado (2006-2016), tendo a UFG avançado, mesmo que timidamente, no propósito de garantir o acesso, enquanto direito social.

A realidade exposta precisa ser superada. De acordo com Alves (2002), de nada adianta avançar no cenário da universidade com vistas à sua democratização e com acesso à educação superior gratuita, sem que haja mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam. Para tanto, é necessária a redução dos efeitos das desigualdades apresentadas pelo conjunto de estudantes advindos da classe menos favorecida.

Conforme Minto (2018) há um fator preocupante quanto à expansão das matrículas no cenário das universidades públicas brasileiras, que pode representar duas tendências que se chocam: o crescimento da oferta de vagas no ensino superior e a redução no número anual de formandos no ensino médio, os quais são o público-alvo das vagas supramencionadas e, em sua maioria, serão atendidos por programas como o PROUNI e o FIES. Isso pode gerar pressões por uma elevação da quantidade de matrículas mediadas pelo aporte de recursos públicos às IESs privadas.

Sobre os dados relacionados ao repasse de recursos financeiros à UFG, estes são possíveis de identificar por meio da evolução no quantitativo das bolsas que ocorre nas regionais (**Tabelas 4, 5, 6 e 7**), com alguns declínios ou reduções no percentual das regionais do interior, ao passo que a Regional Goiânia possui um constante aumento do seu quantitativo, ainda que mínimo (**Tabela 7**).

Observou-se que as Regionais Catalão e Jataí tiveram uma evolução considerável a partir do início da aplicação dos recursos do PNAES no ano de 2008 (**Tabelas 4 e 5**), com percentuais em torno de 100% para bolsa permanência, em ambas; 39,70% para a primeira e 96,40% para a segunda, referente à bolsa alimentação; e 104% e 18,60% para a bolsa moradia, respectivamente.

Com o passar dos anos, à medida que os recursos foram ampliados para as regionais Catalão e Jataí, houve o aumento no quantitativo de bolsas de forma equivalente, com índices consideráveis no ano de 2007 para todas as modalidades de bolsas existentes nessas regionais, com cerca de 900% para a bolsa permanência e 100% para as bolsas alimentação e moradia (**Tabelas 4 e 5**).

**Tabela 4:** Evolução das Bolsas para a Regional Catalão – UFG.

B. P			B. A			B. M			C. A. M		
Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução
2006	2	100%	2006	0	-----	2006	0	-----	2006	0	-----
2007	20	900%	2007	154	100%	2007	25	100%	2007	0	-----
2008	40	100%	2008	215	39,70%	2008	51	104%	2008	0	-----
2009	69	73%	2009	522	142,80%	2009	80	56,89%	2009	0	-----
2010	80	16%	2010	750	43,70%	2010	80	0%	2010	0	-----
2011	80	0%	2011	548	-26,90%	2011	80	0%	2011	0	-----
2012	100	25%	2012	558	1,83%	2012	120	50%	2012	0	-----
2013	100	0%	2013	608	9%	2013	120	0%	2013	0	-----
2014	100	0%	2014	500	-17,60%	2014	140	16,67%	2014	0	-----
2015	100	0%	2015	749	49,80%	2015	140	0%	2015	140	100%
2016	125	25%	2016	799	6,68%	2016	165	18%	2016	165	18%

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia (2006-2016) e UFG/CCOM Regional Catalão (2014-2016).

Em relação à Regional Jataí, no ano de 2011 houve uma espécie de “congelamento” de novas vagas a serem ofertadas, com 0% para a bolsa permanência, bem como a diminuição destas nas demais modalidades, com percentuais de -26,90% para a bolsa alimentação e 0% para a bolsa moradia, em conformidade com a **Tabela 5**.

**Tabela 5:** Evolução das Bolsas para a Regional Jataí – UFG

B.P.			B.A.			B.M.			C.A.M.		
Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução
2006	2	100%	2006	0	-----	2006	0	-----	2006	0	-----
2007	20	900%	2007	111	100%	2007	54	100%	2007	0	-----
2008	40	100%	2008	218	96,40%	2008	64	18,60%	2008	0	-----
2009	71	77,50%	2009	538	146,80%	2009	80	25%	2009	0	-----
2010	80	12,68%	2010	750	39,45%	2010	80	0%	2010	0	-----
2011	80	0%	2011	600	-20%	2011	80	0%	2011	0	-----
2012	80	0%	2012	600	0%	2012	65	-18,07%	2012	0	-----
2013	80	0%	2013	614	2,34%	2013	88	35,40%	2013	0	-----
2014	133	66,25%	2014	643	4,73%	2014	117	33%	2014	0	-----
2015	165	24,07%	2015	558	-13,20%	2015	182	55,60%	2015	0	-----
2016	194	17,58%	2016	670	20,10%	2016	197	8,30%	2016	193	100%

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia (2006-2016) e UFG/CACOM Regional Jataí (2014-2016).

Com a inauguração do RU nas Regionais Catalão e Jataí no ano de 2015, os bolsistas passaram a receber tíquetes em vez do valor em espécie, e os que recebiam também a bolsa moradia passaram a receber um complemento (CAM) desta em espécie, uma vez que, anteriormente, quando recebiam a bolsa alimentação, esta era em dobro (exclusivamente aos

bolsistas citados), para auxiliar no pagamento do aluguel, que é superior ao valor da bolsa, em média, R\$ 260,00.

Na Regional Goiás, o serviço da assistência estudantil teve início no ano de 2008, com recursos destinados tão somente à bolsa permanência, que atingiu o percentual de 100%, conforme a **Tabela 6**, persistindo no ano de 2009 a mesma modalidade de bolsa, com aumento de 1.450%.

No ano de 2010, todas as modalidades de bolsas foram contempladas, inclusive com aumento de 48,50% para a bolsa permanência, e 100% para as demais, de acordo com a **Tabela 6**.

**Tabela 6:** Evolução das Bolsas Regional Goiás – UFG

B. P			B. A			B. M		
Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução
2006	0	-----	2006	0	-----	2006	0	-----
2007	0	-----	2007	0	-----	2007	0	-----
2008	2	100%	2008	0	-----	2008	0	-----
2009	31	1.450%	2009	54	100%	2009	17	100%
2010	46	48,50%	2010	124	129,70%	2010	33	94,50%
2011	50	8,90%	2011	140	13%	2011	50	51,60%
2012	84	68%	2012	160	14,30%	2012	70	40%
2013	84	0%	2013	166	3,80%	2013	66	-5,50%
2014	84	0%	2014	166	0%	2014	66	0%
2015	86	2,40%	2015	167	0,61%	2015	67	1,60%
2016	96	11,75%	2016	184	10,20%	2016	94	40,30%

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia (2006-2016) e UFG/CCOM Regional Goiás (2014-2016).

Quanto à Regional Goiânia, precursora no atendimento ao segmento estudantil, identificou-se que a evolução percentual a partir dos recursos do PNAES no ano de 2008 se efetivou de forma significativa para a bolsa permanência, apresentando um aumento de 68%, ao passo que a bolsa alimentação teve aumento de 8,84%, e a moradia, 0%. Essa regional foi a única a oferecer, até o momento, o serviço de moradia por meio das CEUs, com 314 vagas, em lugar da bolsa em espécie (**Tabela 7**).

É possível identificar ainda que, mesmo antes dos recursos provenientes do PNAES, desde 2006 a Regional Goiânia mantém seu quantitativo para pagamentos de bolsas alimentação/vagas no RU e bolsas permanência, com aumento anual mesmo que pequeno, e sem congelamentos ou reduções, como ocorreu nas demais regionais (**Tabela 7**).

**Tabela 7:** Evolução das Bolsas/Vagas Regional Goiânia – UFG

B. P			B. A			Moradia (Vagas)		
Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução	Ano	Quantidade	Evolução
2006	120	100%	2006	787	100%	2006	314	100%
2007	171	42,50%	2007	1.097	39,40%	2007	314	0%
2008	288	68,43%	2008	1.194	8,84%	2008	314	0%
2009	293	1,74%	2009	1.245	4,28%	2009	314	0%
2010	418	42,67%	2010	2.009	61,37%	2010	314	0%
2011	460	10,05%	2011	2.307	14,84%	2011	314	0%
2012	500	8,70%	2012	2.431	5,38%	2012	314	0%
2013	583	16,60%	2013	2.719	11,85%	2013	314	0%
2014	711	22%	2014	2.799	2,95%	2014	314	0%
2015	1.000	40,70%	2015	2.900	3,61%	2015	314	0%
2016	1.500	50%	2016	3.476	19,87%	2016	314	0%

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia (2006-2016).

Considera-se ainda o percentual de demanda reprimida, que se refere a candidatos que possuem o perfil do PNAES, mas ficam aguardando em lista de espera serem convocados, tendo em vista que a quantidade de solicitações às bolsas é sempre superior ao número de vagas ofertadas.

