

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ALLANA SOUSA SILVA

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINÂMICA INSTITUCIONAL E
SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO: evidências da modalidade vivências acadêmico-
profissionais**

São Luís

2020

ALLANA SOUSA SILVA

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINÂMICA INSTITUCIONAL E
SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO: evidências da modalidade vivências acadêmico-
profissionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucinete Marques Lima.

São Luís

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Silva, Allana Sousa.

Assistência estudantil na UFMA, dinâmica institucional e significados na formação : evidências da modalidade vivências acadêmico-profissionais / Allana Sousa Silva. - 2020.

163 f.

Orientador(a): Lucinete Marques Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Assistência estudantil. 2. Educação Superior. 3. História. 4. PNAES. 5. Política educacional. I. Lima, Lucinete Marques. II. Título.

ALLANA SOUSA SILVA

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINÂMICA INSTITUCIONAL E
SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO: evidências da modalidade vivências acadêmico-
profissionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 28/02/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucinete Marques Lima (PPGE/UFMA)
Orientadora

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini (PPGE/UFMA)
Examinador Titular Interno

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Cunha Duarte (PPGE/UEMA)
Examinadora Titular Externo

Dedico este trabalho a Deus, autor da minha vida, “porque Dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas”.

Dedico às minhas mães e meus pais – Florinda, Rosete, Filomeno e Edval (*in memoriam*) – exemplos de amor, dedicação e lições de vida.

AGRADECIMENTOS

Deus é bom o tempo todo. Essa frase me acompanhou em muitos momentos da minha vida e eu não poderia deixar de citá-la aqui, me ajuda a lembrar de que Ele sabe o que está fazendo, Ele prometeu que estaria comigo todos os dias e tudo é pra glória Dele. Então, em primeiro lugar eu agradeço a Deus, por me fortalecer e pela infinita graça.

Agradeço aos professores que marcaram a minha vida acadêmica durante o mestrado, especialmente, à minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Lucinete Marques Lima, acompanha-me desde a graduação e é um exemplo de persistência e profissionalismo. As suas orientações foram valiosas e contribuíram na minha formação para além da pesquisa. Obrigada por toda paciência e por não desistir de mim e dessa pesquisa.

Nesse processo, os meus familiares foram fonte de socorro, alegria e aconchego. Agradeço especialmente aos meus pais, Florinda Sousa, Rosete Duarte e Filomeno Furtado, pelo amor, incentivo e apoio, pelos conselhos nos momentos de decisões, por lutarem o desafio da vida ao meu lado, por acreditarem em mim, entenderem as minhas noites em claro e as muitas horas trancada dentro do quarto estudando.

No decorrer do mestrado reconhecemos ainda mais que precisamos do outro para melhorar. Assim, agradeço à 18^a Turma do Mestrado em Educação do PPGE/UFMA, pelas experiências compartilhadas, conversas, caronas, brincadeiras, lanches e momentos de estudo. Em especial, às companheiras de Grupo de Pesquisa, Maria do Rosário Braga e Mariléia Everton, elaboramos artigos, apresentamos em eventos e compartilhamos saberes. Agradeço à minha amiga Ruanita Macêdo, fizemos a graduação e o mestrado juntas. Obrigada por partilhar, me ajudar a ver o simples e o complicado, e ser amiga na vida.

Reconheço o mestrado como um desafio que requer muito apoio. Assim, agradeço aos meus Pastores Luís Fernando e Tatiana Pimentel, de fato, os pequenos gestos fazem a diferença. Agradeço também a todos os meus amigos, em especial, Iza França, Judi Souza, Raimunda Medanha Neta, Mariana Durans, Jorgiana Nascimento, Verônica Nascimento e Soraya de Jesus. Obrigada pelas orações e por participarem desse processo de alguma forma.

Nesse período, passei por momentos difíceis no desafio de conciliar trabalho e estudo enquanto profissional iniciante. Agradeço aos profissionais da Escola em que eu atuo como Professora, em especial, ao Diretor Manoel Edilton, à Coordenadora Hélia Souza e à Prof.^a Noyra Melonio. Obrigada por se fazerem família, a convivência nesse lugar me proporciona momentos especiais. Enfim, reconheço que não estou sozinha.

O que realmente conta na vida não é apenas o fato de termos vivido; é a diferença que fizemos nas vidas dos outros que determina importância da nossa própria vida.

Nelson Mandela

Os únicos que não têm cicatrizes, são aqueles que decidiram não combater.

C. S. Lewis

RESUMO

O estudo tem como tema a política de assistência estudantil para a educação superior, recortando-se o seu significado na formação acadêmica e dinâmica institucional. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) fez parte da reforma da educação superior no Governo Lula voltado para a permanência do estudante, prioritariamente àqueles com renda familiar per capita de até um salário e meio. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de implementação da modalidade vivências acadêmico-profissionais e seus significados para a formação dos estudantes na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa é de abordagem qualitativa, realizam-se estudos bibliográficos, análises documentais e pesquisa descritivo-analítica, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas. Têm-se como fundamento teórico: Sposati; Zago; Lima; Demo; Vasconcelos; Pinto; Kowalski e outros. Também, valorizam-se os principais Documentos Oficiais relacionados à temática, a exemplo da Portaria Normativa 39/2007 e o Decreto nº 7.234/2010. As análises indicam que as ações de assistência estudantil desenvolvidas na UFMA são instituídas por meio de editais, considerando que o documento norteador da política institucional se encontra em processo de reestruturação pelo órgão colegiado específico; algumas áreas definidas pelo PNAES não estão sendo desenvolvidas na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proaes), mas se desenvolvem por ação de outros setores da UFMA, evidenciando a necessidade de parcerias entre os setores institucionais. Ainda, percebe-se que tanto no Programa nacional quanto nos editais institucionais prevalece a orientação de que as ações acadêmico-profissionais do bolsista estejam relacionadas com o seu projeto de formação. No entanto, as declarações dos profissionais dos setores entrevistados sinalizam que a perspectiva da assistência estudantil tem tendência assistencialista, baseada na contrapartida e em atividades de cunho técnico-administrativas. As profissionais da Proaes percebem a Bolsa como direito social, mas destacam alguns desafios na sua implementação. Os bolsistas destacam principalmente o apoio financeiro da Bolsa e a contribuição no que diz respeito ao relacionamento interpessoal e postura profissional. Assim, o estudo sugere ampliar a discussão com a comunidade acadêmica acerca da proposta da Bolsa e sua relação entre curso de origem do estudante e atividades desenvolvidas para ampliar o processo formativo.

Palavras-chave: Política educacional. Educação superior. Assistência estudantil. História. PNAES.

ABSTRACT

The study has as its theme the student assistance policy for higher education, highlighting its meaning in academic formation and institutional dynamics. The Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) was part of the reform of higher education in the Lula Government aimed at the permanence of the student, primarily those with a per capita family income of up to one and a half wages. This research aims to analyze the process of implementing academic-professional experiences and their meanings for the training of students at the Universidade Federal do Maranhão (UFMA). The research has a qualitative approach, bibliographic studies, document analysis and descriptive-analytical research are carried out, using semi-structured interviews. Theoretical basis is: Sposati; Zago; Lima; Demo; Vasconcelos; Pinto; Kowalski and others. Also, the main Official Documents related to the theme are valued, such as Normative n° 39/2007 and Decree n° 7.234/2010. The analyzes indicate that the student assistance actions developed at UFMA are instituted through public notices, considering that the guiding document of the institutional policy is being restructured by the specific collegiate body; some areas defined by the PNAES are not being developed in the Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proaes), but are being developed by action of other sectors of UFMA, highlighting the need for partnerships between institutional sectors. Furthermore, it is clear that both in the national Program and in the institutional notices, the orientation that the scholar-professional actions of the fellow is related to his training project prevails. However, the statements of the professionals in the sectors interviewed indicate that the perspective of student assistance has an assistentialist tendency, based on the counterpart and technical-administrative activities. Proaes professionals see the stock exchange as a right, but highlight some challenges in its implementation. The scholarship holders mainly highlight the financial support of the Exchange and the contribution with regard to interpersonal relationships and professional posture. Thus, the study suggests expanding the discussion with the academic community about the scholarship proposal and its relationship between the student's course of origin and activities developed to expand the training process.

Keywords: Educational policies. Higher education. Student assistance. History. PNAES.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Principais documentos normativos para a assistência estudantil no Brasil (1879 a 1961).....	41
Quadro 2 – Principais documentos normativos para a assistência estudantil no Brasil (1964 a 2002).....	51
Quadro 3 – Principais documentos normativos para a assistência estudantil da educação superior no Brasil a partir de 2003	63
Quadro 4 – Relação entre as normas do PNAES (2007 e 2010)	66
Quadro 5 – Principais documentos normativos da UFMA para a implantação de ações de assistência estudantil	75
Quadro 6 – Finalidade e objetivos do PNAES e da Proaes	80
Quadro 7 – Caracterização das ações de apoio material desenvolvidos pela Proaes/UFMA (2019)	83
Quadro 8 – Caracterização das bolsas do MEC ligadas à Proaes/UFMA (2019)	85
Quadro 9 – Caracterização do Programa de Permanência Estudantil desenvolvido pela Proaes/UFMA (2019)	87
Quadro 10 – Caracterização das ações de apoio pedagógico da Proaes/UFMA (2019)	88
Quadro 11 – Caracterização dos serviços de apoio à saúde desenvolvidos pela Proaes/UFMA	89
Quadro 12 – Relação de permissões de acúmulo de auxílios de apoio material e pedagógico	93
Quadro 13 – Principais responsabilidades dos setores do DAE/UFMA campus Dom Delgado	96
Quadro 14 – Relação entre Áreas do PNAES e ações desenvolvidas pela Proaes/UFMA (2019)	97
Quadro 15 – Auxílio Aprimoramento Acadêmico da Proaes/UFMA (2019): aspectos preliminares	101
Quadro 16 – Auxílio Aprimoramento Acadêmico da Proaes/UFMA (2019): critérios, metodologias de seleção e manutenção	103
Quadro 17 – Caracterização dos profissionais entrevistados (2019).....	111
Quadro 18 – Caracterização dos bolsistas entrevistados (2019)	112

TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de beneficiados de algumas ações da Proaes nos <i>campi</i> da UFMA ..	91
Tabela 2 – Composição da equipe profissional da assistência estudantil por <i>campi</i> da UFMA	94
Tabela 3 – Distribuição dos bolsistas da modalidade vivências acadêmico-profissionais por Divisão institucional da UFMA/São Luís (2019).....	107

FIGURAS

Figura 1 – Ações de assistência estudantil desenvolvidas pela Proaes/UFMA, em 2019.....	82
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BCT	Bacharelado em Ciência e Tecnologia
Bird	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CASES	Campanha de Assistência ao Estudante
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologias
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CEI	Curso de Estudos de Idiomas
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU	Controladoria Regional da União
CIS	Conselho de Instrução Superior
CMI	Comissão Multiprofissional e Interdisciplinar
Consepe	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consun	Conselho Universitário
COQUI	Coordenação do Curso de Química
Creduc	Crédito Educativo
DA	Diretório Acadêmico
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
DAE	Departamento de Assuntos Estudantis
DAES	Divisão de Apoio ao Estudante
DAFE	Divisão de Ações Afirmativas e Equitativas
DASE	Divisão de Atenção à Saúde do Estudante
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DE	Departamento de Educação
DEFIN	Divisão de Gestão Financeira
DEFIS	Departamento de Física

DEOAC	Departamento de Organização Acadêmica
DEQUI	Departamento de Química
DIAGRAD	Divisão de Acesso à Graduação
DIRED	Divisão de Registro de Diplomas
DPAE	Divisão de Programas de Assistência Estudantil
DQV	Divisão de Qualidade de Vida
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
Fapema	Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão
Fename	Fundação Nacional de Material Escolar
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
ICMAR	Instituto de Ciências do Mar
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Ifma	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INDEP	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MA	Estado do Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NAE	Núcleo de Assuntos Estudantis
NIB	Núcleo Integrado de Bibliotecas
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação

Nuaces	Núcleo de Acessibilidade
NUSPAD	Núcleo de Sindicância e Processo Administrativo Disciplinar
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PBP	Programa Bolsa Permanência
PEC-G	Programa Estudante-Convênio de Graduação
PET	Programa de Educação Tutorial
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pibiti	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAS	Plano Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional da Educação
PPE	Programa de Permanência Estudantil
PPGCULT	Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGPP	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas
PPI	Projeto Político Pedagógico
Precam	Prefeitura de Campus
Prexae	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis
PRH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
Proaes	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
Proen	Pró-Reitoria de Ensino
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento
Prouni	Programa Universidade para Todos
RADU	Rádio Universidade
REUFMA	Habitacional Masculina e Residência Estudantil da UFMA
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão nas Universidades Federais

RPP	Revista de Políticas Públicas
RU	Restaurante Universitário
SAPsi	Serviço de Apoio Psicopedagógico
SAS	Serviço de Atenção à Saúde
SENCE	Secretaria Nacional de Casas de Estudantes
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
Somacs	Sociedade Maranhense de Cultura Superior
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO	28
1.1 Direito à educação superior	28
1.2 Assistência estudantil enquanto favor ou direito.....	33
2.1 Breve histórico do início da política de assistência estudantil	39
2.2 Políticas de assistência estudantil na educação superior de 1964 a 2002	49
2.3 Políticas de assistência estudantil na educação superior a partir de 2003	62
3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMA.....	73
3.1 Caracterização e relação com a política nacional.....	73
3.2 Auxílio Aprimoramento Acadêmico	99
4 SIGNIFICADOS DA MODALIDADE VIVÊNCIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS NA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS E BOLSISTAS	111
4.1 Modalidade vivências acadêmico-profissionais	114
4.2 Significados para a formação acadêmica	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFISSIONAIS DA PROAES)	158
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFISSIONAIS DOS SETORES DA UFMA).....	160
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA (BOLSISTAS).....	162

INTRODUÇÃO

Este trabalho intitula-se “Assistência estudantil na UFMA, dinâmica institucional e significados na formação: evidências da modalidade vivências acadêmico-profissionais”. A pesquisa objetiva analisar o processo de implementação da modalidade vivências acadêmico-profissionais e seus significados para a formação dos estudantes na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O estudo vincula-se à Linha de Pesquisa História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana e ao Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMA e teve três meses de Bolsa de Mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (Fapema).