No ano de 2016, por meio dos dados da **Tabela 8**, identificou-se que a Regional Catalão foi uma das que conseguiu “zerar” a demanda reprimida à alimentação, o que pode ser justificado em face do funcionamento do RU, o qual subsidia parcialmente todos os estudantes, independentemente do seu perfil socioeconômico (eles devem arcar com o valor restante da refeição, que é em média de R\$ 3,00), enquanto a diferença é paga pela universidade à prestadora de serviços terceirizada; e integralmente (isenção) aos bolsistas, que adquirem esse *status* mediante aprovação no processo de seleção anual/semestral (de acordo com o funcionamento/calendário acadêmico de cada regional), sendo aplicado igualmente em todas as regionais.

Quanto ao levantamento dos dados utilizados para a identificação da demanda reprimida, estes foram possíveis apenas quanto ao ano de 2016, não havendo acesso ao quantitativo da Regional Goiânia.

**Tabela 8:** Demanda Reprimida (lista de espera) Regional Catalão – UFG (ano de 2016)

B.A	B.M	BP
0	64	161

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CCOM Regional Catalão (2016).

Em se tratando do comparativo a respeito da demanda reprimida da UFG, a Regional Jataí foi a que apresentou maior quantitativo em todas as modalidades de bolsas, conforme a **Tabela 9**, o que pode ser justificado pelo “congelamento” e/ou escassez de recursos entre os anos de 2010 e 2013, período em que não foram disponibilizadas novas vagas, e até mesmo houve redução delas, bem como em virtude da construção do RU.

Houve ainda um crescente número de solicitações no ano de 2016, com 590 candidatos inscritos no processo de seleção, ao passo que os recursos permaneceram limitados, apresentando percentuais evolutivos de 17,58% para bolsa permanência, 20,10% para bolsa alimentação e 8,30% para bolsa moradia no ano em questão, de acordo com a **Tabela 5**, mas que não possibilitaram o atendimento equivalente a todos os que se enquadravam no perfil preconizado pelo PNAES, sendo necessário priorizar os considerados mais vulneráveis, de acordo com o estudo social, na maioria das vezes.

Iamamoto (2007) afirma que o aumento da seletividade no âmbito das políticas sociais tem sido um dos fatores que impossibilitam a população de acessar os direitos sociais materializados em serviços sociais públicos, haja vista a imposição de critérios restritivos.

A prática do uso de critérios restritivos tem se tornado crescente à medida que os responsáveis pela distribuição das verbas se deparam com a escassez de recursos nas instituições públicas em que atuam, o que afeta diretamente a vida do público que precisa contar com esses serviços.

**Tabela 9:** Demanda Reprimida (lista de espera) Regional Jataí – UFG (ano de 2016)

B.A	B.M	BP
288	204	396

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CACOM Regional Jataí (2016).

Um fato que muito chamou a atenção, no período em que ocorreu o recorte dos dados da pesquisa (2006-2016), é que não havia normativas que oficializassem a prática do subsídio parcial ao RU a todos os estudantes da UFG, independentemente de sua situação socioeconômica. Ou seja, não se buscavam evidências da real necessidade de esses estudantes utilizarem tal benefício de forma comprovada, com estudos da realidade social/pesquisas que constatassem os respectivos perfis.

Tal conduta persistia nas regionais, havendo assim uma disparidade, pois, de um lado, os então bolsistas para terem acesso à isenção da taxa da refeição precisavam ser previamente selecionados, e do outro, os demais estudantes não passavam por nenhuma seleção.

Destaque-se que em ambos os casos de subsídios (parcial/integral), os recursos utilizados eram provenientes do PNAES.

O decreto PNAES nº 7.234/2010 destaca o seguinte:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no caput, as instituições federais de ensino superior deverão fixar: I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no *caput* do art. 2º; e II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

A existência de ações em desacordo com o decreto citado impossibilitou a evolução da assistência estudantil nas regionais da UFG por um período significativo, uma vez que os recursos tal como estavam sendo utilizados demonstram ingerência dos gestores e má distribuição dos recursos às demandas reprimidas.

Importante salientar que a prática do subsídio parcial no RU teve início na Regional Goiânia e se expandiu às demais à medida que foram implantados os equipamentos sociais (exceto na Regional Goiás, que ainda não os possui), sem uma justificativa plausível, tão somente em virtude da continuidade do que já ocorria no âmbito da instituição, enquanto parte de um “acordo” político de gestões passadas. Somente no ano de 2017, a partir da PASE, política institucional, isso foi normatizado. No entanto, não foi evidenciado se uma das condicionalidades seria a identificação do perfil dos subsidiados parcialmente, o que precisa ser observado em novos estudos.

No que concerne aos cursos disponibilizados pelas regionais da UFG, estes foram ampliados a partir do REUNI, com maior abrangência para a Regional Goiânia, que possui cerca de 80 modalidades (**Apêndice A4**), entre as áreas das ciências humanas, exatas e da terra, saúde, engenharias, sociais aplicadas, agrárias, linguística, letras e artes. As Regionais Catalão e Jataí contam com 26 e 25 cursos, respectivamente (**Apêndices A1e A5**); entre as áreas citadas, também; e a Regional Goiás, com oito cursos (**Apêndice A3**), nas áreas de ciências humanas e sociais aplicadas.

É possível identificar que ainda que se trate da mesma instituição de ensino, e com algumas semelhanças entre si, as regionais da UFG possuem particularidades que as diferenciam. A Regional Goiânia se destaca por concentrar o maior quantitativo de cursos, situar-se na capital do estado e apresentar um dinamismo cultural, social e econômico relativamente oposto das demais regionais, bem como quanto à estrutura física e

organizacional (docentes, técnico-administrativos e demais servidores) da universidade e ao do corpo de discentes, os quais se encontram envoltos pela rotina acelerada da “cidade grande”; já no interior, embora a realidade seja mais amena, há ainda questões, em sua maioria, sociais que impossibilitam o acesso e a permanência de parte do seu público.

O REUNI possibilitou o crescimento da universidade de forma significativa, com a construção de novas salas de aula, concomitantemente ao aumento dos cursos, propiciando o movimento econômico dos municípios onde se localizam as regionais, assim como a construção de novos equipamentos sociais (RUs, centros de convivência), com propostas de futuras construções de CEUs e RUs onde ainda não há. No entanto, o referido programa não foi capaz de abarcar e solucionar os problemas na sua totalidade.

Behring; Boschetti (2006) afirmam ser necessário compreender o papel do Estado no contexto político e sua relação com os interesses das classes sociais na condução das políticas econômica e social, com vistas à identificação dos que se beneficiam de suas decisões e ações.

A implementação do PNAES na UFG tem sido possível mediante as ações desenvolvidas entre os gestores e os demais profissionais envolvidos (as) na assistência estudantil. É positiva, mas necessita de ajustes, uma vez que, anteriormente, os recursos advinham de recortes mínimos do orçamento da instituição, bem como por meio do recebimento de taxas de vestibulares/e de refeições no RU. O PNAES estabeleceu o direcionamento de uma receita própria, sendo necessária a composição completa das equipes para que se efetive o acompanhamento psicossocial e pedagógico, para além do repasse de recursos financeiros.

Assim, faz-se oportuna a articulação dos gestores com o MEC, com vistas à ampliação do orçamento anual, bem como quanto ao quadro de servidores efetivos, mediante liberação de vagas para concursos públicos destinados à assistência estudantil, uma vez que ainda não se atingiu a realidade ideal, com propostas que se amoldem à instituição, em face do novo perfil de estudantes que nela ingressam e fazem jus à assistência estudantil.

Hoje sabemos que os recursos destinados ao PNAES, muito embora historicamente crescentes, ainda são insuficientes para o atendimento de toda a demanda, implicando em evasão. A referida proporcionalidade na disponibilidade orçamentária deve levar em consideração também a desigualdade regional, que pesa de forma especial sobre duas regiões do país. Portanto, a matriz de distribuição de recursos orçamentários requer revisão, respondendo proporcionalmente à nova realidade (ANDIFES, 2016).

Quanto à aplicabilidade do PNAES na UFG, é possível identificar a necessidade de ajustes, sobretudo no atinente à divisão dos recursos entre as regionais, o que deve ocorrer de forma transparente, considerando as particularidades de cada uma, pois a universidade tem se tornado cada dia mais plural, dada a diversidade de seu público.

Sobre a eficácia da implementação da política de assistência estudantil na UFG, é possível perceber que ela ainda se mostra aquém do esperado, tanto pelos beneficiados por ela diretamente, quanto pelos executores das ações, os quais corroboram cotidianamente para desmistificar o caráter de benesse, favor/ajuda. Trata-se, de fato, de um direito social e de um resgate histórico no tocante às desigualdades sociais vigentes em nosso país, nas quais grande parte da população se acha imersa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ato de pesquisar (inerente ao ser humano) possibilita a imersão em contextos diversos, que assumem características moldadas ao longo do estudo, e que só o autor pode deixar transparecer por meio de sua compreensão acerca de um dado objeto.

De acordo com Bourguignon (2008), o processo de pesquisa exige do pesquisador, sujeito do processo, indagar-se a respeito do desconhecido e obscuro em determinado momento histórico, por meio das possibilidades postas em sua relação com a realidade, bem como da validade e alcance social do conhecimento produzido perante as demandas concretas da humanidade.