O interesse da autora em estudar a assistência estudantil no âmbito das políticas da educação superior teve início desde a graduação, durante o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2012), quando foi contemplada com uma Bolsa de assistência estudantil para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica que consistia em auxiliar os técnicos administrativos em um setor institucional da UFMA em troca de um apoio financeiro mensal.

Posteriormente, a autora teve a oportunidade de inserir-se em um grupo de estudo e pesquisa vinculado ao PPGE/UFMA e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) no Projeto intitulado “O Sisu¹ como instrumento de seletividade e democratização do acesso e permanência em cursos de graduação na UFMA”, que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e contribuiu para aumentar o interesse da autora acerca da implementação da política de assistência estudantil voltada para a formação acadêmica.

Entende-se que a formação acadêmica não ocorre apenas na sala de aula, o acadêmico precisa vivenciar os diferentes espaços formativos, participar de eventos, congressos, grupos de estudo, atividades de extensão, frequentar bibliotecas, laboratórios, escolas, empresas, dentre outros. No entanto, as atividades devem ser significativas, relacionando o crescimento pessoal e profissional.

Segundo Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre

¹ Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

a prática.”. Esse processo não se restringe à profissão de educador, mas acontece de forma semelhante com os demais profissionais, a formação prescinde da experiência, de vivências que contribuirão de maneira significativa para a identidade profissional, criando uma responsabilidade contínua de análise crítica e atuação na realidade social.

A assistência estudantil deve ter o papel de apoiar os estudantes por meio do desenvolvimento de diversas ações, sejam elas de infraestrutura, psicossociais, de convivência, pedagógicas e financeiras que assegurem a permanência e o sucesso na vida acadêmica. Enquanto mecanismo de direito social, deve proporcionar meios para a superação dos obstáculos ao sucesso acadêmico, de forma que o estudante se desenvolva com plenas condições durante a graduação, minorando, assim, o percentual de abandono, trancamento de matrícula e retenção.

Ressalta-se que apesar da sua relevância para a área da Educação, a temática da assistência estudantil não é estudada com frequência nesse campo, sendo mais estudada por pesquisadores da área de Serviço Social. Sendo assim, a produção acadêmica (em especial, dissertações e teses) relacionadas a esse tema centram-se, em sua maioria, no campo do Serviço Social, por isso esse processo foi ainda mais desafiador para a autora por ter de adentrar em um campo pouco difundido em formação acadêmica.

Para introduzir a temática, inicialmente apresenta-se a relação da problemática da assistência estudantil com os pontos de partida teóricos. Nas últimas décadas, o desenvolvimento mundial de reconfiguração da educação superior passou a se articular com as políticas educacionais. Elas têm recebido recomendações, principalmente a partir do final do século XX, que podem ser caracterizadas pela redefinição do papel do Estado na promoção de vários direitos sociais, entre eles, o direito à educação recebe grande destaque.

Assim, a educação superior tem passado por mudanças marcadas pelo contexto global do capitalismo, fazendo com que o mercado influencie o papel das universidades públicas, centralizando suas características na produtividade, no modelo gerencial de organização, na competitividade internacional e no desenvolvimento econômico e científico, na perda do papel social da universidade de formação humana integral, crítica, reflexiva e cidadã. Nesse modelo o Estado passou a descentralizar a efetivação das políticas públicas sociais, transferir responsabilidades, ao mesmo tempo que centraliza a regulação e avaliação para o cumprimento de metas.

As políticas sociais para a educação superior dividiam muitas opiniões e argumentos contrários, seja como ações focalizadas, na perspectiva universalista ou defendendo a

“bolsificação”. Dentre os fatores que pressionaram a decisão de promulgar tais políticas, destacam-se a herança histórica do país, as mobilizações dos movimentos estudantis, de entidades universitárias e conferências internacionais. Diante disso, foi criado um conjunto de programas para a reforma da educação superior, com o discurso de promover o acesso e permanência dos estudantes.

Numa relação com o processo de expansão da educação superior pública, instituiu-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que passou a ser implementado a partir de 2008, após tentativas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), desde os anos de 1990 e pressões dos movimentos sociais e estudantis para instituir uma política nacional de assistência estudantil, a partir de pesquisas e críticas às ações desenvolvidas de cunho assistencialista.

O contexto de promulgação do PNAES situa-se a partir de um Governo que ampliou os processos democratizantes da educação superior brasileira e concomitantemente atendeu às exigências neoliberais, com caráter centro-esquerda e influenciado pelos princípios da terceira via. As ideias da terceira via estavam presentes desde o Governo anterior, mas tendendo para o neoliberalismo, entretanto o sucessor deu mais ênfase à promoção de políticas sociais (LIMA, 2011). Entende-se que as políticas e estratégias para a educação superior não são neutras, têm intencionalidades diversas, às vezes contraditórias. Elas priorizam interesses, conteúdos, objetivos a partir de determinada visão de mundo, valores sociais e concepções.

O PNAES faz parte da política social e do conjunto de reformas na política educacional do Estado brasileiro com propósito de oferecer meios para a permanência de estudantes de baixa renda na graduação, de reduzir a desigualdade social e promover a expansão da educação superior no cenário nacional. Essa política possui um discurso de garantia dos direitos sociais, indo de encontro às práticas assistencialistas e de “troca de favores”.

O Estado brasileiro tem se configurado de forma que a política social “anda em uma corda bamba” de favores e direitos, e por vezes, é interpretada da seguinte forma: se o Estado não consegue garantir os direitos em sua plenitude, deve oferecer ações assistencialistas para minorar a dívida com a população. O direito à educação é universal, para todos, assim, os estudantes em situação de vulnerabilidade têm o direito à educação, não por serem vulneráveis, mas por serem seres humanos.

Especificamente, a UFMA já promovia ações institucionais voltadas para a assistência estudantil antes da promulgação do PNAES, bem como ocorreu em outras instituições de

educação superior. Anteriormente, a assistência estudantil era implementada através do Departamento de Assistência Estudantil (DAE) vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) (UFMA, 2004). Atualmente (2019), as ações voltadas para a assistência estudantil são implementadas pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proaes), sendo diversificadas, dentre elas: Auxílio Moradia Estudantil, Auxílio Alimentação, Auxílio Emergencial, Auxílio Transporte, Bolsa Foco Acadêmico, Auxílio Aprimoramento Acadêmico, incluindo neste último a modalidade vivências acadêmico-profissionais, objeto desta pesquisa.

Cabe destacar que esse auxílio pode sofrer influências da história institucional de assistência estudantil, considerando as experiências anteriores da Bolsa de Trabalho (1990), posteriormente alterada para Bolsa Permanência-UFMA (2012), que guardam aproximações com a modalidade vivências acadêmico-profissionais (2018), devido à inserção de estudantes em setores institucionais para a concessão de bolsa. Na proposta atual (2018), propõe-se objetivos mais amplos com vistas a proporcionar a relação entre a formação acadêmica e as atividades de trabalho, porém são necessários mais estudos acerca da sua abrangência.

O PNAES possibilita a implementação de ações a partir das decisões internas da própria instituição de educação superior, desde que estejam relacionadas às áreas estabelecidas no documento norteador oficial. Após a adesão ao PNAES, são criadas e reestruturadas ações na instituição. Assim, abre-se espaço para novas sínteses nas práticas institucionais, podendo desenvolver-se com certa autonomia (MORAES; LIMA, 2011).

Contudo, geralmente as estratégias das universidades correm o risco de tender para ações emergenciais, centradas apenas no repasse de verbas, em detrimento de promover apoios mais significativos para a formação dos estudantes. Além disso, embora existam outros tipos de bolsas, como por exemplo, de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, as ações tendem a ser seletivas, não dando conta de atender a todos os estudantes que precisam.

A educação superior foi reservada a uma “elite social” no início da sua consolidação, aos privilegiados, que comumente pertenciam a famílias de maior *status quo*. As vagas geralmente eram ocupadas pelos estudantes oriundos de instituições de ensino médio privadas. Com a abertura de vagas a partir das reformas da educação superior e da reivindicação da sociedade, esse quadro de privilégios vem mudando em certa medida, colocando a necessidade de estudos sobre os desafios de atender estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e a promoção de ações que contemplem as suas especificidades.

Segundo Zago (2006), o aluno que após ingressar na educação superior não tem uma trajetória acadêmica com qualidade pode torna-se simbolicamente “excluído” após ter sido “incluído”. Diante disso, destaca-se a necessidade de serem realizadas ações concretas para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes na educação superior, a permanência vai além do ato de continuar um curso, está relacionada a formação plena, a usufruir amplamente das suas possibilidades.

Nesse debate, inclui-se a disputa teórica das duas concepções de assistência – a assistência como “assistencialismo”, filantropia e a assistência enquanto direito, participante do processo educativo – o primeiro modelo se restringe ao mero provimento de bolsas, com ações focalizadas. Já o segundo modelo, leva em consideração as reais necessidades dos estudantes, considerando os contextos locais (SPOSATI, 2006).

Assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de analisar a implementação das políticas de assistência estudantil no âmbito institucional e os significados por ela permeados, no sentido de apreender a superação a lógica assistencialista. Ao analisar esse auxílio a pesquisa contribui para fomentar discussões acerca das políticas de assistência estudantil enquanto direito e também o diálogo com os estudantes beneficiados por elas, suas percepções e desafios no curso superior. Além de debater as concepções e estratégias na instituição no sentido de proporcionar a formação significativa. A temática como objeto de estudo não é recente, mas apesar do empenho, algumas lacunas ainda persistem, além disso, a política pública precisa estar em constante avaliação, uma vez que prescinde de diversos fatores determinantes.

É importante destacar que a UFMA tem sido interesse de estudos e pesquisas com foco na política de assistência estudantil efetivada nessa instituição (SOARES, 2017; MENDES, 2019), isto contribui para ampliar o conhecimento acerca do perfil de seu corpo docente, técnico e discente e da efetividade de suas metodologias. Entretanto, ainda é tímida a quantidade de pesquisas realizadas nessa instituição e em todo o estado do Maranhão (ABREU, 2012; MARTINS, 2017), especialmente, as pesquisas disponíveis em plataformas *online*.

A escolha da UFMA, Campus Dom Delgado localizado na área Itaqui Bacanga em São Luís-MA como campo para a pesquisa, atribui-se ao fato de ser uma instituição de destaque na região para a formação acadêmica, por ter empreendido ações singulares na área da assistência estudantil nos últimos anos e pela aproximação da autora com a instituição,

podendo possibilitar mais oportunidades de acesso à coleta dados e documentos para a investigação.

Sendo assim, a pesquisa busca responder o seguinte questionamento: como se desenvolvem o processo de implementação da modalidade vivências acadêmico-profissionais e seus significados para a formação dos estudantes?

A busca de respostas para esse problema desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) relacionar as principais ações de assistência estudantil da UFMA ao PNAES;
- b) sistematizar critérios e metodologia de seleção de bolsistas na modalidade vivências acadêmico-profissionais e de distribuição por setores acadêmicos;
- c) mapear a distribuição dos bolsistas da modalidade vivências acadêmico-profissionais na UFMA por curso e local de desenvolvimento das atividades;
- d) identificar os significados da assistência estudantil na modalidade vivências acadêmico-profissionais em textos oficiais e em setores acolhedores dos bolsistas;
- e) apreender a percepção de bolsistas sobre os significados da modalidade vivências acadêmico-profissionais para a formação na UFMA.

Para realizar a pesquisa é fundamental a definição do percurso metodológico. Segundo Pires (2008, p. 160), “[...] a função da metodologia não consiste em ditar regras absolutas de saber-fazer, mas principalmente em ajudar o analista a refletir para adaptar o mais possível seus métodos, as modalidades de amostragem e a natureza dos dados, ao objeto de sua pesquisa em via de construção.”. Sendo assim, a metodologia não deve ser reduzida a uma “receita pronta”, preestabelecida, aplicada de forma dogmática e sem contexto.

Primeiramente, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a partir de textos científicos relacionados com a temática e pesquisa documental, a partir de leis, decretos, portarias, relatórios oficiais, editais e relatórios institucionais. No que se refere à pesquisa bibliográfica, os textos foram usados para fundamentar teoricamente o entendimento do objeto de estudo e subsidiar a análise dos dados coletados (CHIZZOTTI, 2000).

Os principais referenciais teóricos utilizados neste trabalho, pautam-se nos estudiosos da temática: **educação superior**: Gentili (1998, 2009), Sguissardi (2009, 2014), Claude (2005), Lima (2011), Oliven (2002); **política pública**: Muller e Pierre (2002), Abrucio e Loureiro (2018), Höfling (2001), Kerstenetzky (2006), Rua (2009); **assistência estudantil**: Sposati (2006), Demo (1994, 2006), Kowalski (2012), Pinto (2015), Antunes (2018), Vasconcelos (2010), Leite (2012, 2015), Silva (2015), Imperatori (2017), Cislighi e Silva

(2012); **permanência estudantil**: Santos (2009), Nunes e Veloso (2016), Zago (2006); e **vivências acadêmicas**: Oliveira e Morais (2015) e Tietzen (2010).