O estudo em questão buscou compreender a política de assistência estudantil na UFG a partir da implementação do PNAES, por meio do decreto nº 7.234/2010, assim como do arsenal documental da instituição (relatórios, dados estatísticos e informes acerca da história da UFG e da assistência estudantil) e das demais legislações que tratam da temática.

Importante destacar que o conhecimento adquirido ao longo do estudo possibilitou a identificação dos direitos sociais no contexto educacional, por meio das políticas de acesso ao ensino superior, as quais esbarram em interesses políticos, econômicos e sociais de toda uma sociedade.

Entre os objetivos específicos, destacam-se as políticas públicas, com ênfase na política educacional a partir da década de 1990; a construção de um panorama histórico da UFG, com recorte entre os anos 2006 e 2016; e os desafios, as possibilidades e os avanços da política de assistência estudantil implementada por essa universidade.

A seção I possibilitou adentrar o tema de forma breve, mediante indagações a respeito de como se materializa a implementação da política de assistência estudantil na UFG, com recortes acerca de bibliografias existentes sobre a educação superior e as ações inerentes ao PNAES.

Na seção II, apresentaram-se os desafios das políticas públicas, as quais possuem características contraditórias, pois se materializam por meio de lutas, pressões e conflitos entre o Estado e a sociedade civil, enquanto estratégia dos governos para contornar o que poderia ser evitado. Traduzem-se em políticas de cunho social, na maioria das vezes, as quais, segundo Shiroma (2011), revelam uma correlação de forças, abrindo possibilidades à implementação de novas frentes de atuação, com caráter neoliberal, uma vez que o Estado, incapaz de conduzir o que ele mesmo criou, transfere à sociedade civil a incumbência de mediar os reflexos das problemáticas geradas.

Nesta perspectiva, na seção III foram enfocadas as universidades públicas no Brasil, com apontamentos sobre as formas de acesso existentes e sua historicidade.

No que tange à análise da pesquisa (seção IV), foi possível identificar que a política de assistência estudantil na UFG avançou principalmente após o PNAES e o REUNI, com registros não somente em relação ao orçamento destinado à UFG, mas também ao relativo aumento das vagas de concursos para assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas, o que contribui para a efetivação das ações, bem como para se fazer notar a necessidade de alteração/complementação do quadro de profissionais existente.

Outro dado importante observado é o número crescente de estudantes que têm apresentado o perfil de “baixa renda” (de até um salário mínimo e meio *per capita*), o que configura a realidade da maioria dos inscritos no SISU, que adentram a universidade graças às ações afirmativas (cotas raciais, renda ou deficiência), mas que não dispõem de atendimento pela assistência estudantil, em virtude do quantitativo limitado de recursos e/ou da ausência de gerenciamento das vagas.

A pesquisa possibilitou a compreensão das políticas públicas, em especial a educacional, com suas particularidades históricas, desde o ensino básico ao superior, o qual tem tido o seu caráter desmistificado, pois a educação se destinou tão somente para a elite.

Conheceu-se, ainda, a assistência estudantil da UFG de forma ampliada, uma vez que as regionais se situam em localidades diferentes no estado de Goiás, e os profissionais ficam muitas vezes restritos ao seu espaço de atuação e a suas demandas em particular.

Conclui-se que este estudo apresenta aspectos postos no cotidiano da assistência estudantil da UFG, pois sua inserção no contexto educacional é histórica, devendo ser estendida em continuidade a este, por meio de novas pesquisas.

Os dados expostos por meio desta dissertação de mestrado confirmam que a trajetória da UFG no âmbito da assistência estudantil apresenta mudanças significativas, e que tem se destacado enquanto política institucional; no entanto, ainda necessita de ajustes para se equiparar às propostas do PNAES, bem como à realidade dos estudantes, com vistas à sua efetivação como política educacional voltada aos interesses acadêmicos para formar cidadãos, transformando-os em profissionais competentes, éticos e humanos.

Tal fato denota que a assistência estudantil apresenta-se como um fator de inclusão das classes menos favorecidas nas IFES, por meio das possibilidades de acesso e permanência nos cursos de graduação presenciais, como um dos mecanismos da democratização da educação pública/gratuita, e que deve ser materializado não somente pelos projetos sociais, mas enquanto espaço que viabiliza a construção da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, Beatriz Cristina de. **O trabalho de assistentes sociais na moradia estudantil universitária da Universidade Federal de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social, Goiânia, 2015.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **“Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais”**. In: CFESS. GT de Educação: Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2011.

Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>  
Acesso em: 20 out. 2018.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. RODRIGUES, Maria Cristina Paulo. **O campo da educação na formação profissional em Serviço Social**. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (organizadores). Serviço Social e Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

ALTAFIN, Juarez. **Cotas na universidade**. EDUFU, Uberlândia, 2011.

ALVES, Jolinda de Moraes. **A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública**. Serviço Social em Revista. Universidade Estadual de Londrina. Vol. 5, nº 1. Londrina, 2002. Disponível em: [http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v5n1\\_Jo.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm).  
Acesso em: 18 out. 2016.

ANDIFES. **Andifes defende que PNAES passe a ser política de estado**.

Disponível em: <http://www.andifes.org.br/andifes-defende-que-pnaes-passe-ser-politica-de-estado/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ANDIFES. **IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições de ensino brasileiras**. ANDIFES/UFU. Uberlândia, 2016.

Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf). Acesso em: 13 mar. 2019.

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito; NASCIMENTO, Clara Martins do. **O Serviço Social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão**. In: Revista Comemorativa 25 anos: história, memórias e múltiplos olhares. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. FONAPRACE: Coordenação, ANDIFES. p. 167-179. – UFU, PROEX: 2012.

ASSIS, Anna Carolina Lili de; SANABIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva. **As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras**. Periódicos UFSC. v. 6, n. 4, Edição Especial 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p125>.  
Acesso em: 5 jul. 2018.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2006.

BELO, Amanda Silva. **A assistência estudantil no ensino superior das instituições federais: perspectivas e limites para atuação do/a assistente social.** In: III Fórum de Serviço Social na Educação: experiências profissionais do Serviço Social em diferentes níveis e modalidades da política de educação. Organizadores – Eliana Bolorino Canteiro Martins, Nanci Soares, Ney Luiz Teixeira de Almeida. Franca: UNESP-FCHS, 2013, p. 183 a 194.

BETZEK, Simone Beatris Farinon. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES na UTFPR, campus medianeira.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Marília, 2015.

BOURDIEU. **Escritos de Educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social.** São Paulo: Veras Editora. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2008. – (Pesquisa; 3).

BRASIL. **Decreto nº 7.824/2012.** Regulamenta a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Legislação, Brasília, DF, jul. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Legislação, Brasília, DF, abril. 2007.

BRASIL. **Lei 13.635/2018.** Cria a Universidade Federal de Jataí, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás.

BRASIL. **Lei 13.634/2018.** Cria a Universidade Federal de Catalão, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás.

BRASIL. **Lei 13.409/2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência).

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras Providências.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, jun. 1993.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, dez. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para as relações étnico-raciais**. Disponível em: <http://eticoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.162/2018**. Regulamenta o conceito de aluno-equivalente e de relação aluno por professor, no âmbito da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Brasília, DF, nov. 2018. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/11/2018&jornal=515&pagina=35>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 18/2012**. Dispõe sobre a Implementação das reservas em Instituições Federais de Ensino de que tratam a lei n 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7824, de 11 de outubro de 2012. Brasília, DF, out. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf). Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 39/2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, dez. 2007 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 5 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de primeiro ano – REUNI (2008, 2009)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; MEDEIROS, Luciene das Graças de Miranda. Expansão da educação superior, cursos de licenciatura e criação das novas universidades federais. Revista Educação em Questão. v. 56 n. 47 (2018): jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14006>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de DOURADO, Luiz Fernandes. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

CFESS. **Código de ética do/da assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. – 1ª ed. rev. e atual. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf). Acesso em: 28 set. 2017.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília: 2013. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf). Acesso em: 10 fev. 2017.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Rev. Bras. Educação, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil.** Dissertação (Mestrado em Sociologia), 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27499/000764752.pdfsequence=1>. Acesso em: 17 set. 2017.

CRUZ, Isabel CF da. **Notas sobre prevenção da fraude – autodeclaração sobre raça/cor.** Boletim NEPAE-NESEN, [S. l.], v. 13, n. 1, aug. 2016. ISSN 1676-4893. Disponível em: <http://www.jsncare.uff.br/index.php/bnn/article/view/2861/704>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira na primeira onda laica: do império à república.** Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **Análise do pensamento sobre o ensino superior no Brasil.** Rio de Janeiro, Síntese Política Econômica Social – Nova Fase. N. 13, maio/agosto, 1978, p. 83-136.

CUNHA, Luiz Antônio. **“Ensino Superior e universidade no Brasil”.** In: Elaine Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (orgs.). 500 anos de educação no Brasil, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 jul. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?** In: ZUCARELLI, Elisa. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, jul. 2014.

CURY, Thereza Christina Holl. **Elaboração de projetos sociais.** In: Gestão de projetos sociais / Célia M. de Ávila (coordenação). – 3ª ed. rev. – São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001. – (Coleção gestores sociais).