A pesquisa documental não se restringe à mera descrição normativa, o pesquisador precisa buscar os sentidos ocultos nos textos dos documentos. Sendo assim, à medida que se realiza a descrição dos documentos, buscou-se também apreender os significados, as relações das concepções de assistência estudantil e as concepções de Estado. No primeiro momento, foram localizados os textos pertinentes e avaliado a credibilidade deles, selecionou-se as informações disponíveis e tentou-se fazer uma análise crítica dos documentos, levando em consideração o contexto no qual foram produzidos, quem foram os autores e qual é o tipo de texto, buscou-se interpretar e questionar as informações dos documentos (CELLARD, 2008; CHIZZOTTI, 2000).

Nesta pesquisa, os principais documentos oficiais analisados foram: a Constituição Federal de 1988; a Lei Orgânica de Assistência Social de 1993; a Lei Suplicy de 1964; Programa Bolsa de Trabalho, através do Decreto nº 69.927/1972; a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996; a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI de 1998; o Plano Nacional da Educação de 2001 a 2010 e o de 2014 a 2024; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Portaria Normativa 39/2007 e Decreto nº 7.234/2010). Em relação ao processo de implementação da assistência estudantil na UFMA, analisaram-se textos disponibilizados à comunidade universitária, dentre eles, a Resolução que trata da concessão de bolsas de trabalho, de extensão e de monitoria (1990), alguns relatórios de gestão da UFMA (2011, 2012, 2017 e 2018), o Regimento Geral da UFMA de 2017, e diversos editais da Proaes/UFMA, especialmente, o Edital Proex nº 018/2013 e Edital Proaes nº 08/2019.

Como instrumento para sistematizar as informações sobre o processo de mudança institucional, elaborou-se um quadro síntese dos documentos institucionais com foco nas ações de assistência estudantil da UFMA, formuladas a partir de 1990, com o propósito de apreender seu desenvolvimento e significados no contexto da Universidade. De forma semelhante, são elaborados outros quadros para sistematizar as ações desenvolvidas pela Proaes e identificar aspectos do Edital que trata da modalidade vivências acadêmico-profissionais a partir de categorias.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, pois o interesse principal da pesquisadora é a interpretação da perspectiva dos informantes, focalizando os sentidos e significados. A análise dos dados de natureza qualitativa se faz pelo estabelecimento de variáveis, descrição,

explicação e interpretação, relacionando-as entre si e com o contexto em que se inserem (CHIZZOTTI, 2000).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11) a investigação qualitativa contempla “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais [...]”. Sendo assim, tal abordagem é compatível com os apontamentos desta pesquisa. Dentre as características apresentadas por esses autores destacam-se o foco no significado que os sujeitos dão às coisas e à sua vida e a possibilidade de realizar a análise no decorrer do processo.

As atitudes dos sujeitos precisam ser compreendidas e explicadas dentro da perspectiva dos próprios atores sociais. Dessa forma, a entrevista torna-se

[...] indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações (POUPART, 2008, p. 217).

Sendo assim, na pesquisa descritivo-analítica, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com profissionais da UFMA e estudantes bolsistas, envolvidos com a modalidade vivências acadêmico-profissionais, tentando apreender as percepções dos sujeitos e características da modalidade de Bolsa. A escolha dos setores institucionais acolhedores ocorreu após visitas à Proaes e levantamento da distribuição dos bolsistas nos setores acolhedores, selecionando-se pelo critério de facilidade do acesso.

Buscou-se diversas categorias do corpo social participante da implementação da Bolsa, sendo estes: a) 02 (dois) profissionais vinculados à Proaes; b) 05 (cinco) profissionais orientadores de diferentes setores da UFMA (Proen, CCSO, CCH e CCET)²; e c) 12 (doze) bolsistas, sendo 07 (sete) incluídos desde a Bolsa Permanência-UFMA e 05 (cinco) incluídos, especificamente, na modalidade vivências acadêmico-profissionais. Buscou-se alcançar bolsistas de setores e cursos diversificados, distribuídos em Proen, CCSO, CCH e CCET. Neste caso, estabeleceu-se como critério serem bolsistas há pelo menos um ano e estarem cursando a partir do terceiro período na graduação. Cabe esclarecer que de início pretendeu-se entrevistar apenas os bolsistas da modalidade vivências acadêmico-profissionais. Contudo, a população apresentou-se mais diversificada.

² Pró-Reitoria de Ensino (Proen), Centro de Ciências Sociais (CCSO), Centro de Ciências Humanas (CCH) e Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET).

De acordo com Pires (2008, p. 161): “No qualitativo, considerando sua independência frente à teoria estatística, é a relação entre o objeto de estudo e o *corpus* empírico que conta mais”. Sendo assim, os sujeitos selecionados representam uma amostra não probabilística e sem pretensão de generalização. Buscou-se relacionar os resultados da pesquisa com o nível teórico, dispensando a necessidade de retirar a amostra de um universo de análise (PIRES, 2008).

A organização deste trabalho sistematizou-se da seguinte maneira: na introdução apresenta-se o objeto de estudo, a problematização com o contexto em que se constitui o objeto, as primeiras aproximações da autora com a temática, os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico e a descrição de como o trabalho é organizado. A primeira seção parte da discussão sobre a educação como direito fundamental. Em relação à educação superior, aborda os significados em torno do binômio inclusão/exclusão, da universalização desse nível de ensino e das ações voltadas para a permanência do estudante como um direito.

Discute-se também sobre a concepção de assistência estudantil e as vertentes recorrentes enquanto assistencialismo ou direito social. Para isso, busca-se alguns estudiosos que abordam a temática. Entre os argumentos em que tem se constituído a política de assistência estudantil brasileira é possível identificar alguns binômios, tais como, favor x direito e universalização x focalização. Essa seção sinaliza a falta de consenso entre os estudiosos sobre a definição de assistência estudantil, apontando as características e possíveis críticas que tendem a receber.

A segunda seção apresenta um breve histórico da assistência estudantil na educação superior brasileira, evidenciando os períodos considerados mais marcantes. Posteriormente, focaliza o contexto do PNAES e seus aspectos legais, demarca os períodos de governo, tentando desvelar seus interesses e as resistências sociais. Destaca que a política para a assistência estudantil passou por reformas em diversos períodos e Projetos de Governo distintos. Entretanto, enquanto algumas concepções parecem se perpetuar. Essas discussões podem sinalizar implicações para o perfil atual da Política nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A terceira seção trata das ações de assistência estudantil na UFMA a partir da apresentação dos antecedentes da sua consolidação na Instituição; relaciona algumas diretrizes do PNAES com os objetivos e ações da Proaes; aborda sobre as características da modalidade vivências acadêmico-profissionais, buscando identificar os significados de assistência estudantil presentes no Edital, sistematizar critérios e metodologia de seleção de

bolsistas, de distribuição nos setores e significados para a formação dos estudantes beneficiados.

A quarta seção apresenta os significados apreendidos nas entrevistas com a comunidade acadêmica. Além disso, questões específicas sobre a distribuição por curso e local de desenvolvimento das atividades, as percepções sobre a contribuição da modalidade vivências acadêmico-profissionais para a formação dos estudantes. Apresenta as concepções e significados que permeiam a implementação da assistência estudantil pela Proaes/UFMA.

Nas Considerações Finais apresenta-se uma breve síntese dos resultados encontrados no processo da pesquisa, as respostas encontradas para a questão norteadora e algumas sugestões que podem contribuir com a implementação da assistência estudantil na Universidade. Ao finalizar esta etapa, pretende-se contribuir com a realidade específica da UFMA, tanto na produção de conhecimento científico, quanto em outras oportunidades que poderão apresentar-se a partir deste estudo.

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO

Esta seção apresenta o tema da educação superior enquanto direito público e fundamental do ser humano, aborda como o direito à educação superior tem se construído em um país que se estruturou marcado pelo clientelismo e patriarcado. Discute-se também o conceito de assistência estudantil e os significados construídos nas práticas institucionais.

Especificamente, a assistência foi utilizada como estratégia de apoio ao estudante desde a organização das primeiras universidades brasileiras, por meio de aparatos legais e práticas institucionais. Entretanto, historicamente o âmbito universitário é marcado por privilégios a certos públicos e a assistência ao estudante tendeu a assumir características clientelistas, apresentando-se com ideias contraditórias e conflituosas. Sendo assim, torna-se necessário uma reflexão sobre a educação superior enquanto direito do ser humano e sua relação com assistência estudantil.

1.1 Direito à educação superior

Antes de aprofundar sobre o nível superior é importante discutir a educação de modo geral, como direito de todos. Esse direito tem sido reconhecido pelos documentos oficiais nas últimas décadas, mas historicamente foi negado para muitas pessoas. Segundo Claude

A educação é valiosa [...] e assume o *status* de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. A educação também tem como objetivo a interação social e cultural, possibilitando várias formas de expressão e construção do conhecimento, ela hoje é bem público, direito de todos e dever do Estado (CLAUDE, 2005, p. 37).

No cenário mundial, a concepção da educação como direito humano fundamental foi abordada por vários documentos, além de ser amplamente cobrada nas lutas dos movimentos sociais. Desde a Revolução Francesa, no século XVIII, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1793, afirmava que a instrução é a necessidade de todos. Após dois séculos, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 e reafirma, no artigo 26, que todos têm o direito à educação, bem como, a educação superior baseada no mérito (GENTILI, 2009).

A DUDH foi importante para a elaboração de vários outros documentos jurídicos com base no princípio da isonomia no campo educacional. Esse princípio defende que todas as pessoas são iguais para a lei, portanto significa que a educação é um direito de todos, não

devendo prevalecer privilégios ou distinções. Esse documento teve acordo de vários países. Após a DUDH, muitas outras normas internacionais reconheceram o princípio que prevê a igualdade na educação e as discussões nesse tema ganharam abrangência, além do campo educacional e dos espaços sociais considerados como de saber mais elaborado.

A DUDH colocou a educação entre os direitos universais de caráter fundamental do ser humano. De fato, esse documento foi um marco para a luta pela igualdade e justiça social, e depois dele, ainda foram elaborados e discutidos muitos outros documentos ambiciosos, comprometendo-se a reconhecer e garantir a educação básica e superior, bem público, acessível e igualitário para todos. A educação é a base para potencializar outros direitos fundamentais do ser humano, contribui para conscientizar os sujeitos enquanto tal e lutar para proteger sua identidade, liberdade e igualdade (GENTILI, 2009).

No Brasil, destaca-se que após um longo período ditatorial, a Constituição Federal (CF) de 1988 representou um marco para o reconhecimento da educação brasileira enquanto direito universal. O artigo 205 registra: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 107). A Carta Magna ainda ressalta que

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

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

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, p. 107-108).

Nessa perspectiva, a educação é definida enquanto direito e dever: direito, porque pertence ao cidadão; dever, porque é obrigatória e está a cargo do Estado garanti-la. Dias Sobrinho (2013) aponta que a educação é um bem público e direito social, porque objetiva a formação de sujeitos. Assim, bem público diz respeito a um princípio que deve sobrepor aos interesses individuais, objetivando o bem comum.

Segundo Gentili (2009), quando os mecanismos de exclusão se ressignificam em um contexto de educação, que possibilita a inclusão em certa medida, mas as ações acabam sendo insuficientes para garantir o direito plenamente, ocorre um processo de “exclusão includente”. A educação deve seguir o princípio da universalização do acesso, entretanto, tal direito nem sempre é garantido plenamente, porque a realidade tem se apresentado de forma excludente. Especificamente, a educação superior tem dificuldades em se consolidar como direito, porque

ocorre uma inclusão parcial, sem efetividade, quando são dadas oportunidades de acesso, sem as condições para a permanência e sucesso do estudante.

Na tentativa de garantir o direito à universalização, políticas de expansão da educação superior são implementadas, contudo ressalta-se: “A expansão da ES [educação superior], para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação.” (SGUISSARDI, 2014, p. 81). Sendo assim, a expansão da educação superior pública como um processo democrático, exige a implementação de políticas públicas de assistência e apoio à permanência do estudante.

A permanência estudantil pode ser definida em duas perspectivas: a) permanência material: diz respeito aos gastos materiais que os estudantes fazem no percurso acadêmico (alimentação, transporte, material de estudo, dentre outros); b) permanência simbólica: está relacionada à inserção e participação do estudante na vida universitária, a qual está diretamente ligada a fatores psicológicos. Os dois âmbitos precisam ser atendidos para que a permanência se efetive realmente (SANTOS, 2009).

Diante disso, percebe-se que garantir a permanência dos estudantes na educação superior envolve fatores complexos. Envolve aspectos relacionados às oportunidades de escolhas de cursos e turno, relacionamentos interpessoais e institucionais, valor simbólico dos resultados acadêmicos conquistados pelos estudantes e as possibilidades de sucesso após a conclusão do curso, de ter condições para ingressar em uma pós-graduação e no âmbito profissional, dentre outros fatores que interferem no bem-estar formativo.

No âmbito da educação superior, pesquisas revelam que os estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica tendem a investir seu tempo no trabalho, não se dedicam exclusivamente ao estudo, ficam impossibilitados de participar em congressos e eventos científicos, de grupos de estudo, projetos de extensão, estágios ou outras atividades que contribuem para a formação, podendo levá-los à evasão (LIMA; BIANCHINI, 2016).

Nunes e Veloso (2016) apontam para a ausência de políticas de permanência estudantil como um dos fatores que contribuem para a evasão dos estudantes. Essas autoras com base em suas pesquisas afirmam que os níveis de evasão tendem a diminuir quando as instituições implementam ações de acompanhamento no desempenho do estudante, como por exemplo, orientação acadêmica e apoio psicopedagógico. Elas consideram que o apoio deve ser além do pecuniário:

A concepção de que o apoio à permanência deva ser fundamentado na assistência, associada apenas ao apoio financeiro, é entendida como estudante insuficiente. Isto

porque exige a compreensão de outros fatores que promovem o bem-estar e a adaptação do estudante ao curso de graduação no espaço acadêmico (NUNES; VELOSO, 2016, p. 51).

Nessa perspectiva, as políticas de assistência estudantil precisam abranger a dimensão educativa, associado ao apoio material, considerando que os estudantes de origem popular encontram maiores dificuldades em se manterem no curso superior, devido ao custo financeiro demandado por esse nível de ensino.

Além disso, Santos (2009, p. 68) aponta que a permanência traz: “[...] uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um”, ou seja, a permanência do estudante vai além de conseguir concluir o curso acadêmico com boas notas e no tempo certo, envolve fatores de dimensões internas e externas.

Em relação à permanência dos estudantes de origem popular na educação superior, os estudos apontam, dentre as estratégias desenvolvidas pelos próprios estudantes para permanecerem no curso, as que mais aparecem são: a reserva de recursos da família ou próprio aluno, poupada por longo período para investir na educação; ou a tentativa de conciliar o curso com um trabalho (ZAGO, 2006).

Zago (2006) aponta a incerteza na primeira estratégia, pois os gastos podem superar a poupança e que tal estratégia raramente acontece em se tratando de estudantes de contexto financeiro precário. A autora sinaliza que a maioria desses estudantes tende a conciliar os estudos com uma atividade remunerada e denomina aquele que se encontra nessa situação de “estudante parcial”. Neste caso, o estudante enfrenta o desafio de se dividir entre emprego e estudos, podendo chegar a ser afetado no desempenho acadêmico.

As políticas de assistência estudantil, atividades de estágio, monitoria ou iniciação científica são alternativas para o estudante em situações financeiras precárias permanecerem no curso superior sem precisar se encaminhar para atividades empregatícias que na maioria das vezes são distantes da sua área de formação. Segundo Santos (2009) essas atividades de assistência

[...] atividades possibilitam o financiamento dos estudos, enriquecem o histórico escolar e propiciam ainda o acesso a recursos como computador, Internet e impressora. Além disso, a monitoria e a iniciação científica ampliam o contato com o universo acadêmico, o que é rentável a trajetória acadêmica, mas essa não é a realidade da maioria dos estudantes, que em geral, desempenham atividades laboriosas (parcial ou totalmente) distantes da sua área de formação (SANTOS, 2009, p. 72).

Em uma sociedade desigual, o acesso à educação superior reproduz essas desigualdades sociais. Existem estudantes que têm tempo para a leitura de textos, frequentar a biblioteca, participar em eventos e congressos, dinheiro para comprar livros e outros materiais, possibilidades que contribuem para a permanência simbólica, tanto no desempenho, quanto em outras questões da vida acadêmica. No entanto, existem outros estudantes que não possuem condições de aproveitar todas essas oportunidades porque precisam dividir o tempo de estudo com o trabalho e por problemas de natureza financeira.

Segundo Azevedo (2013), é impossível promover a igualdade tratando os desiguais de forma igual, para diminuir a desigualdade faz-se necessário possibilitar condições (recursos, materiais, psicológicas, pedagógicas) de modo que se alcance o lugar de igualdade. Portanto, as instituições de educação superior têm o desafio de promover alternativas para os estudantes se inserirem no âmbito acadêmico através de possibilidades diversas, visto que os alunos possuem realidades diversificadas.

Quando o direito à igualdade educacional é garantido a todos, pressupõe-se que está sendo reconhecido o fato de que todos possuem o mesmo direito à educação com qualidade, porque são seres humanos. De forma semelhante, quando as especificidades de públicos diversificados são levadas em consideração, pressupõe-se uma tentativa de garanti-lhes o direito, não pelo fato da desigualdade, mas porque são seres humanos. Sendo assim, outra forma de perpetuar a exclusão é rotulando os sujeitos com uma condição de desigualdade (ARROYO, 2010; ARROYO, 2018).

Nessa perspectiva, corre-se o risco de a comunidade acadêmica colocar estereótipos para os estudantes que precisam de políticas de permanência, como aqueles que precisam de ajuda, dentre outros, vendo-os como inferiores. Nesse sentido, concorda-se com Demo (2006, p. 26) ao destacar que a população de baixa renda “[...] não se restringe à esfera material do ter. Avança na esfera do ser e, possivelmente, alcança aí intensidades muito mais comprometedoras.”.

Os estereótipos negativos para o estudante em alguma situação de vulnerabilidade podem interferir negativamente na permanência simbólica no curso de graduação, pois geralmente são estabelecidas nas relações do cotidiano, nem sempre de forma consciente. Diante disso, ressalta-se a necessidade dos próprios estudantes se perceberem como sujeitos dignos de direitos em uma perspectiva emancipatória.

Políticas de assistência estudantil são implementadas no intuito de possibilitar a permanência dos estudantes na educação superior, assumindo concepções diversificadas

permeadas por tensões. Diante dessa complexidade, é preciso aprofundar as discussões sobre as políticas da educação superior, especificamente as de assistência estudantil na universidade pública. Antes de aprofundar essa temática, é importante discutir sobre as concepções de assistência estudantil existentes nas políticas educacionais.

1.2 Assistência estudantil enquanto favor ou direito

No sentido mais geral, o termo assistência significa ajuda, auxílio, socorro, amparo, apoio e colaboração. Assim, é entendido como conjunto de legislações ou ações desenvolvidas com o propósito de auxiliar instituições ou sujeitos a alcançar um objetivo previamente determinado.

As políticas públicas se referem às ações implementadas pelo Estado e direcionadas para setores específicos da sociedade (educação, saúde, turismo, meio ambiente e outras áreas). As políticas sociais são entendidas como ações de redistribuição de benefícios sociais, também efetivadas pelo Estado, objetivando minorar as desigualdades socioeconômicas da população. A partir desses termos, Höfling (2001) definiu a educação como uma política pública social.

Dessa forma, as ações de assistência estudantil se inserem no contexto de responsabilidade do Estado, mas permeadas por contradições e movimento que vão além desse organismo. Apesar da política de assistência estudantil ter aproximações conceituais com a política de assistência social, sendo até confundidas em algumas literaturas, é importante ressaltar que são distintas. A assistência estudantil está situada dentro das políticas sociais, definida como política educacional.

Demo (1994, p. 19) argumenta que “é comum a capacidade das oligarquias de produzir o pobre inconsciente, que não sabe que é pobre, pois não chegou a descobrir que é mantido pobre”, ou seja, a ideia de política social corre o risco de ser diminuída, no sentido de ser confundida com esmola e piedade, pelo contrário diz respeito ao processo em que o beneficiado tem consciência da sua necessidade, conseqüentemente tem a tendência de ser sujeito emancipado que luta para superar as condições de desigualdades, buscando a garantia de seus direitos politicamente, sem ficar subjugado em condições de favores (DEMO, 1994).

Nesse sentido, a política social pode consistir em um instrumento de reprodução social, no sentido de manter a lógica vigente. Ademais, colocar a política social como tarefa unicamente do Estado através de políticas públicas, ou somente de técnicos, ou unilateral de

professores desloca a responsabilidade da sociedade, principalmente dos mais vulneráveis, de buscar seus direitos. O Estado não deve ser o único protagonista na elaboração e implementação das políticas sociais, havendo a necessidade da sociedade se mobilizar, mas com a cautela para não acontecer a transferência de responsabilidades (DEMO, 1994).

Na tentativa de situar as perspectivas da assistência estudantil, também é importante a discussão sobre a vulnerabilidade social. Alguns autores relacionam tal vulnerabilidade à pobreza, carência e marginalidade social, demonstrando que as pessoas nessa situação encontram-se excluídas das políticas sociais, especialmente às relacionadas com a parte material. Demo (1994) esclarece que, comumente, a vulnerabilidade é entendida como carência material (fome, desemprego, mortalidade etc), mas o seu núcleo se encontra principalmente na pobreza política: na dificuldade do vulnerável entender a sua condição, ter consciência da condição de objeto manipulado.

As políticas sociais têm origem nos movimentos populares do século XIX, em meio ao desenvolvimento das primeiras revoluções industriais com as relações entre capital e trabalho. No Brasil, existe uma visão arraigada - decorrente de velhas práticas empreendidas para o benefício das minorias, geralmente realizadas por partidos políticos - em apadrinhamento, focalizadas, com troca de favores, clientelismo e filantropia, ao que se convencionou chamar de assistencialismo (HÖFLING, 2001; SPOSATI, 2006).

Outra característica do assistencialismo é a ideologia concebida pelo senso comum de que existe uma burocracia excessiva, com as atividades públicas demoradas e sem qualidade. Além disso, existe também o pensamento de que as ações assistencialistas servem como “moeda compensatória” para a falta de qualificação adequada das pessoas para o sucesso profissional no mercado de trabalho.

Logo, a assistência estudantil pode herdar uma concepção semelhante às características do assistencialismo tradicional, no qual as ações são emergenciais, sem continuidade e imediatistas. Os projetos assumem metodologias focalizadas e o atendimento se restringe às demandas pontuais dos estudantes, como se fosse um jogo de favores. Sobretudo, nessa vertente se destaca o caráter seletivo, em que a prioridade é para o atendimento dos “estudantes mais pobres entre os pobres” (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012).

O assistencialismo cultiva o problema social, maquiando a realidade como uma ajuda. Sposati (2006) apresenta uma diferença entre assistência e assistencialismo. A primeira consiste em uma forma de subsídio, podendo ser técnico, financeiro, material ou psicológico,

que supõe uma relação de necessidade e possibilidade entre as partes envolvidas. Já o assistencialismo não respeita os direitos dos cidadãos, o que existe é uma relação de poder que minoriza quem se coloca na posição de necessidade, como se fosse uma dívida.

Especificamente, na educação superior, as discussões sobre as ideias de assistência estudantil não têm um consenso, considerando que as concepções perpassam pelo binômio seletividade/universalidade, isto é, a definição do público beneficiário das ações nesse âmbito. As características dos critérios de seleção dependem da definição do modelo de assistência estudantil. Sendo assim, o modelo interfere no nível de alcance de suas ações e a assistência pode ser mais seletiva e restrita ou mais universalista ou abrangente.

Alguns autores entendem a assistência estudantil como um direito que deve ser universalizado, buscando atender às demandas de todos os estudantes (KOWALSKI, 2012; LEITE, 2012). Outros estudiosos interpretam essas ações como afirmativas ou inclusivas a partir da justificativa de que o Brasil é marcado por forte desigualdade e precisa implementar formas de promover a igualdade dos grupos sociais privados de direitos historicamente (HERINGER, 2013; SANTOS, 2009).

Faz-se necessário definir claramente as concepções e objetivos da política pública que se pretende implementar, porque políticas de caráter social têm a tendência de assumir contradições, “pode assumir tanto um caráter de espaço de concretização de direitos, quanto ser funcional à acumulação do capital e à manutenção do *status* vigente” (SOUZA, 2011, p. 03). A política pode servir como um mecanismo de manutenção da hegemonia vigente quando promove a “exclusão includente” (GENTILI, 2009), ao oferecer ações limitadas em detrimento de pleno direito.

Pinto (2015, p. 80) sistematiza três abordagens diferentes sobre a assistência estudantil na educação superior que estão presentes na maioria das produções acadêmicas: “a) como um direito social, ligado ao direito à educação; b) como integrante das políticas inclusivas ou de ação afirmativa; c) enquanto política social de caráter assistencial”. Essas variedades de definições marcam também os debates na sociedade, sendo importante mencionar que em meio a essas formas podem existir consensos em alguns pontos, embora se distanciem em muitos aspectos.

O primeiro posicionamento enfatiza que a assistência estudantil é um direito social. As ações que seguem essa perspectiva concebem a educação como um direito social e universal. Logo, as universidades devem assegurar condições de igualdade para a permanência e êxito de todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais. As políticas

desenvolvidas com essa vertente apontam metodologias mais gerais com a finalidade de possibilitar um percurso eficaz para os estudantes até a conclusão dos cursos superiores (KOWALSKI, 2012; RAMOS, 2012).

As intervenções dessa ordem não se restringem apenas aos auxílios financeiros direcionados aos estudantes para a sobrevivência diária na instituição, considerando que isso não é suficiente. Os projetos devem se voltar para a educação integral, com atividades que envolvem outros campos como apoio pedagógico, psicológico, oportunidades de vivências em pesquisas e extensão. Vasconcelos esclarece que:

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade promover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (VASCONCELOS, 2010, p. 609).

Apesar do apoio financeiro não ser o foco da assistência estudantil na vertente do direito social, alguns trabalhos apontam que os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica se beneficiam e às vezes são os que mais têm acesso às ações que têm o intuito de assegurar a todos a conclusão do curso em condições de igualdade. Porém, entende-se que essas práticas são complexas, porque as especificidades dos estudantes de baixa renda precisam ser consideradas - pois enfrentam desafios que superam os entraves materiais e podem envolver situações diversas, como de racismo e preconceito - a fim de ter apoio para superá-las enquanto direito de educação plena e não como se fosse para suprir uma carência.

A segunda abordagem recorrente sobre a assistência estudantil diz respeito à prioridade às ações de inclusão social, étnico-racial e afirmativas. As políticas dessa natureza entendem a assistência tanto como direito quanto política afirmativa. Isso significa que são voltadas para o apoio a estudantes oriundos de escola pública, afrodescendentes ou indígenas, cuja trajetória de vida foi marcada por profundas desigualdades sociais que podem se reproduzir ao longo do curso (HERINGER, 2013; SANTOS, 2009).

A mudança na qualidade da formação acadêmica, por causa do acesso de um público anteriormente excluído, é uma das críticas de senso comum que políticas nessa perspectiva recebem no contexto atual. Pereira (2007, p. 78) define tal posicionamento como “racismo institucional” que é gerado pela própria política, ou seja, os estudantes beneficiados seriam rotulados como dependentes e discriminados. Outra crítica centra-se na duração das ações caracterizadas como focalizadas, porque duram apenas enquanto existirem as condições de desigualdade.