DAVID, Célia Maria; GAZOTTO, Mireille Alves. **Política Nacional de Assistência Estudantil: uma análise prévia do acesso e permanência na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.** In: III Fórum de Serviço Social na Educação: experiências profissionais do Serviço Social em diferentes níveis e modalidades da política de educação. Organizadores - Eliana Bolorino Canteiro Martins, Nanci Soares, Ney Luiz Teixeira de Almeida. Franca: UNESP-FCHS, 2013, pág. 195 a 203.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil no espaço universitário: um estudo comparativo na perspectiva da abordagem societal das representações sociais / Natália Gomes dos Reis Dutra.** – 2015. 145 f. Disponível

em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362017000100148&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362017000100148&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 5 jul. 2018.

ESTRADA, Adrian Alvarez; RADAELLI, Andressa. **A política de assistência estudantil em uma universidade pública: a perspectiva estudantil.** Rev. on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1519-9029. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9359>. Acesso em: 05 jul. 2018.

FÁVERO, Eunice Teresinha; SILVA, Juliana Fernanda da. **Educação e direito social: O programa de assistência estudantil no IFSP.** In: III Fórum de Serviço Social na Educação: experiências profissionais do Serviço Social em diferentes níveis e modalidades da política de educação. Organizadores - Eliana Bolorino Canteiro Martins, Nanci Soares, Ney Luiz Teixeira de Almeida. Franca: UNESP-FCHS, 2013, pág. 145 a 152.

FERNANDES, Nídia Gizelli de Oliveira. **A Política de Assistência Estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: O caso da Universidade Federal de Itajubá.** Dissertação (Mestrado em Educação). USP, 2012.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.123 p. (Coleção UAB – UFSCar).

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Carta do FONAPRACE a ANDIFES.** Disponível em: <http://sencebrasil.redelivre.org.br/2014/04/26/267/>. Acesso em: 18 jul. 2018.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Acesso em: 1 out. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Política Nacional de Assistência Estudantil (proposta, aguardando aprovação).** Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Assist%C3%A2ncia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista FONAPRACE 25 anos.** Disponível em: [http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos\\_download/Revista\\_Fonaprace\\_25\\_Anos.pdf](http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf). Acesso em: 17 jul. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio.** In: ANDRADE, Juarez de e PAIVA, Lauriana G. de (orgs.). As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p; 18-35.

FUKS, Mário. **Definição de agenda, debate público e problemas sociais: uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social.** BIB. Rio de Janeiro, nº 49, 1º Semestre de 2000, p.79-94.

GAZOTTO, Mireille Alves. **Políticas Públicas Educacionais: uma análise sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). UNESP-FCHS, Franca, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica/Marilda Vilela Iamamoto, Raúl de Carvalho.** – 41. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 11 ed., São Paulo, Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempos de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 9 ed., São Paulo, Cortez, 2015.

IBGE. **Características étnico-raciais da população.** Classificações e identidades. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

IBGE. **Comunicação/IBGE, 2003.**

Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>. Acesso em: 13 jul. 2018.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2016.**

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 22 jan. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores da pesquisa básica, 1990; PNAD: Síntese de indicadores da pesquisa básica: 1990 Série Secundária: Coleção Ibgeana.**

IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2002 / IBGE, departamento de população e indicadores sociais.** - Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais, 2002.** Disponível em:

<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2002.shtm>. Acesso em: 06 jul. 2018.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2000.** Rio de Janeiro: IBGE, 2001. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 5). Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>. Acesso em: 16 jul. 2018.

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

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 18 jul. 2018.

JESUS, Luciano Nascimento de; MAYER, André Luiz Monteiro; CAMARGO, Pedro Luiz Teixeira de. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: do protagonismo da UNE aos avanços da luta por direitos, promovidos pelo FONAPRACE (PNAES: da UNE a**

FONAPRACE). *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 38, n. 3, p. 247-257, July-Sept., 2016.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (Des) caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>. Acesso em: 17 ago. 2017.

LADEIRA, Mariana Rosa Alves. **O perfil dos cotistas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e a classe menos favorecida brasileira: uma análise comparativa**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). UNESP-FCHS, Franca, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**/José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção Docência em Formação/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2001.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político**. In: SILVA, Marcela Mary José da. *Serviço Social na Educação: teoria e prática*. 2 ed., Campinas, SP: Papel Social, 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. Universidade Estadual de Campinas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23 e 230011, 2018.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil**. *Tempo soc.* vol. 15, n. 1. São Paulo, Apr. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100002). Acesso em: 26 fev. 2019.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello; FARI, Gina Glaydes Guimarães de. **Ações afirmativas na UFG: um estudo sobre desempenho acadêmico**. Disponível em: [http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Paula-Fernandes-de-Assis-Crivello-Neves\\_-Gina-Glaydes-Guimar%C3%A3es-de-Fari.pdf](http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Paula-Fernandes-de-Assis-Crivello-Neves_-Gina-Glaydes-Guimar%C3%A3es-de-Fari.pdf). Acesso em: 13 mar. 2019.

NOSELLA, P. & AZEVEDO, M.L.N. **A Educação em Gramsci**. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 15. n. 2, p. 25-33, maio/agosto, 2012.

PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (organizadores). **Serviço Social e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PINTO, Marina Barbosa Pinto. **Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo.** In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (organizadores). Serviço Social e Educação. -2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e sua inserção na realidade jurídica brasileira** - por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). USP, São Paulo, 2009.

SANTOS, Gabrielle dos. “Capitalismo contemporâneo: tendências e desafios da política social”. Anais do 3º Encontro Internacional de Política social e 10º Encontro Nacional de Política Social. ISSN 2175-098X. Vitória (ES, Brasil), 22 a 25 de junho de 2015.  
Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/viewFile/10059/7126>.  
Acesso em: 22 out. 2018.

SANTOS, Magda. **A abordagem das Políticas Públicas Educacionais para além da relação estado e sociedade.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.  
Disponível em:  
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>.  
Acesso em: 16 set. 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** Tese (Doutorado em Sociologia). UNB, Brasília, 2007.

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. V.12. n.34. jan/abr/2007, jul/dez., 2007.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade.** 5.ed- São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional.** Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista – Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed. 2011.

SILVA, Marcela Mary José da. **Serviço Social na Educação: teoria e prática.** 2 ed., Campinas, SP: Papel Social, 2014.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YASBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda.** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16. jul./dez. 2006, p. 20-45.

SOUZA, Thays Santos. **Estudo sobre a evasão em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Goiás – UFG.** Dissertação (Mestrado em Gestão Organizacional). UFG, Catalão, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Portal da UFG.** Disponível em: <https://www.ufg.br>. Acesso em: dez. 2015-2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CSS/PROCOM/UFG. **Relatório da Coordenação de Serviço Social da Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária** (Organizado por: Amadeus Alves Pinto, Beatriz Cristina de Almeida, Darci Roldão de Carvalho e Sousa e Omari Ludovico Martins), 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Cursos de graduação.**  
Disponível em: <https://www.prograd.ufg.br/p/12107-cursos-de-graduacao>.  
Acesso: 10 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Dados estatísticos.** CACOM Regional Jataí (2014 - 2016).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Dados estatísticos.** CCOM Regional Catalão (2014 - 2016).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Dados estatísticos.** CCOM Regional Goiás (2014 - 2016).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Dados estatísticos.** CSS/PROCOM Regional Goiânia (2006- 2016).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **História da UFG.** Disponível em: <https://www.ufg.br/p/6405-historia>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. PROAD. **Relatório de distribuição orçamentária (2016).** Goiânia, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. PROAD. **Relatório de distribuição orçamentária (2015).**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. PROAD. **Relatório de distribuição orçamentária (2014).**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de gestão do exercício de 2016.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de gestão do exercício de 2015.** Goiânia, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de gestão do exercício de 2014.** Goiânia, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUNI nº 44/2017.** Institui a Política de Assistência Social Estudantil (PASE) da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Disponível em: [http://sistemas.ufg.br/consultas\\_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao\\_CONSUNI\\_2017\\_0044.pdf](http://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2017_0044.pdf). Acesso em: 12 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CONSUNI nº 02/2011**. Estabelece modelo para a alocação de recursos financeiros entre os campi da UFG. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/63397-resolucoes>. Acesso em: 22 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **UFG: 2006-2013/** Universidade Federal de Goiás – Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: [http://secom.ufg.br/up/84/o/Livro\\_UFG\\_2006-2013.pdf?1398694667](http://secom.ufg.br/up/84/o/Livro_UFG_2006-2013.pdf?1398694667). Acesso em: 01 out. 2017.

UTFRP. **Uma história de 100 anos**. José Carlos Corrêa Leite [org.]. - 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. Disponível em: [http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/livro-100-anos-da-utfpr/livro\\_centenario\\_utfpr\\_site-1.pdf/view](http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/livro-100-anos-da-utfpr/livro_centenario_utfpr_site-1.pdf/view). Acesso em: 31 out. 2018.

VAZ, Leandro Farias. **Uma geografia das ações afirmativas no ensino superior: as cotas étnico-raciais na UEG E UFG**. Dissertação (Mestrado em Geografia). UFG-IESA, Goiânia, 2012.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A (TABELAS):****Apêndice A1 – Relação de cursos Regional Catalão – UFG (até 2016).**

	<b>Área</b>	<b>Curso/Habilitações</b>	<b>Campus</b>	<b>Grau</b>	<b>PS</b>	<b>Turno</b>
1	Ciências Sociais Aplicadas	Administração	I	B	SISU	N
2	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	I	B	SISU	I
3	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	I	L	SISU	I
4	Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	I	B	SISU	I
5	Ciências Humanas	Ciências Sociais	I	B	SISU	M
6	Ciências Humanas	Ciências Sociais	I	L	SISU	M
7	Ciências Humanas	Educação Física	I	L	SISU	M
8	Ciências Humanas	Educação no Campo	I	L	OS	I
9	Ciências da Saúde	Enfermagem	I	B	SISU	I
10	Engenharias	Engenharia Civil	I	B	SISU	I
11	Engenharias	Engenharia de Minas	I	B	SISU	I
12	Engenharias	Engenharia de Produção	I	B	SISU	I
13	Ciências Exatas e da Terra	Física	I	L	SISU	N
14	Ciências Humanas	Geografia	I	B	SISU	N
15	Ciências Humanas	Geografia	I	L	SISU	N
16	Ciências Humanas	História	I	B	SISU	N
17	Ciências Humanas	História	I	L	SISU	N
18	Linguística, Letras e Artes	Letras - Português	I	L	SISU	N
19	Linguística, Letras e Artes	Letras - Português/Inglês	I	L	SISU	M
20	Ciências Exatas e da Terra	Matemática	I	L	SISU	N
21	Ciências Exatas e da Terra	Matemática Industrial	I	B	SISU	M
22	Ciências Humanas	Pedagogia	I	L	SISU	N
23	Ciências Humanas	Psicologia	I	B	SISU	I
24	Ciências Humanas	Psicologia	I	B/L	SISU	I
25	Ciências Exatas e da Terra	Química	I	B	SISU	N
26	Ciências Exatas e da Terra	Química	I	L	SISU	N

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD (2019).

**Apêndice A2 – Demanda Reprimida (lista de espera) Regional Goiás – UFG (ano de 2016).**

<b>B.A</b>	<b>B.M</b>	<b>BP</b>
40	15	111

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CCOM Regional Goiás (2016).

**Apêndice A3** – Relação de cursos Regional Goiás – UFG (até 2016).

	Área	Curso/Habilitações	Campus	Grau	Seleção	Turno
1	Ciências Sociais Aplicadas	Administração	AREIÃO	B	SISU	M
2	Ciências Sociais Aplicadas	Arquitetura e Urbanismo	AREIÃO	B	SISU	I
3	Ciências Sociais Aplicadas	Direito	AREIÃO	B	SISU	N
4	Ciências Sociais Aplicadas	Direito – PRONERA	AREIÃO	B	PS	I
5	Ciências Humanas	Educação no Campo	CENTRO	L	PS	I
6	Ciências Humanas	Filosofia	CENTRO	B	SISU	N
7	Ciências Humanas	Filosofia	CENTRO	L	SISU	N
8	Ciências Sociais Aplicadas	Serviço Social	AREIÃO	B	SISU	N

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/PROGRAD (2019).

**Apêndice A4** – Relação de cursos Regional Goiânia – UFG (até 2016).

	Área	Curso/Habilitações	Campus	Grau	Seleção	Turno
1	Engenharias	Engenharia de Produção	AP. de Goiânia	B	SISU	I
2	Engenharias	Engenharia de Transporte	AP. de Goiânia	B	SISU	I
3	Ciências Exatas e da Terra	Geologia	AP. de Goiânia	B	SISU	I
4	Ciências Biológicas	Biotecnologia	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
5	Ciências Sociais Aplicadas	Direito	Colemar Natal e Silva	B	SISU	M/N
6	Ciências da Saúde	Enfermagem	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
7	Engenharias	Engenharia Ambiental e Sanitária	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
8	Engenharias	Engenharia Civil	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
9	Engenharias	Engenharia de Computação	Colemar Natal e Silva	B	SISU	N
10	Engenharias	Engenharia Elétrica	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
11	Engenharias	Engenharia Mecânica	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
12	Ciências da Saúde	Farmácia	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
13	Ciências da Saúde	Medicina	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
14	Ciências da Saúde	Nutrição	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
15	Ciências da Saúde	Odontologia	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
16	Ciências Humanas	Pedagogia	Colemar Natal e Silva	L	SISU	M/N
17	Ciências Humanas	Psicologia	Colemar Natal e Silva	B	SISU	I
18	Ciências Humanas	Psicologia	Colemar Natal e Silva	B-L	SISU	I
19	Ciências Sociais Aplicadas	Administração	Samambaia	B	SISU	N
20	Ciências Agrárias	Agronomia	Samambaia	B	SISU	I
21	Ciências Sociais Aplicadas	Arquitetura e Urbanismo	Samambaia	B	VHCE	I
22	Linguística, Letras e Artes	Teatro	Samambaia	L	VHCE	V
23	Linguística, Letras e Artes	Artes Visuais	Samambaia	B/L	SISU	M
24	Ciências Sociais Aplicadas	Biblioteconomia	Samambaia	B	SISU	M
25	Ciências Biológicas	Biomedicina	Samambaia	B	SISU	I
26	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Ambientais	Samambaia	B	SISU	I
27	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Samambaia	B/L	SISU	I/N
28	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Contábeis	Samambaia	B	SISU	M/N
29	Ciências Exatas e da Terra	Ciências da Computação	Samambaia	B	SISU	I
30	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Econômicas	Samambaia	B	SISU	M/N
31	Ciências Humanas	Ciências Sociais	Samambaia	B/L	SISU	M
32	Ciências Humanas	Ciências Sociais-Políticas Públicas	Samambaia	B	SISU	N
33	Ciências Sociais Aplicadas	Jornalismo	Samambaia	B	SISU	M
34	Ciências Sociais Aplicadas	Comunicação Social- Publicidade e Propaganda	Samambaia	B	SISU	V

35	Ciências Sociais Aplicadas	Relações Públicas	Samambaia	B	SISU	M
36	Linguística, Letras e Artes	Dança	Samambaia	L	SISU	M
37	Ciências Sociais Aplicadas	Design de Ambientes	Samambaia	B	SISU	M
38	Ciências Sociais Aplicadas	Design de Moda	Samambaia	B	SISU	N
39	Ciências Sociais Aplicadas	Design Gráfico	Samambaia	B	SISU	V
40	Linguística, Letras e Artes	Direção de Arte	Samambaia	B	SISU	V
41	Ciências Biológicas	Ecologia e Análise Ambiental	Samambaia	B	SISU	I
42	Ciências Humanas	Educação Física	Samambaia	B/L	SISU	V/M
43	Linguística, Letras e Artes	Educação Intercultural-Ciência da Cultura	Samambaia	L	PS	I
44	Linguística, Letras e Artes	Educação Intercultural-Ciência da Linguagem	Samambaia	L	PS	I
45	Linguística, Letras e Artes	Educação Intercultural-Ciência da Natureza	Samambaia	L	PS	I
46	Engenharias	Engenharia de Alimentos	Samambaia	B	SISU	I
47	Ciências Exatas e da Terra	Engenharia de Software	Samambaia	B	SISU	N
48	Engenharias	Engenharia Física	Samambaia	B	SISU	I
49	Engenharias	Engenharia Florestal	Samambaia	B	SISU	I
50	Engenharias	Engenharia Química	Samambaia	B	SISU	I
41	Ciências Exatas e da Terra	Estatística	Samambaia	B	SISU	N
52	Ciências Humanas	Filosofia	Samambaia	B/L	SISU	M/N
53	Ciências Exatas e da Terra	Física	Samambaia	B/L	SISU	I/N
54	Ciências Exatas e da Terra	Física Médica	Samambaia	B	SISU	I
55	Ciências Humanas	Geografia	Samambaia	B/L	SISU	M/N
56	Ciências Exatas e da Terra	Gestão da Informação	Samambaia	B	SISU	M
57	Ciências Humanas	História	Samambaia	B/L	SISU	N/M
58	Linguística, Letras e Artes	Letras-Espanhol	Samambaia	L	SISU	M
59	Linguística, Letras e Artes	Letras-Linguística	Samambaia	B	SISU	V
60	Linguística, Letras e Artes	Letras-Estudos Literários	Samambaia	B	SISU	V
61	Linguística, Letras e Artes	Letras-Francês	Samambaia	L	SISU	M
62	Linguística, Letras e Artes	Letras-Inglês	Samambaia	L	SISU	M
63	Linguística, Letras e Artes	Letras-Libras	Samambaia	L	SISU	N
64	Linguística, Letras e Artes	Letras-Português	Samambaia	L	SISU	V/M
65	Linguística, Letras e Artes	Tradução e Interpretação em Libras	Samambaia	B	SISU	N
66	Ciências Exatas e da Terra	Matemática	Samambaia	B/L	SISU	V/N
67	Ciências Agrárias	Medicina Veterinária	Samambaia	B	SISU	I
68	Ciências Sociais Aplicadas	Museologia	Samambaia	B	SISU	N
69	Linguística, Letras e Artes	Música-Canto	Samambaia	B	VHCE	I
70	Linguística, Letras e Artes	Música-Composição	Samambaia	B	VHCE	I
71	Linguística, Letras e Artes	Música-Educação Musical	Samambaia	L	VHCE	I
72	Linguística, Letras e Artes	Música-Ensino de Canto	Samambaia	L	VHCE	I
73	Linguística, Letras e Artes	Música-Ensino do Instrumento Musical	Samambaia	L	VHCE	I
74	Linguística, Letras e Artes	Música-Instrumento Musical	Samambaia	B	VHCE	I
75	Linguística, Letras e Artes	Música-Regência	Samambaia	B	VHCE	I
76	Linguística, Letras e Artes	Musicoterapia	Samambaia	B	VHCE	I
77	Ciências Exatas e da Terra	Química	Samambaia	B/L	SISU	I/N
78	Ciências Humanas	Relações Internacionais	Samambaia	B	SISU	M
79	Ciências Exatas e da Terra	Sistemas de Informação	Samambaia	B	SISU	N
80	Ciências Agrárias	Zootecnia	Samambaia	B	SISU	I