Alguns estudos apontam que as políticas universalistas não dão conta de promover a igualdade devido à forte exclusão enraizada na sociedade dos grupos específicos que se encontram em situação de desigualdade (SANTOS, 2014). Na assistência afirmativa as iniciativas devem ir além das questões econômicas, elas são ampliadas para questões sociais e culturais, devendo as universidades promover o acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes nas suas especificidades, mas sem serem encaradas como problemas individuais (PINTO, 2015).

A terceira vertente sobre a assistência estudantil é apresentada por Pinto (2015) como política social de caráter assistencial. Os autores que adotam esse modelo apontam que ela segue a regulamentação da política de assistência social estabelecida na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei n. 8.742/93, e no Plano Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004, constituindo-se como um direito e dever do Estado. Eles justificam tal posicionamento, em princípio, pelo uso do termo assistência estar especialmente relacionado à assistência social e por ser de natureza não contributiva³ (BRASIL, 1993; GARRIDO, 2012; IMPERATORI, 2017).

A assistência social consiste em um espaço para ampliar o acesso a direitos sociais a partir de diversos programas, visando atender ao público que se encontra em situação de risco social e vulnerabilidade. Todavia, existem controvérsias, alguns estudiosos entendem que essas medidas podem contribuir para a manutenção do status quo na sociedade capitalista, no sentido de acomodar os beneficiados hegemonicamente.

Nota-se que a assistência estudantil tem fortes marcas da lógica assistencialista, quando geralmente ocorre através de bolsas, com caráter focal, fragmentado e estabelecendo como critério de seleção de estudantes em situação de vulnerabilidade social (GARRIDO, 2012; LEITE, 2012). Logo, deixa de se proporcionar o acesso à universalização de direitos, para se limitar ao direito à assistência, e tais ações não contribuem efetivamente para a educação, mas equivalem a “poucas esmolas a serem disputadas por muitos” (LEITE, 2012, p. 456).

A assistência estudantil deve ter cuidado para não se restringir apenas à bolsificação, ou seja, ao repasse de “bolsas”, à “monetização da política social [...] soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da questão social” (GRANEMANN, 2007, p.

3 Conforme a Lei Orgânica da Assistência Social, “Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (BRASIL, 1993, p. 01).

64). Quando isso ocorre, pode contribuir para perpetuar a exclusão ao promover políticas mínimas, restritas aos benefícios pecuniários.

A bolsificação consiste na implementação das ações de assistência estudantil através de bolsas para certa quantidade de beneficiados, geralmente, realiza-se por “pacotes prontos”, sem considerar as reais necessidades dos estudantes. A assistência estudantil restrita às bolsas não favorece a construção de espaços coletivos, tais como restaurante e residência universitária, e outros espaços ou ações que favoreçam a assistência para todos os estudantes. Além disso, transfere a responsabilidade da instituição para o estudante, em que o aluno busca meios para a permanência material por conta própria com os recursos da bolsa. Sendo assim, a bolsificação tem caráter assistencialista, porque não tem o interesse de garantir o direito pleno da permanência do aluno, busca suprir necessidades mínimas (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012; CISLAGHI; SILVA, 2012; GRANEMANN, 2007).

Diante do exposto, as concepções sobre a assistência estudantil podem ser agrupadas em duas perspectivas a partir do público para quem se destinam: as universalistas e as focalizadas. Ambas veem essas ações como direito, porém as focalizadas correm o risco de se assemelhar mais do favor, doação e assistencialismo. Segundo Kerstenetzky (2006), a focalização como ação reparatória é

[...] necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais — acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, em virtude, por exemplo, de desiguais oportunidades de realização de gerações passadas que se transmitiram aos presentes na perpetuação da desigualdade de recursos e capacidades. Sem a ação/política/programa, focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão apenas em um horizonte temporal muito distante (KERSTENETZKY, 2006, p. 570).

Em relação à política pública, Kerstenetzky (2006, p. 573) defende que: “É possível, ademais, conciliar focalização e universalização na implementação de justiça social, levando em consideração uma combinação eficiente dos dois métodos.”, dependendo dos interesses que permeiam a implementação. Em suma, a assistência estudantil universalista centra-se na perspectiva que a concebem como direito social para todos. A assistência estudantil focalizada tem caráter mais seletivo e engloba as políticas inclusivas e da assistência social.

Na próxima seção, apresenta-se um histórico da política de assistência estudantil, especialmente as direcionadas ao estudante da educação superior, sinalizando para o seu movimento descontínuo e as ambiguidades de textos normativos quanto à concepção de direito ou de assistencialismo. Essa síntese histórica considera a política estudantil nos marcos de diversos governos, com ênfase no estudo da base normativa e estudos bibliográficos.

2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Esta seção tem a finalidade de discutir como a política de assistência estudantil se consolidou na educação superior brasileira. Tenta contextualizar desde as primeiras iniciativas do apoio ao estudante, buscando identificar movimentos específicos e relações com as reformas implementadas pelos governos e reivindicações das entidades da sociedade organizada. Parte-se da compreensão de que essas políticas não consistem em fatos isolados, mas são influenciadas por determinações mais complexas e globalizadas que interferem, em certa medida, nas suas formulações e objetivações.

As reflexões dividem-se em três eixos: a primeira aborda sobre o início e institucionalização; a segunda faz um recorte de 1964 a 2002, da repressão à redemocratização; e a terceira apresenta como essa política se expressou no momento de maior expansão e reestruturação da educação superior, de 2003 até o contexto mais recente. Essas discussões partem do diálogo com diversas produções acadêmicas e alguns documentos normativos, os quais serão abordados ao longo deste estudo, na tentativa de apreender os significados, concepções e interesses da política de assistência estudantil.

2.1 Breve histórico do início da política de assistência estudantil

No Brasil, o contexto histórico de institucionalização desse tipo de assistência também se relacionou com a dinâmica da política de assistência social, partindo, principalmente, de lutas dos movimentos sociais pela garantia da democratização dos direitos sociais.

Alguns estudiosos afirmam que já existia ensino superior no Brasil no Período Jesuítico (1549-1759), porém tais cursos eram ofertados em colégios e continuou dessa forma por cerca de 200 anos. Em 1759, Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, dando início ao Período Pombalino (1760-1808), esse período foi caracterizado pela estagnação na educação, centrou-se nos “Estudos Menores” (SAVIANI, 2013).

No Período Joanino (1808-1821), a Família Real mudou-se para o Brasil, somente a partir de então as instituições brasileiras de educação superior começam a ganhar visibilidade. Destaca-se que até o período da República Velha ainda não havia sido criada nenhuma universidade no Brasil oficialmente, essa estruturação é considerada tardia por diversos estudiosos.

No Período Imperial (1822-1889), a primeira Constituição brasileira, desse mesmo ano, apontou que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, p. 10). Contudo, existiam muitas controvérsias na área educacional, a economia era predominantemente agrícola e as políticas se baseavam nas necessidades econômicas, os cursos oferecidos em sua maioria eram profissionalizantes, o nível superior era fortemente elitizado e encontrava resistência na sua oferta gratuita (FÁVERO, 2006).

Na República Velha (1889-1929), apesar da difusão de instituições da educação superior ainda sofrer bastante resistência, em 1891 foi criado o Conselho de Instrução Superior (CIS) responsável por aprovar o funcionamento de instituições oficiais e livres. Esse órgão também tinha a incumbência de fiscalizar as escolas privadas nas condições de higiene e moralidade (LIMA, 2011). A Constituição Federal de 1891, não foi específica quanto à assistência estudantil.

A assistência estudantil não foi contemplada nos textos constitucionais de 1824 e 1891 e outros documentos normativos também eram inexpressivos em contemplar essa temática de forma específica. Nesse período, o Estado assumiu características fortemente burocráticas, mas subordinado às decisões das oligarquias e ao favorecimento dos senhores rurais, marcado pela patronagem e clientelismo, política do coronelismo, e o interesse era a “modernização pelo alto”, que foi se enfraquecendo posteriormente por não se sustentar (ABRUCIO; LOUREIRO, 2018).

O projeto de âmbito nacional, exclusivo da assistência estudantil, foi tardio e geralmente era extinto ao término do governo, ademais não foram encontrados estudos que comprovam a sua relevância e contribuição para a permanência dos estudantes nas instituições. Segundo Oliveira

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

O Quadro 1 sintetiza os principais documentos normativos para o início da implementação da assistência educacional brasileira até a institucionalização. Desse modo, pontua textos formais que sinalizaram a assistência estudantil no período Imperial, na República Velha, na República Nova (Vargas) e na República populista.

Quadro 1 – Principais documentos normativos para a assistência estudantil no Brasil (1879 a 1961)

Período	Ano	Ato normativo	Ênfase na Assistência Estudantil
Imperial	1879	Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879	Reforma Leônicio de Carvalho – reformou o ensino primário e secundário na Corte e o ensino superior no Brasil: § 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protetores justificarem impossibilidade de prepará-los para irem à escola, será fornecido vestuário decente e simples, livros e mais objetos indispensáveis ao estudo.
República Velha	1928	Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928	Autorizou o Governo a criar, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o crédito necessário para a sua construção.
República Nova/Era Vargas	1931	Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931	Estatuto das Universidades Brasileiras: previu orçamento anual com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes, quer em obras de assistência material ou espiritual, quer em competições e exercícios esportivos, quer em comemorações e iniciativas de caráter social. Além de concessão de bolsas de estudos, financiada pela Sociedade dos Professores Universitários (artigos 105 e 108.).
	1934	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)	Previu aplicação de recursos em auxílios a alunos necessitados (artigo 157).
	1937	Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937	Cita o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados no ensino primário (artigo 130).
	1942	Decreto-Lei nº 4.105, de 11 de fevereiro de 1942	Reconhece a União Nacional, dos Estudantes como entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de ensino superior.
República Populista	1946	Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)	Promulgou a obrigatoriedade de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (artigo 172).
	1949	Decreto nº 20.302, de 2 de janeiro de 1946	Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde: definiu como uma das atribuições manter organizado um plano de assistência médico-social a alunos, estudando problemas com tal assistência relacionados.
	1958	Decreto nº 43.031, e 13 de janeiro de 1958	Instituiu a Campanha de Assistência ao Estudante: teve por finalidade executar programa assistencial e cultural ao estudante.
	1961	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estabeleceu que os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem deveriam atender a todos os estudantes.

Fonte: Elaboração própria (2019) baseado em KOWALSKI (2012), incluindo outros Documentos Oficiais.

De acordo com o Quadro 1, as iniciativas regulamentadas para a assistência estudantil no âmbito nacional ocorreram tardiamente, os primeiros cursos isolados eram muito elitizados e as normativas centravam-se mais em regular o acesso, as matrículas e questões referentes ao

currículo. As normativas que se apresentaram nesses períodos demarcados não sinalizam para uma concepção da assistência estudantil articulada com a formação acadêmica, considerando que se encontra limitada à “bolsificação” ou como apoio material, inserindo-se numa visão assistencialista.

Percebe-se que as políticas de assistência estudantil para a educação superior realizavam-se de forma pontual, enquanto políticas de Governo e não de Estado. Em sua maioria, elas buscavam atender aos interesses individuais, do desenvolvimento econômico ou para conter as pressões dos movimentos sociais organizados, em detrimento de garantia de direitos e defesa das vontades da sociedade em geral.

Os estudiosos atribuem o título de primeira universidade brasileira à Universidade do Rio de Janeiro, instituída em 1920, embora houvesse tentativas anteriores em outros estados de criação de instituições similares, porém sem duração considerável. As primeiras iniciativas de assistência estudantil presentes nos documentos normativos do Brasil ocorreram a partir de 1928 pelo Decreto nº 5.612/1928, ano da construção da “Casa do Estudante Brasileiro” localizada em Paris, destinada aos estudantes da elite brasileira que buscavam formação acadêmica na França. As ações previam o repasse de verbas para a manutenção da moradia e das necessidades dos alunos, caracterizando-se como uma iniciativa elitista e restrita a um grupo seletivo. Conforme indica Kowalski (2012), a origem da assistência estudantil foi tão elitista, quanto a educação superior de fato.

Em 1929, foi instituída uma ação de apoio estudantil mais estruturada nas universidades brasileiras com a abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no Rio de Janeiro, acoplada a um Restaurante Universitário (RU). Esse espaço era destinado aos estudantes carentes. A entidade foi criada durante a transição para o Governo de Getúlio Vargas e recebia muitas doações de campanhas populares e do governo federal.

A Era Vargas (1930-1945) durou aproximadamente 15 anos. Nos primeiros anos, o governo foi baseado no populismo e nacionalismo e condicionado pelo processo de industrialização, urbanização, crescimento populacional, especialmente, da classe operária e conseqüentemente das demandas sociais. Segundo Pinto (2015, p. 49), a assistência estudantil se apresentou relacionada à “promoção do bem-estar nacional” e à sustentação social, com a intenção de manter a estabilidade dos setores sociais que cresciam em paralelo à industrialização.

Especificamente, a educação superior ainda conservava as antigas práticas, embora o discurso do período defendesse a modernização. Havia três universidades brasileiras, no Rio

de Janeiro, Minas Gerais e a Escola de Engenharia em Porto Alegre. Cabe destacar que, as primeiras universidades possuíam caráter extremamente elitista, além de se consolidarem a partir do modelo francês napoleônico, centrando mais destaque no ensino do que na pesquisa, preocupando-se sobretudo com a formação de competências profissionais (OLIVEN, 2002). Este fato sugere que as características de departamentalização e ensino técnico estão presentes desde as universidades pioneiras no Brasil, e isto pode ter influenciado em certa medida a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

Em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o qual posteriormente passou a ser denominado de Ministério da Educação e Saúde (1937), como uma das primeiras medidas para o investimento na educação. A partir de uma ampla reforma educacional, em 1931, denominada Reforma Francisco Campos (primeiro ministro da educação brasileira), instituiu-se oficialmente outra forma de organização da educação superior. Foi promulgado o Decreto nº 19.851/1931 que regulou o Estatuto das Universidades Brasileiras (vigorou até 1961), definiu um modelo a ser seguido pelas universidades e apresentou em seu texto regulamentação acerca da assistência na universidade à bens materiais e “espirituais”, contudo o quantitativo de estudantes contemplados ainda era mínimo (OLIVEN, 2002). Antes dessa Reforma, predominantemente os cursos eram ofertados em escolas separadas ou isoladas com cobrança de taxas de acesso e anuidade.

Esse Decreto é colocado como uma das primeiras iniciativas normativa de âmbito nacional que versa sobre a assistência ao estudante, a partir de fundos arrecadados da sociedade de professores e repassados aos estudantes carentes, de acordo com critérios para a seleção dos estudantes que seriam beneficiados pelas bolsas.

Esses critérios eram embasados nos méritos de cada um sendo que, no caso de pobreza, era preciso comprovar sua situação através da “declaração de pobreza” fornecida por algum instituto assistencial, bem como era observado se o comportamento do sujeito condizia com a pobreza que declarava. Caso ela fosse confirmada, ele se tornava merecedor da bolsa (KOWALSKI, 2012, p. 86).

Diversas universidades adotaram outras medidas com características semelhantes ao fundo, realizado por doações dos professores e do Governo, principalmente aos alunos necessitados. Isto mostra que, desde a origem, políticas dessa natureza apontam a preocupação em ligar a assistência estudantil à vulnerabilidade socioeconômica, quando aborda sobre “estudantes carentes” e ao desempenho acadêmico, a partir de fundos arrecadados por professores e pelo Governo. Isto abre espaço para ideia do Estado como “o

provedor” da assistência aos alunos, os quais tendem a assumir o papel de beneficiados passivos e não de quem usufrui plenamente de um direito.

Apesar de bastante autoritário e centralizador, esse Governo investiu em políticas sociais no intuito de conter as pressões dos movimentos organizados que emergiram com o processo de industrialização. Na área educacional, houve o movimento de intelectuais que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, relevante na defesa da educação pública e na construção de um projeto de educação nacional, orientado pelos princípios de laicidade, gratuidade, universalidade e outros ideais pedagógicos e sociais.

Com a influência do ideário da Escola Nova e assumindo princípios inovadores, houve a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, representando um avanço significativo, ao requerer mais investimentos em pesquisa.

A Constituição Federal de 1934 previu a educação pública gratuita para o ensino primário e uma “tendência” ao ensino gratuito ulterior ao primário. A assistência estudantil estava ligada à “educação dos pobres”, contemplada nessa Constituição Federal, no artigo 157. O texto constitucional previa que parte dos recursos se aplicaria ao auxílio dos estudantes “necessitados”. Tais medidas demonstram que a assistência estudantil assume características centradas na permanência material, tendo a “Casa do Estudante do Brasil” como um dos principais lugares de desenvolvimento das ações nesse período. Conforme o texto da lei:

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934, p. 20).

Em 1937, ocorre no país um Golpe de Estado, que instalou a ditadura do Estado Novo (1937 a 1945). As justificativas para tal intento giram em torno de manter a ordem contra as oligarquias e regionalismos de forma legitimada pela jurisdição. A nova Constituição Federal de 1937, menciona timidamente a solidariedade “aos mais necessitados” no ensino primário (BRASIL, 1937).

Nesse ano, com o apoio do Estado, houve a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade nacional de representação estudantil que teve importante papel na luta pela assistência estudantil e outros direitos na educação superior no Brasil. Embora os registros

oficiais coloquem a institucionalização dessa entidade em 1937, os militantes estudantis consideram o ano de 1938 como marco da organização estudantil, tendo como referência a realização do II Congresso Nacional dos Estudantes (ARAÚJO, 2007). Em 1942, a UNE passa a ser uma entidade legal de representação dos estudantes do ensino superior do Brasil pelo Decreto nº 4.105/1942.

O movimento estudantil já vinha se mobilizando desde 1901, por meio de várias organizações, sendo colocada como pioneira a Federação dos Estudantes Brasileiros, porém esta entidade não durou muito tempo. O movimento estudantil se consolidou como importante entidade para as lutas e defesas dos interesses estudantis. Ressalta-se que durante o Congresso de 1938

[...] foi aprovado um plano de reforma educacional que pretendia solucionar problemas educacionais, auxiliando os estudantes com dificuldades econômicas, o que sinalizava o início de uma conscientização por parte dos estudantes da importância que deve ser dada à assistência estudantil nas universidades brasileiras (SILVEIRA, 2012, p. 53).

Dessa forma, no país, houve um tardio movimento em prol da luta pela garantia de direitos de assistência dos estudantes. Os poucos estudantes das classes menos favorecidas que conseguiam ingressar nesse nível de ensino, na maioria das vezes, não possuíam a consciência política da assistência enquanto direito e sim como favor. Percebe-se que este fato ocorre devido à forte elitização, incorporada na ideologia e na realidade da educação superior brasileira, na qual poucos tinham acesso, as taxas de custeio eram exorbitantes e esse cenário se perpetua com poucas mudanças até a década de 1940.

Corroborar-se com Freitag (2005, p. 52), quando se refere que a política educacional do Estado Novo:

Não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das “classes subalternas”. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma “chance”. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (“para as classes menos favorecidas”). A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém nas mutações ocorridas na infraestrutura econômica, com a diversificação da produção [...]. O Estado procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam.

Na assistência estudantil, não é diferente, as iniciativas tentam “manipular” e “controlar” de forma hegemônica através de ações direcionadas para a classe mais desfavorecida economicamente. Na década de 1930 a expansão do acesso na educação

superior é mínima, o Estado investiu na educação profissionalizante com a justificativa de “dar uma chance” aos mais desfavorecidos economicamente.

O período da República Populista (1945-1964) caracterizou-se como fase democrática com alguma participação popular no governo e grande interesse desenvolvimentista. Tal participação perpassava por alianças, consensos e manipulações da classe trabalhadora, com forte protagonismo do Estado. O empresariado tinha grande interesse de fomentar a industrialização, sendo assim, assume o “Estado populista desenvolvimentista”. Na educação superior, destaca-se a institucionalização de muitas universidades, a partir da federalização e integração de faculdades isoladas (FREITAG, 2005; OLIVEN, 2002). Segundo Romanelli

[...] somente, pois, quando há necessidade de redefinição na expansão econômica que implique o aparecimento ou o incremento de demanda econômica de recursos humanos de vários níveis de qualificação e também quando o remanejamento das forças na estrutura do poder objetive utilizar-se da modernização como ideologia de justificação e necessite aumentar as oportunidades educacionais em determinada direção, é que as pressões da demanda social de educação começam a ser consideradas. Esse processo é sempre definido em termos de interesses, pelo aumento ou não da participação social no jogo político (ROMANELLI, 2009, p. 203).

Percebe-se que a educação não é neutra. A ideologia da necessidade de qualificação para o desenvolvimento econômico é uma das principais justificativas para a política educacional. Mesmo com os embates e exigências da sociedade organizada e dos grupos minoritários, as legislações tendem a atender ao grupo elitizado que tem maior poder de influência e jogo político. Logo, os avanços na direção democrática só ocorrem pelas concessões daqueles que detêm o poder a partir de seus próprios interesses, às pressões dos movimentos sociais, para tentar construir uma falsa ideologia de que a democracia está sendo realizada.

Além das pressões dos movimentos sociais e estudantis, os processos de industrialização e urbanização também exigiram mudanças nas políticas educacionais. Em 1946, foi promulgada a Constituição Federal considerada a mais democrática até então. Ela prescreveu no artigo 166, a educação como um direito com oferta de forma gratuita “a quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” e nas modalidades de ensino “ulterior ao primário”, ou seja, secundário e superior. Sobre a assistência estudantil, o artigo 172 afirmava que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”, sendo obrigatória para todas as etapas de educação. Neste período, também foi promulgado o Decreto 20.302/1946,

que estabeleceu exigências para a assistência médico-social, destinada a alunos nas instituições de ensino superior (BRASIL, 1946).

Sguissardi (2009, p. 19) enfatiza que a pirâmide educacional se perpetua na realidade da população brasileira que vive mais a “mercê dos modelos de desenvolvimento e décadas de políticas educacionais conservadoras das pelas elites dominantes, [...], do que como bens públicos universais de interesse coletivo da cidadania”. Concorde-se com este pensamento, pois até este período as políticas educacionais mostram-se conservadoras e com mudanças inexpressivas, embora apresentem discurso de democracia e populismo.

A partir nos governos de Dutra (1946-1951) e Kubitschek (1956 a 1961), houve um processo de redemocratização no país com certa estabilidade, no entanto os governos de Vargas, Jânio e Goulart registraram-se movimentos mais conflituosos. Em 1946, foi promulgada a quarta Constituição Federal, colocando a educação como direito de todos e sendo caracterizada como mais democrática e liberal que as anteriores. Ainda assim, percebe-se que as mudanças na área educacional estavam ligadas às exigências da industrialização (centradas nas necessidades de treinamento de força de trabalho), principalmente no Governo Kubitschek. Esse período tinha a expectativa de recuperar o tempo perdido da “industrialização tardia”. A partir de 1950, as cobranças se acirram ainda mais devido ao desenvolvimento econômico e ao crescimento maciço de multinacionais. Além disso, também ocorreram mudanças socioculturais e uma nova consciência de setores organizados da sociedade.

O Decreto nº 43.031/1958 institui a Campanha de Assistência ao Estudante (CASES) que foi absorvida em 1967 pela Fundação Nacional de Material Escolar (Fename). A CASES pode ser entendida como uma companhia que teve por finalidade executar o “programa assistencial e cultural ao estudante, promovendo o seu bem-estar, o melhor uso de facilidades educacionais e o incentivo ao aprimoramento de sua cultura.”. Essa companhia deveria adotar algumas estratégias que variavam entre a concessão de bolsas, infraestrutura, intercâmbio e custeio cultural. As ações seriam custeadas com recursos de um Fundo Especial de entidades públicas e privadas (BRASIL, 1958, p. 01). Todavia, tal Decreto parece que não teve muita expressividade no histórico da educação brasileira. Além disso, chama atenção o fato de não mencionarem especificamente a que público estudantil se destinava.

Araújo (2007) pontua que o movimento estudantil já estava debatendo sobre a expansão do ensino universitário nesse período, preocupado em estabelecer uma reforma universitária e transformar a educação superior brasileira. Nesse contexto, a tramitação do

projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) acirrou os debates na política educacional, principalmente em torno da questão público versus privado (FÁVERO, 2006).

A primeira LDB ficou em tramitação de 1948 a 1961, ou seja, só conseguiu a aprovação depois de 13 anos de embates entre a Câmara e o Senado. Em 1961 no Governo de Goulart, o projeto foi aprovado na lei n.º 4.024/1961 sem muitas mudanças com o formato tradicional de universidade que vinha sendo estabelecido (ROMANELLI, 2009). Destaca-se que o Brasil, desde esse período, já passava por um processo de transição para o Golpe Militar de 1964, isto é, mesmo com a promulgação de uma lei nacional para a educação, a sua efetivação foi tendenciosa e limitada.

A LDB de 1961 foi um marco para a assistência estudantil, abordou o tema de forma específica no título “da Assistência Social Escolar”. Embora o nome “escolar” parece se remeter à educação básica escolar, essa lei colocou a assistência estudantil como um direito universal, dispondo os artigos 90 e 91 que: as universidades deveriam buscar cooperação com outros órgãos para assegurar “os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos”, tais serviços deveriam englobar casos individuais e de grupo, de acordo com a organização social da comunidade. Além disso, a assistência aos educandos estava presente em outros artigos (9 e 93). Essa lei também atribuiu ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) o dever de fiscalizar a execução das leis educacionais e das decisões do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1961, p. 11).

Nesse período, as oportunidades de ingresso começaram a aumentar, embora que a expansão tinha forte interesse econômico, o movimento em prol da Reforma Universitária no Brasil para tornar as Instituições de Ensino Superior (IES) mais populares se fortaleceu (FÁVERO, 2006). Tal cenário apontou para a preocupação com a assistência estudantil, a partir de características mais universais enquanto direito, assim o Estado passou responsabilizar-se por ampliar as possibilidades de permanência dos alunos e a delegar certa autonomia às instituições.

Araújo (2007) pontua que o movimento estudantil realizou três seminários nacionais em 1961, 1962 e 1963, respectivamente. Nesses foram produzidos documentos, onde registravam as discussões sobre a reforma e a expansão da educação superior. Destaca-se dentre as ações da UNE para a conquista de direitos, a realização do II Seminário Nacional de Reforma Universitária em Curitiba no ano de 1962. O evento teve algumas comissões para a discussão das reivindicações e necessidades dos estudantes, destacando-se a Comissão de

Política de Assistência Cultural e Material ao Estudante, que tratou sobre tópicos relacionados à infraestrutura, criação de gráficas universitárias e aumento de restaurantes universitários, além de assistência médica e habitacional (KOWALSKI, 2012).

O Governo de João Goulart (1961-1964), ou “Jango” como era conhecido popularmente, tinha muitas propostas populares, mas foi muito conflituoso. Em 1964, ocorreu o golpe militar e a queda do Governo Goulart. O Período de Ditadura Militar (1964-1985) caracterizou-se pela articulação entre empresários e militares para tomada do governo a partir de uma ruptura política justificada pela necessidade de “preservar” a lógica socioeconômica. Esse período acabou com a fase democrática que estava sendo construída e deu início ao extremo autoritarismo, colocando o Brasil sob o comando de militares por mais de 20 anos. Na próxima subseção será aprofundado como se deu a implementação da assistência estudantil no país a partir desse regime ditatorial.