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/PROGRAD (2019).

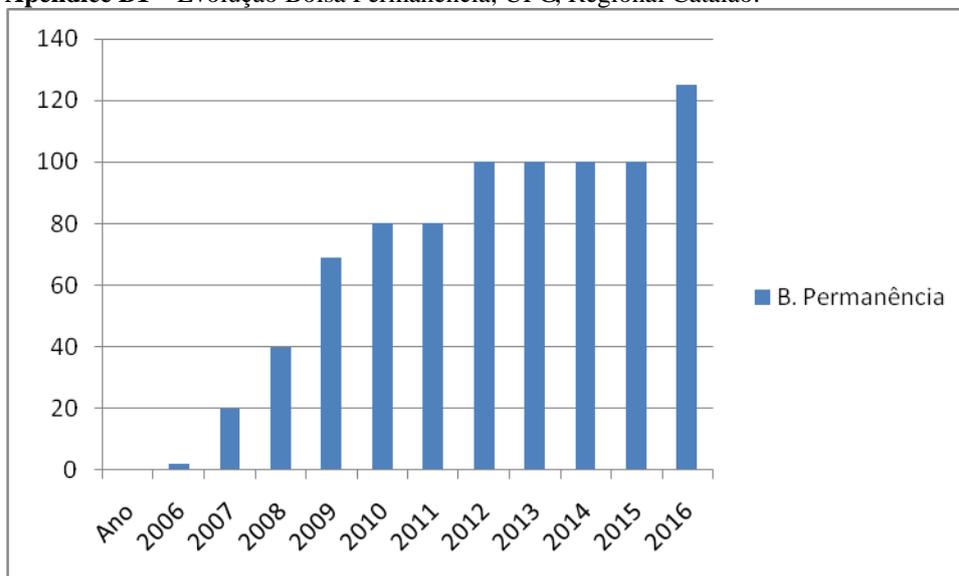
**Apêndice A5-** Relação de cursos Regional Jatobá – UFG (até 2016).

	<b>Área</b>	<b>Curso/Habilitações</b>	<b>Campus</b>	<b>Grau</b>	<b>Seleção</b>	<b>Turno</b>
1	Ciências Agrárias	Agronomia	Jatobá	B	SISU	I
2	Ciências Biológicas	Biomedicina	Jatobá	B	SISU	I
3	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Jatobá	B	SISU	I
4	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Jatobá	L	SISU	I
5	Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	Jatobá	B	SISU	I
6	Ciências Exatas e da Terra	Direito	Jatobá	B	SISU	N
7	Ciências Humanas	Educação Física	Jatobá	B	SISU	N
8	Ciências Humanas	Educação Física	Jatobá	L	SISU	M
9	Ciências da Saúde	Enfermagem	Jatobá	B	SISU	I
10	Engenharias	Engenharia Florestal	Jatobá	B	SISU	I
11	Ciências Exatas e da Terra	Física	Jatobá	L	SISU	N
12	Ciências da Saúde	Fisioterapia	Jatobá	B	SISU	I
13	Ciências Humanas	Geografia	Riachuelo	B	SISU	N
14	Ciências Humanas	Geografia	Riachuelo	L	SISU	N
15	Ciências Humanas	História	Jatobá	L	SISU	N
16	Linguística, Letras e Artes	Letras – Inglês	Jatobá	L	SISU	N
17	Linguística, Letras e Artes	Letras – Português	Jatobá	L	SISU	N
18	Ciências Exatas e da Terra	Matemática	Jatobá	L	SISU	N
19	Ciências da Saúde	Medicina	Riachuelo	B	SISU	I
20	Ciências Agrárias	Medicina Veterinária	Jatobá	B	SISU	I
21	Ciências Humanas	Pedagogia	Riachuelo	L	SISU	M/N
22	Ciências Humanas	Psicologia	Jatobá	B	SISU	I
23	Ciências Exatas e da Terra	Química	Jatobá	L	SISU	N
24	Ciências Exatas e da Terra	Química	Jatobá	B	SISU	I
25	Ciências Agrárias	Zootecnia	Jatobá	B	SISU	I

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/PROGRAD (2019).

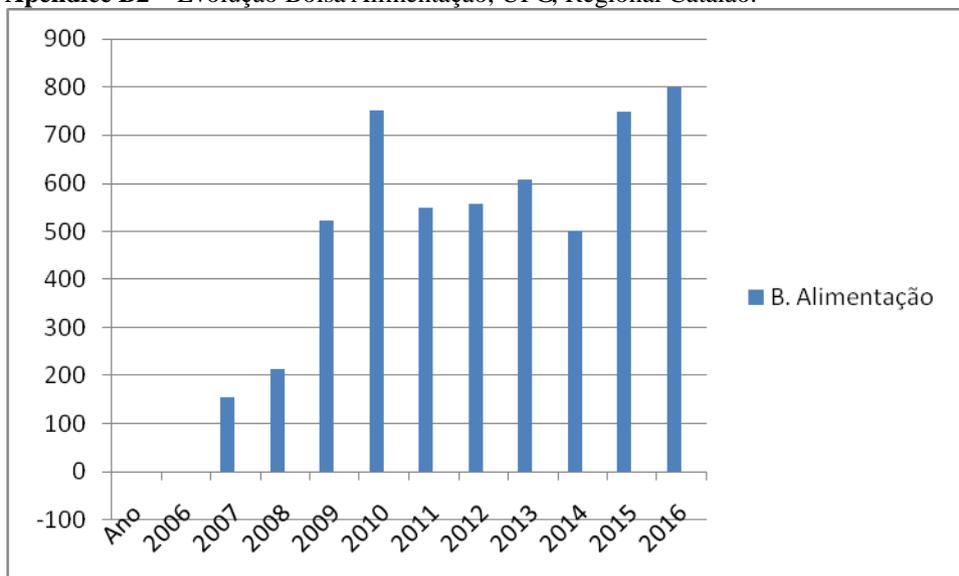
## Apêndice B (FIGURAS):

**Apêndice B1** – Evolução Bolsa Permanência, UFG, Regional Catalão.



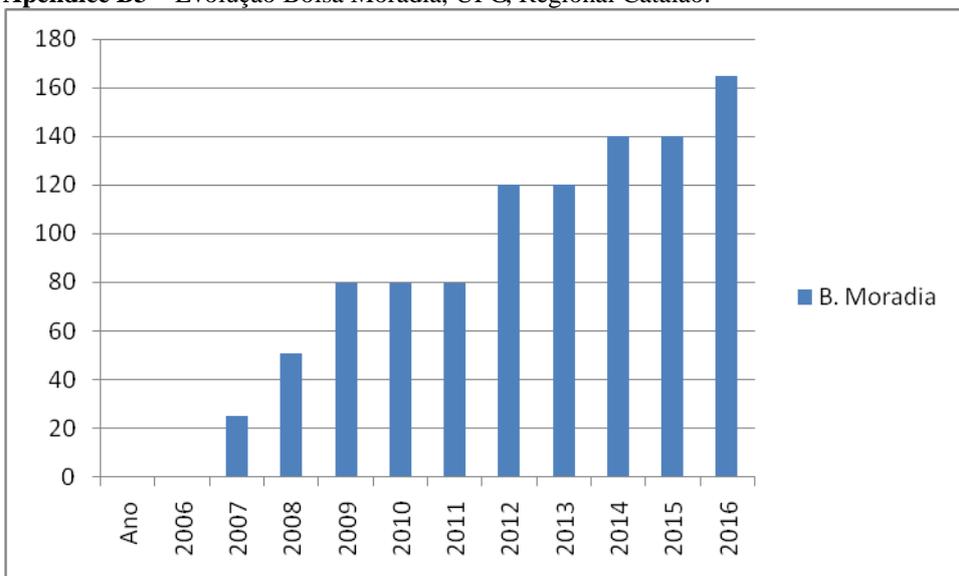
**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia e UFG/CCOM Regional Catalão.