2.2 Políticas de assistência estudantil na educação superior de 1964 a 2002

A Ditadura reprimiu violentamente os movimentos de oposição ao Governo, em especial, os movimentos sociais e estudantis. Esse período trouxe profundas mudanças na sociedade brasileira e também para a educação, marcada por reformas, repressão e controle ideológico, associado ao discurso de modernização e desenvolvimento econômico. Foi criado o Grupo de Reforma Universitária a fim de estudar o modelo de universidade brasileira e criar estratégias para a sua modernização. Segundo Kowalski (2012), esse Grupo objetivou introduzir a reforma universitária, minorando os atrasos para a dinâmica das instituições, incluindo o movimento estudantil.

Esse Governo tentou acabar com a resistência de forma autoritária e legitimada. A Lei nº 4.464/1964, conhecida como Lei Suplicy, decretou a ilegalidade das entidades estudantis, inclusive da UNE, instituiu regras para o funcionamento do Diretório Acadêmico (DA) e Diretório Central dos Estudantes (DCE) das universidades. Essas iniciativas provocaram debates, protestos e greves em várias instituições. Em paralelo à repressão, a UNE continuou atuando ilegalmente, porém havendo alguns posicionamentos dentro da própria UNE em defesa da adaptação à Lei e contrários à luta radical, também foram criados centros acadêmicos e diretórios estudantis paralelos aos oficiais. A Lei Suplicy parece colocar a responsabilidade pelas ações de assistência estudantil nas universidades para os órgãos de representação dos estudantes. Em relação à assistência estudantil, essa Lei determina:

Art. 1º - Os órgãos de representação dos estudantes de ensino superior, que se regerão por esta Lei, têm por finalidade:

[...].

e) manter serviços de assistência aos estudantes carentes de recursos;

[...].

Art. 18 - Poderão ser constituídas fundações ou entidades civis de personalidade jurídica para o fim específico de manutenção de obras de carácter assistencial, esportivo ou cultural de interesse dos estudantes (BRASIL, 1964, p. 01).

Apesar do discurso ideológico de desenvolvimento da nação, de atenção aos interesses dos estudantes e de ser para o bem de todos, as ações desenvolvidas nessa época legitimavam os interesses da elite. Conforme Fernandes (1976) parecia ser “como se o ‘Brasil arcaico’ devesse sempre preponderar sobre o ‘Brasil moderno’” (1976, p. 329). Em 1967, foi promulgada outra Constituição Federal que continuou colocando a educação como um direito de todos, acrescentando, pela primeira vez, o direito a igualdade de oportunidade (a lei igual para todos). Conforme Fernandes (1979), esse Governo militar passou uma ideologia de inclusão das camadas populares de forma ilusória e aparente.

Ainda assim, permanecia a necessidade dos mais necessitados provar a falta ou insuficiência de recursos para ter acesso à assistência, ou sempre que possível o Governo deveria fazer a concessão de bolsas para ressarcimento posterior. O texto desta Constituição de 1967 manteve os mesmos pressupostos da Constituição de 1946 quanto à assistência estudantil, determinou que:

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá carácter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1967, p. 05).

Nota-se que a assistência estudantil começa a ser mencionada nas Constituições Federais somente após 110 anos da primeira Carta Magna (1824), nos decretos paralelos não foi muito contemplada e chegou até a ser relacionada à meritocracia, inclusive, não foi contemplada especificamente na primeira LDB. E, quando passou a ser referida nas legislações, essas ações estavam ligadas necessariamente à variável de comprovação de renda. Esses fatos demonstram que a educação superior teve a barreira fortalecida por muito tempo a favor de sua elitização, revelando seu perfil elitista.

O Quadro 2 apresenta os principais atos normativos para a implementação da assistência educacional brasileira do período ditatorial ao início da redemocratização.

Quadro 2 – Principais documentos normativos para a assistência estudantil no Brasil (1964 a 2002)

Período	Ano	Ato normativo	Ênfase na Assistência Estudantil
Ditadura Militar	1964	Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964	Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. Não trouxe especificações acerca da assistência estudantil, mas atribuiu essa responsabilidade aos órgãos de representação estudantil. Proibiu a UNE de funcionar.
	1976	Constituição da República Federativa do Brasil de 1967	Estabeleceu a obrigatoriedade de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.
	1967	Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967	Complementou o decreto que estabelece sobre a reestruturação das Universidades Federais: poderão ter órgãos suplementares de natureza de assistência ao estudante.
	1968	Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968	Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP). Teve por finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa e bolsas de estudo.
	1970	Decreto n.º 66.967, de 27 de julho de 1970	Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura: cria o DAE, setor que pretendia formular uma política nacional para a assistência.
	1971	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências: estabeleceu a obrigatoriedade de serviços de assistência educacional aos alunos necessitados, dando preferência à aquisição de material.
	1972	Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972	Institui em caráter nacional, o Programa “Bolsa de Trabalho” a fim de proporcionar oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares.
Nova República	1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Definiu a educação como um direito social, previu o ensino gratuito público em todos os níveis e igualdade no acesso e permanência.
	1983	Lei nº 7.091, de 18 abril de 1983 /Decreto nº 88.295, de 10 de maio de 1983	Aprova o Estatuto da Fundação de Assistência ao Estudante e dá outras providências. Alterou a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar.
	1985	Lei nº 7.395, de 31 de outubro de 1985.	Revogou a proibição do funcionamento de órgãos de representação dos estudantes de nível superior, contribuindo para a intensificação das discussões acerca do acesso, assistência e permanência dos estudantes.
	1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: prevê que o ensino deve ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência e coloca como dever do Estado garantir algumas formas de assistência escolar direcionadas para a educação básica.
	2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências: prevê o estímulo à adoção de programas de assistência estudantil tais como bolsa trabalho e apoiar estudantes carentes.
	2002	Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002	Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Teve a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas.

Fonte: Elaboração própria (2019) a partir de Documentos Oficiais.

Essa base normativa mostra que a regulamentação da assistência estudantil no período de ditadura no país incorpora a concepção de assistencialismo ao se dirigir aos estudantes que apresentem carência, sendo imposta sem diálogo com os órgãos de representação dos estudantes. Assim, coloca a assistência como um favor do Governo ao estudante que tem que dar um retorno em forma de prestação de serviços sob a justificativa de contribuir com a universidade. No período de redemocratização (de 1988 a 2001), percebe-se a preocupação com a gratuidade e permanência dos estudantes, mas ainda tarda em definir uma política nacional, tendo apenas menções generalistas, parecendo mais universalista do que o período anterior.

A inclusão social simulada na Ditadura fez parte da tentativa de convencimento ou controle pelo Governo dos movimentos organizados, dos organismos internacionais e da população em geral. O Estado foi muito regulatório, buscou legitimar suas ações e o processo de ajuste envolveu consultorias e acordos internacionais (FÁVERO, 2006).

Nesse contexto, foram realizadas pesquisas para justificar os ajustes e promulgados diversos documentos oficiais, entre os quais se destacam os decretos nº 53/1966 e nº 252/1967 que tratavam da organização das universidades federais. Esses decretos já apontavam para a superação do modelo Napoleônico, por um modelo mais pragmático e utilitário. Entretanto, não apontavam direcionamentos significativos para a assistência estudantil. Neste último decreto, ressalta-se somente que “além das unidades que a compõem, destinadas ao ensino e à pesquisa, a Universidade poderá ter órgãos suplementares de natureza técnica, cultural, recreativa e de assistência ao estudante.” (BRASIL, 1967, p. 02).

Em 1968, foi promulgada a Reforma Universitária pela Lei nº 5.540/1968 a partir de uma proposta baseada no modelo americano de universidade de massa, incluindo as funções de ensino, de pesquisa e de extensão. Nessa Lei, o ensino enfatizava treinamento profissional, a pesquisa priorizava a ciência aplicada e a extensão significava prestação de serviços. O Grupo de Trabalho para a reforma concluiu que a educação superior brasileira estava desqualificada para as exigências do mercado de trabalho. Assim, a reforma foi proposta com a justificativa de modernizar esse nível de ensino, sendo este o principal objetivo (FÁVERO, 2006).

A Reforma Universitária de 1968 não apresentou nenhuma proposta para a assistência estudantil, especificamente. Entre as mudanças apresentadas destacam-se: a) reformulou os exames vestibulares para classificatórios e não mais eliminatórios; b) valorização da titulação

dos professores; c) extinção da cátedra e substituição pelos departamentos; d) desenvolvimento de atividades de extensão pelos estudantes.

A extinção da cátedra não ocorreu de imediato nas instituições após a promulgação da Reforma, muitas outras medidas encontraram resistência e diante de um Estado baseado no autoritarismo e na hegemonia do capitalismo, algumas medidas eram contraditórias e/ou “maquiadas de bem-estar”. Além disso, em 1968, o Ato Institucional (AI-5) foi decretado, legitimando de forma mais violenta a repressão. Dentre as pressões internas, destaca-se a criação da Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE) em 1968. Em meio à repressão da ditadura militar, as casas estudantis tornaram-se lugares de resistência. Entre os seus objetivos estava a luta pela formulação de uma Política Nacional de Assistência Estudantil (SENCE, 2011).

Nesse período de regime militar ocorreu uma grande expansão na educação superior, principalmente pela via privada. Entretanto, a ampliação de vagas ainda não dava conta da demanda, levando o Governo a incentivar a iniciativa privada e a criar estratégias para atender esse público (SILVEIRA, 2012). Logo, esse Governo adotou um perfil dualista na tentativa de conter as pressões do movimento estudantil, mas com ações pautadas no modelo capitalista.

A expansão na educação superior nesse período teve forte relação com a economia. O país vivia uma fase de “milagre econômico”, em que muitos recursos foram empregados em financiamentos de grandes empreendimentos para o desenvolvimento da nação. Dessa forma, havia demanda de mão de obra qualificada, conforme as pesquisas empreendidas pelas consultorias exteriores que apontavam a necessidade de investimentos e planejamento no nível de ensino superior.

Segundo Oliven (2002, p. 34), a necessidade de desenvolver o país economicamente “fez com que os militares brasileiros incentivassem a formação de recursos humanos de alto nível, para atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram as escolhidas para esse fim.”.

A teoria do capital humano justificava a relação entre educação, desenvolvimento e ascensão social (SCHULTZ apud FRIGOTTO, 1989). Ou seja, o Estado buscou legitimar sua ideologia, afirmando que quanto maior investimento nos recursos humanos mais produtividade e meritocracia, e, assim, contribuiria para a mobilidade social e solucionaria o “problema” da desigualdade social.

Em 1970 ocorreu reforma na organização administrativa do MEC mediante o Decreto nº 66.967/1970, sendo criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE). Esse setor

ênfatiçou os auxílios de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico, pretendendo manter uma política no âmbito nacional, mas foi extinto posteriormente (KOWALSKI, 2012). Até então não existia uma política nacional de assistência ao estudante.

Em 1971 foi instituída a Lei nº 5.692/1971, que reformava o ensino de primeiro e segundo graus (fundamental e médio). Essa Lei revestiu-se de características profissionalizantes aparentes (especialmente o ensino médio) e formação para o mercado de trabalho. A assistência estudantil foi contemplada no seu artigo 62, instituindo sua obrigatoriedade:

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

§ 1º - Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar (BRASIL, 1971, p. 08).

Percebe-se que assistência estudantil estava ligada à eficiência escolar, além disso a Lei propõe a organização de entidades locais para a execução total ou parcial desses serviços. Apesar disso, a legislação não teve muitos efeitos na realidade nesse âmbito, sendo inexpressiva na história da educação.

Em 1972, foi criado o “Programa Bolsa de Trabalho”, através do Decreto nº 69.927/1972, um programa nacional ligado ao DAE, com o objetivo de proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares, nos quais possam incorporar hábitos de trabalho intelectual ou desenvolver técnicas de estudo e de ação nas diferentes especialidades (BRASIL, 1972, p. 01).

Entre as justificativas para o Programa Bolsa de Trabalho, consideravam ser “[...] imprescindível a integração de estudante brasileiro no processo de desenvolvimento econômico-social do País”, incluindo ainda outras razões, tais como: a) prevê oportunidades de exercício profissional para todos os níveis de ensino; b) prioriza estudantes carentes; c) as tarefas devem estar relacionadas com a formação escolar, caracterizando-se como estágio sem vínculo empregatício; d) abre exceção para atividades que não tenham relação com a formação escolar apenas para os estudantes carentes, através de contrato de trabalho (BRASIL, 1972).

Diante disso, é possível notar que as ações de assistência estudantil no período ditatorial serviram para embasar o perfil de Governo centrado no desenvolvimento econômico e fortemente influenciado pelo mercado. Isto mostra que a universidade apresentava o perfil de instituição empresarial e serve para fortalecer a ideia de que implantavam a teoria do capital humano conforme o texto do decreto que colocou o investimento em educação fundamental para o crescimento econômico e a ascensão social.

Ainda no começo da década de 1980 foi divulgado o Plano de Ações de 1980/1985, defendendo como atribuições do DAE:

Propiciar uma assistência efetiva aos estudantes carentes de recursos, amparados por lei, com a finalidade de garantir o acesso e a permanência na escola, atendendo, prioritariamente, às populações de baixa renda das zonas rurais e periferias urbanas. Apoiar e incentivar as atividades do aluno de 3º grau, assistindo materialmente os carentes de recursos e oportunizando, também, uma real participação de toda a população universitária em programas que desenvolvam o seu potencial e possibilitem o engajamento na comunidade em que vivem (MEC, 1980, p. 16).

A estruturação do DAE foi uma conquista da luta pela assistência estudantil enquanto uma política educacional. Esse documento evidencia o caráter regulamentador desse Governo, embora que a prática seja duvidosa. Percebe-se que o perfil socioeconômico continua sendo preponderante para a definição do público-alvo e destinação das ações. Contudo, este documento aponta para a preocupação também com toda a população universitária, independente da renda ou classe social, sinalizando uma política mais universalista. Cabe destacar que essa política abrangia os três níveis de ensino (1º, 2º e 3º grau), com ênfase no último (superior).