**Apêndice B2** – Evolução Bolsa Alimentação, UFG, Regional Catalão.



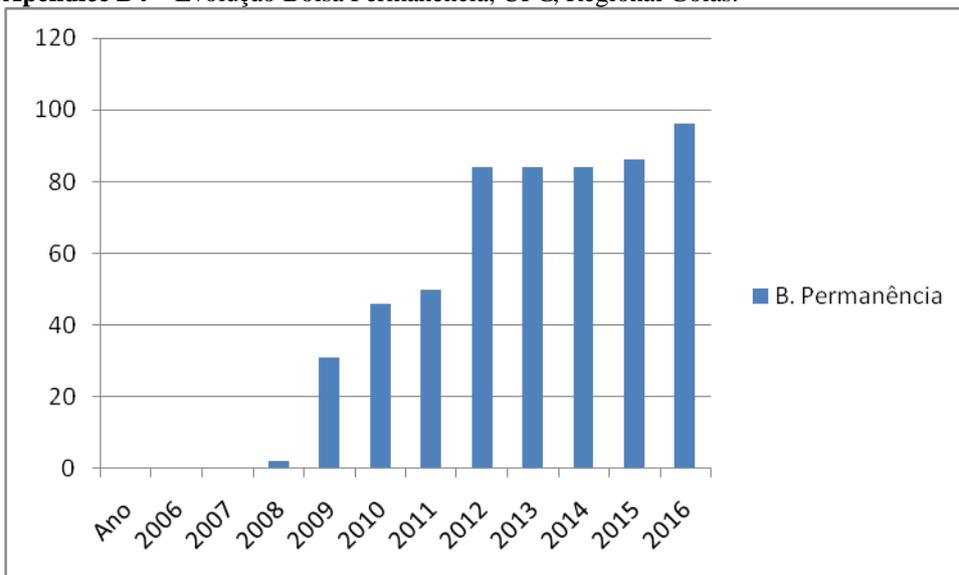
**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia e UFG/CCOM Regional Catalão.

**Apêndice B3 – Evolução Bolsa Moradia, UFG, Regional Catalão.**

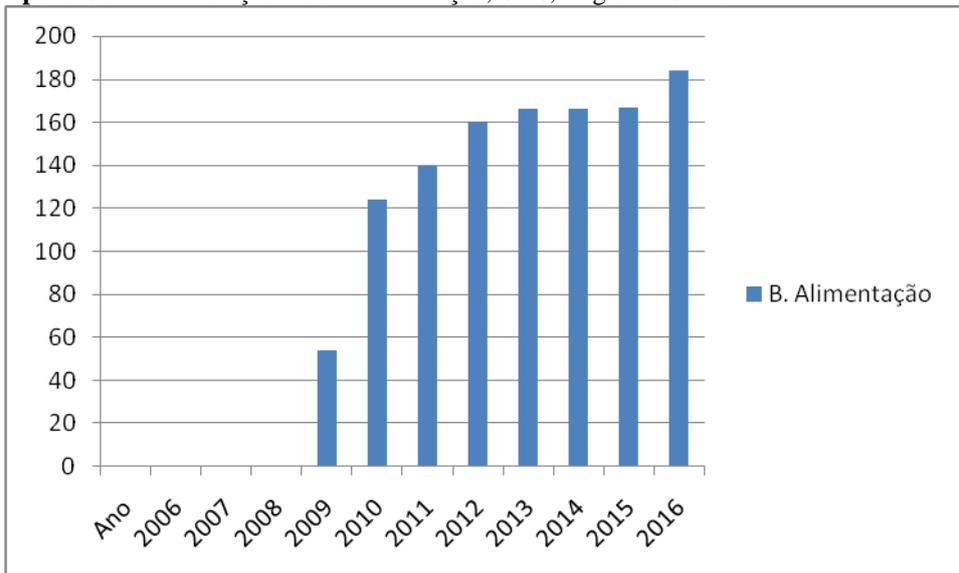


**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia e UFG/CCOM Regional Catalão.

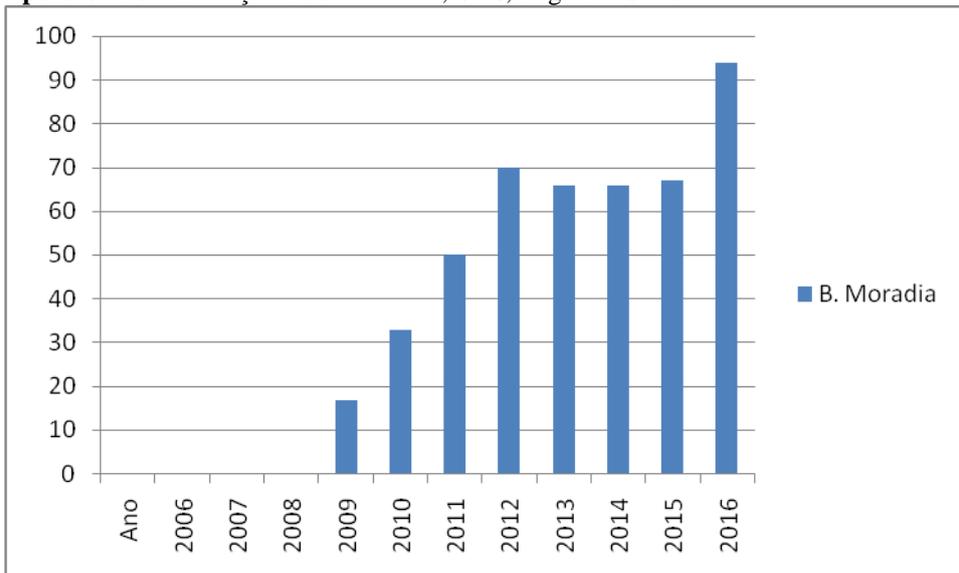
**Apêndice B4 – Evolução Bolsa Permanência, UFG, Regional Goiás.**



**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM e UFG/CCOM REGIONAL GOIÁS.

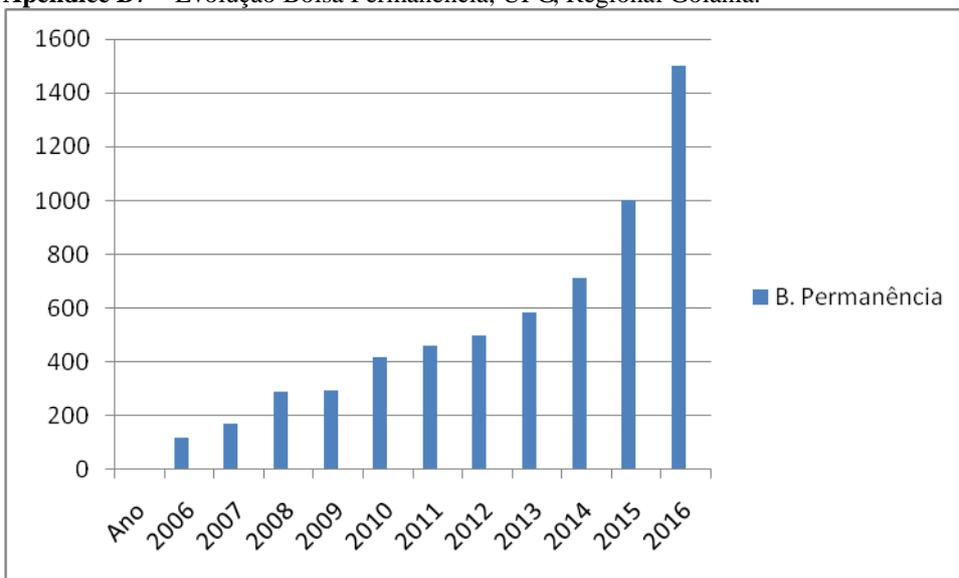
**Apêndice B5** – Evolução Bolsa Alimentação, UFG, Regional Goiás.

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia e UFG/CCOM Regional Goiás.

**Apêndice B6** – Evolução Bolsa Moradia, UFG, Regional Goiás.

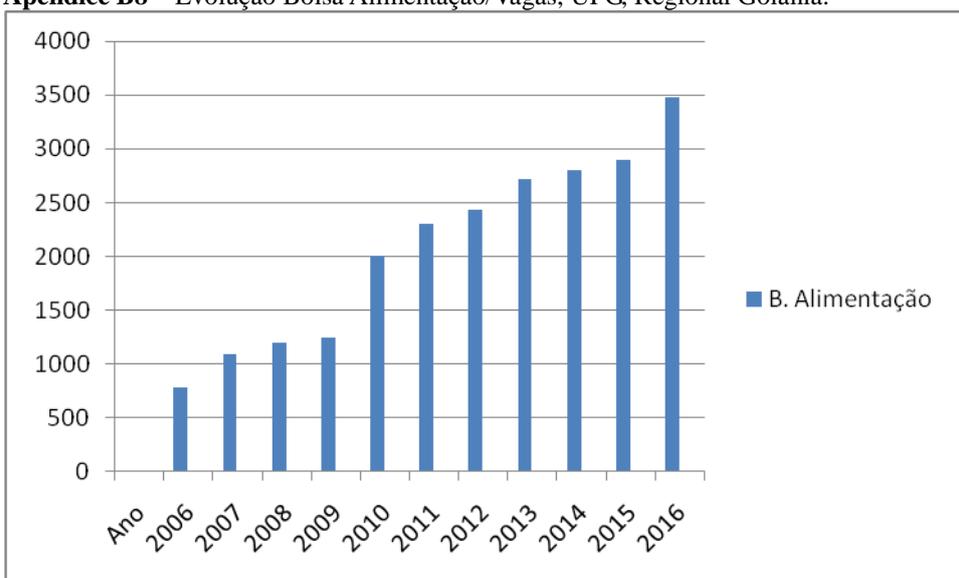
**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM e UFG/CCOM REGIONAL GOIÁS.

**Apêndice B7 – Evolução Bolsa Permanência, UFG, Regional Goiânia.**



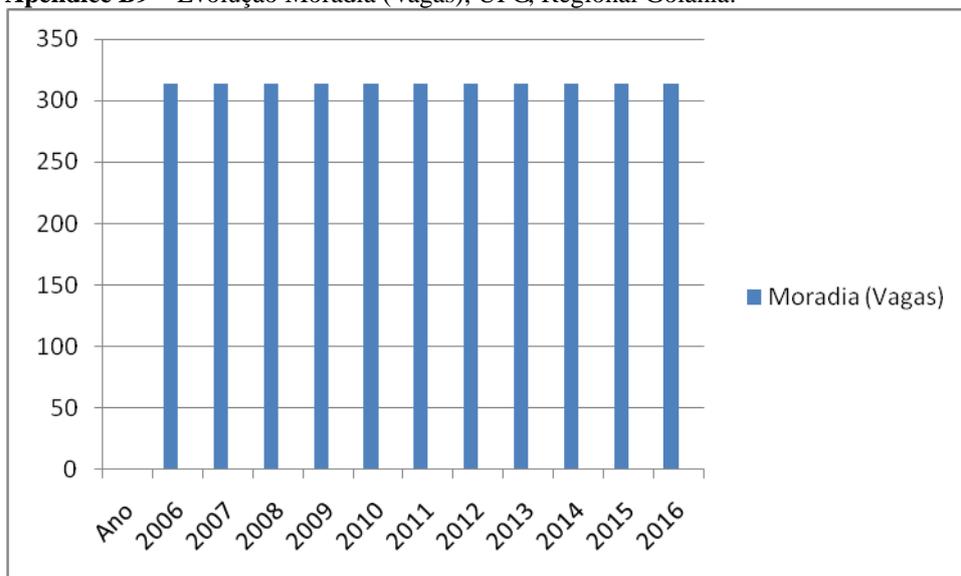
**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia.

**Apêndice B8 – Evolução Bolsa Alimentação/Vagas, UFG, Regional Goiânia.**



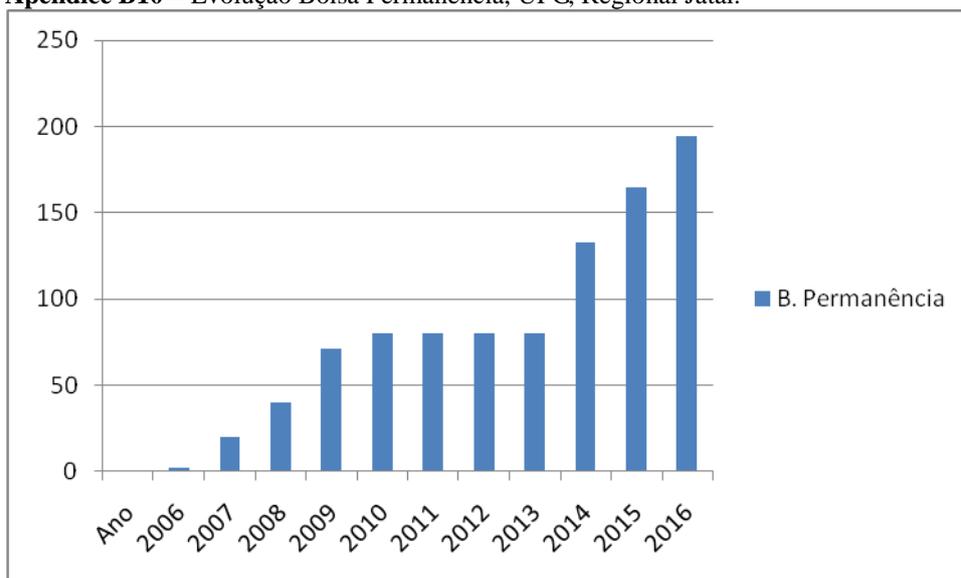
**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia.

**Apêndice B9 – Evolução Moradia (Vagas), UFG, Regional Goiânia.**

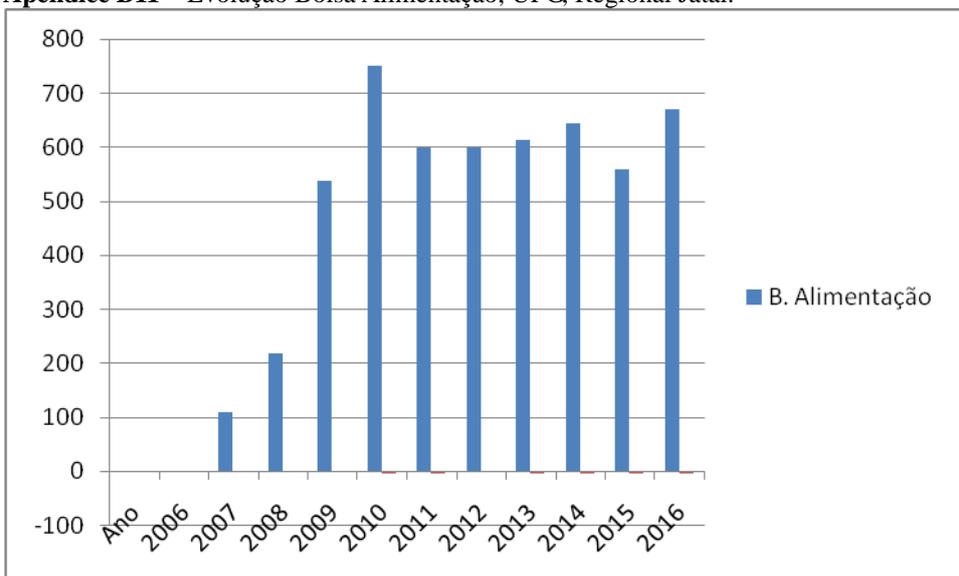


**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia.

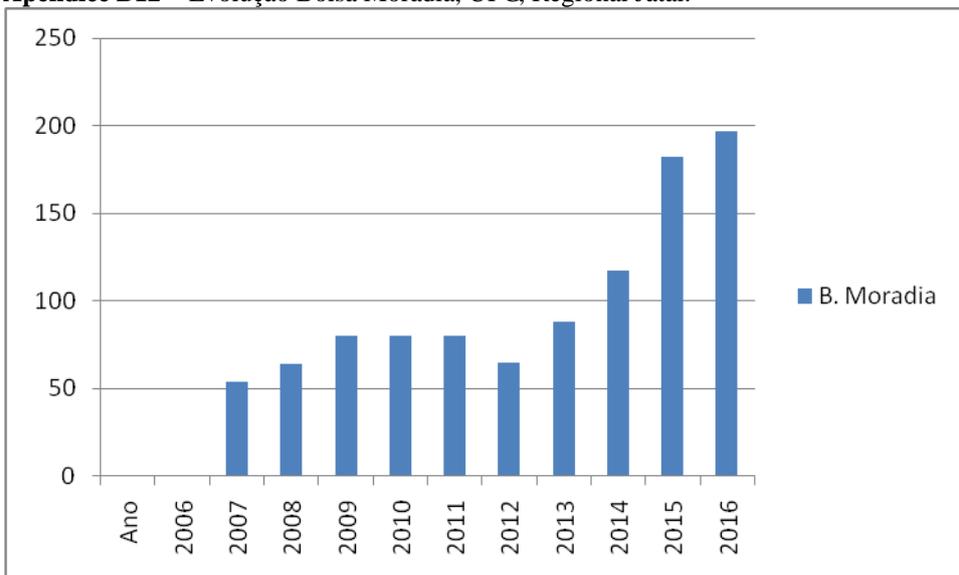
**Apêndice B10 – Evolução Bolsa Permanência, UFG, Regional Jataí.**



**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia e UFG/CACOM Regional Jataí.

**Apêndice B11** – Evolução Bolsa Alimentação, UFG, Regional Jataí.

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia e UFG/CACOM Regional Jataí.

**Apêndice B12** – Evolução Bolsa Moradia, UFG, Regional Jataí.

**Fonte:** Elaborado por Lílian Rodrigues, 2019. Dados: UFG/CSS PROCOM Regional Goiânia e UFG/CACOM Regional Jataí.