O Plano de Ações do DAE previa abranger tanto a assistência material como a de desenvolvimento social, artístico e cultural para possibilitar “o acesso e a permanência no sistema escolar”. Para isso, elegeram algumas estratégias específicas na educação superior, tais como: a promulgação de bolsas em diversas modalidades, saúde, nutrição, transporte, participação escolar, universitária e comunitária, objetivando a integração entre instituição e comunidade, iniciação científica, incentivo à atividade artística criativa no ambiente universitário, incentivo à prática esportiva, dentre outras. Ações voltadas principalmente para alunos carentes (MEC, 1980, p. 12).

Conforme o texto do Plano de Ações, “a assistência ao estudante deverá ser redimensionada no sentido de tornar-se mais adequada às reivindicações básicas do educando e menos uma atividade de cunho paternalista.” (MEC, 1980, p. 16). Porém, o “Programa Bolsa de Trabalho” permaneceu entre as ações, podendo ser uma brecha para o limitar a

autonomia dos estudantes e prevalecendo os interesses dos empresários. Mas, sem romper com o perfil paternalista.

Apesar das legislações em prol da assistência estudantil, o final da década de 1980 é marcado pela crise nas universidades e instituições de ensino superior. Em paralelo às ações mencionadas, outras políticas de assistência estudantil foram implementadas (o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, o Programa Nacional de Alimentação Escolar e a Fundação Nacional de Material Escolar, que posteriormente transformou-se em Fundação de Assistência ao Estudante), voltadas mais especificamente à educação básica e que recebeu mais atenção nesse período, culminando na extinção do DAE e de suas ações, como o “Programa Bolsa de Trabalho”. Entretanto, bolsas similares ao Programa, em específico, mantiveram-se em algumas instituições por muito tempo, mesmo após sua extinção no âmbito nacional (LEITE, 2012; PINTO, 2015), inclusive na Universidade *locus* deste estudo.

O período de início da Nova República (1985 a 1994) caracterizou-se por ajustes do Estado na transição de cerca de 20 anos de autoritarismo para um governo civil, mas ainda com influências do mercado global. Tancredo Neves foi eleito presidente a partir de eleição indireta, sendo substituído pelo seu vice após o seu falecimento. O Governo José Sarney (1985 a 1990) pretendia desenvolver o país economicamente, combater a inflação e promover políticas de expansão e justiça social. Objetivou-se tanto em conquistas sociais, quanto em práticas conservadoras (LIMA, 2011).

Em 1985, a UNE volta a funcionar legalmente pela Lei nº 7.395/1985 que revoga a proibição de seu funcionamento e de outras entidades estudantis. Em 1987 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), o qual teve como um de seus objetivos o fortalecimento das ações de assuntos estudantis, cuja origem foi decorrente do III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. A proclamação dessas entidades foi importante para o protagonismo, o sentir-se responsável enquanto categorias sociais organizadas para a construção de propostas políticas com vistas à expansão do acesso à educação superior como direito com implicações na assistência estudantil.

No contexto de redemocratização, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, considerada como a mais democrática até então. Entre as contribuições dessa Lei para a educação superior destacam-se: a) ensino gratuito público em todos os níveis; b) igualdade no acesso e permanência; c) autonomia universitária; d) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e) normas para o setor privado na oferta de ensino (BRASIL, 1988). Esse

reconhecimento de direito à educação apontou para uma nova concepção de assistência estudantil, fortalecendo as reflexões e as lutas contra as práticas assistencialistas e clientelistas. A educação passa a ser concebida oficialmente como um direito público de todos os seres humanos, independente de classe social e demais diversidades, tais como regionalidade e identidade étnico-racial, atribuindo ao Estado a responsabilidade por sua garantia com acesso e permanência de modo igualitário.

Em 1989 foi criada juridicamente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), intensificando as discussões sobre os problemas nas instituições públicas. Além disso, as políticas sociais fizeram parte do Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República.

Desde o Governo “JK”, o Brasil registra uma euforia desenvolvimentista e coloca na educação grande responsabilidade para alcançar tal objetivo. Nesse período de redemocratização, confrontam-se forças ligadas ao ideário desenvolvimentista e aquelas defensoras da ampliação dos direitos sociais. Apesar das conquistas formais, as ações de garantia dos direitos educacionais apresentavam-se bastante fragilizadas. Apesar dos diversos projetos elaborados, a partir das consultorias exteriores e da tentativa de redefinir o papel do Estado, a exclusão social e educacional ainda estava presente na realidade.

No período de 1990 a 1992, registrou-se o governo de Collor de Mello que foi afastado por impedimento, tendo uma política marcada por emergentes privatizações e altas taxas de inflação. Não houve muito avanço, as políticas permaneceram engessadas nas práticas antigas, apesar dos anseios trazidos pela Constituição de 1988. Esse governo buscou o ajuste da educação ao “processo de globalização”, centrado na produtividade e eficiência, com evidências na base normativa, e as políticas beneficiavam as instituições não federais, principalmente as privadas. Paralelamente, os movimentos organizados continuavam na luta pelo direito à educação incluindo a expansão da educação superior, apresentavam resistências a alguns documentos e exigências do MEC, bem como acompanhavam a tramitação do Projeto da nova LDB (1996) no Congresso (LIMA, 2011).

No Governo de Itamar Franco (1992-1995), desenvolveram-se tentativas frustradas de reverter o quadro da inflação, culminando em crise econômica. Esse governo teve característica mais descentralizadora, transferindo as responsabilidades entre os entes federados. Em meio aos debates e resistências das entidades organizadas contra as ideias neoliberais, aconteceu uma expansão dos cursos do turno noturno, mas sem as devidas

condições de funcionamento e financiamento, e de IES privadas com discurso de expansão de oportunidades do acesso (LIMA, 2011).

Diante da concepção de Estado e de educação desse governo, não se concretizou a garantia do direito à educação, considerando a subordinação dos direitos sociais aos investimentos na economia. Especificamente, a política de assistência estudantil teve pouca visibilidade no âmbito nacional e destinação de recursos, apesar do discurso de diminuição da desigualdade social e de expansão educacional.

No ano de 1993, foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742, que representa uma conquista para fortalecer a assistência estudantil, por ser considerada como integrante da política social por alguns pesquisadores. Outros estudiosos afirmam que a assistência social incide sobre uma parcela da população específica, que possui o perfil de vulnerabilidade socioeconômica e de extrema pobreza. As iniciativas nesse período se limitaram a algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), isto pode ser uma característica da descentralização e autonomia, por outro lado, promoveu a fragmentação das políticas e a precarização por falta de recursos.

Em 1994 foi realizado o primeiro levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES pelo Fonaprace. A pesquisa objetivou identificar as ações de assistência praticadas pelas IFES, buscando dimensionar a demanda e os indicadores da diversidade socioeconômica e cultural existentes nas regiões brasileiras no intuito de formular uma política nacional. Porém, essa pesquisa foi realizada de forma amostral e não apresentou consistência para a formulação de uma política a partir de tais dados (FONAPRACE, 1997).

Nos governos de Collor e Itamar deu-se mais atenção à contrarreforma do ensino superior devido aos debates na formulação da LDB (1996). A educação superior apresentou perfil burocrático profissional, centrada em atos normativos e regulações até 1994. No Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 a 2003, a contrarreforma pautada no ideário neoliberal se intensificou, a educação superior passou a adotar um formato baseado no Estado gerencial (LIMA, 2011). Cabe destacar que esse presidente foi ministro da fazenda no governo anterior e lançou o Plano Real na busca de estabilidade econômica.

No Governo FHC, o crescimento público federal permaneceu inerte, enquanto ocorreu uma expansão exacerbada das instituições privadas. Nesse período, o Brasil buscou relacionar suas políticas às recomendações e diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Algumas dessas diretrizes previam que os alunos arcassem com os custos materiais feitos na universidade: “[...] *los países*

pueden tambien eliminar todos los subsidios para gastos distintos de la instrucción como la vivienda e las comidas”, fortalecendo a privatização do direito público, também mencionam que a “diversificação das fontes de recursos para a educação superior pública e a introdução de incentivos para o desempenho no qual deve-se dividir os custos com os alunos” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 45).

Sendo assim, a educação foi ajustada mais uma vez como base para o desenvolvimento econômico. O novo modelo de universidade primava pela eficiência administrativa e a produtividade, enfatizando a formação técnico-profissional por considerar que traria um retorno rentável para a economia. Mesmo com algumas experiências diferenciadas, a assistência estudantil permaneceu marcada com prioridades mais tecnicistas.

Neste contexto, o clímax da contrarreforma universitária desse governo foi com a aprovação da atual LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Após muitos embates, foram desconsideradas as reivindicações em prol de um documento que primasse pela expansão da educação. Sua aprovação foi realizada em meio a acordos e concessões para atender aos interesses mercadológicos. No artigo 43 consta que a educação superior objetiva “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, p. 25). Desse modo, o texto da LDB (1996) abre espaço para interpretação no sentido de formar para o mercado de trabalho na perspectiva tecnicista em detrimento da formação humana integral.

Em relação à assistência estudantil, a LDB (1996) previu no artigo 3º que o ensino deveria ser ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, pontuou no artigo 4º que é dever do Estado garantir algumas formas de assistência escolar direcionadas para a educação básica, mas coloca no artigo 71 que não se constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com “programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (BRASIL, 1996, p. 34). Dessa forma, a assistência estudantil ainda carecia de uma política de Estado, visto que a LDB (1996) não dava conta desse problema nas suas especificidades. Apesar de colocar a assistência ao estudante como dever do Estado, ainda carece de maiores esclarecimentos quanto aos recursos públicos para esta finalidade.

Entre 1996 e 1997, o Fonaprace elaborou uma pesquisa mais estruturada sobre perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras em formato de

survey (FONAPRACE, 1997). Os dados coletados foram organizados em um relatório e foi elaborado a primeira versão da proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil, publicada em 1998. Em 1999 essa entidade solicitou a inclusão da assistência estudantil no PNE. A proposta original do governo não contemplava a temática, mas após a solicitação foi acrescentado. A intenção da entidade era formular uma política nacional de Estado e não apenas um plano de governo. Apesar dos esforços, a proposta do plano não foi aprovada nesse governo.

Em 1998, foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI” na Conferência de Paris que apontou em um de seus artigos a relevância dos programas de assistência material para a permanência nos estudos de grupos específicos da sociedade, e conseqüentemente para o desenvolvimento da economia:

[...] d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998, p. 03).

Sendo assim, nota-se que a Teoria do Capital Humano se perpetua nos documentos e recomendações internacionais adotados pelo Brasil. Nessa perspectiva, os investimentos feitos na assistência dos estudantes não têm o intuito de garantir um direito, no sentido de dar apoio aos estudantes para superar os obstáculos em sua formação, por serem seres humanos que merecem gozar de formação plena. Pelo contrário, como se fosse um investimento econômico esperando retorno financeiro no desenvolvimento do país.

Em 1999, foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), reformulando o Crédito Educativo (Creduc), criado em 1976, para financiar os estudantes em cursos de graduação nas IES privadas. Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) pela Lei 10.172/2001, para o decênio 2001 a 2010, que teve como uma de suas metas “estimular as instituições de ensino superior a adoção de programas de assistência estudantil tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001, p. 79).

Essas iniciativas reafirmam que as concepções de educação do Estado brasileiro pautaram-se em uma lógica que não prioriza a formação acadêmica plena do estudante, e sim

que espera uma contrapartida de trabalho, caracterizando empregabilidade com mão de obra barata, que nem sempre contribui com vivências significativas. Além da lógica da meritocracia, quando condicionam o apoio aos estudantes aos seus desempenhos acadêmicos, transferindo a responsabilidade do Estado para os beneficiados.

A partir dos anos 2000, as mobilizações começam a se intensificar em favor das políticas de acesso e ações afirmativas, principalmente conduzidas pelo movimento negro. O Brasil também participou da Conferência de Durban (evento contra o racismo que ocorreu em 2001 na África do Sul), fortalecendo o reconhecimento da dívida com a população negra e da miscigenação do país. Em 2001, também ocorreu uma greve nacional dos estudantes em defesa da assistência estudantil. Em apoio a essas reivindicações, algumas universidades começaram a criar regras próprias, na tentativa de promover a inclusão social no acesso às vagas (PINTO, 2015).

Assim, percebe-se que o Governo FHC enfatizou a adoção de influências internacionais, realizou a reforma do Estado, tornando-se ao mesmo tempo técnico-burocrático e regulador pelo monitoramento e avaliação das políticas públicas, incluindo diagnósticos e ações da educação superior controladas com o propósito de conseguir mais eficiência e produtividade. Mas, também houve resistências com a reunião de grupos específicos, greves e iniciativas próprias e autônomas das instituições. Isto contribuiu para o início da visibilidade da necessidade de uma política nacional de assistência estudantil.

Ainda no Governo FHC foi promulgado o Programa Diversidade na Universidade, mas de fato foi implementado pelo Governo posterior. O Programa teve o propósito de facilitar o acesso à educação superior de grupos sociais desfavorecidos, tais como afrodescendentes e indígenas através de cursos preparatórios, bolsas e prêmios. Esse programa reafirmava a ideia da seletividade e meritocracia ao conceder premiações aos alunos que obtinham as melhores pontuações e bolsas a estudantes carentes (BRASIL, 2002).

O Governo Lula (2003-2010) assumiu e implementou outra fase da reforma da educação superior. Esse governo teve característica de um discurso mais voltado para a inclusão social e a expansão da educação pública no país. Também apresentou críticas às ideias do capitalismo e neoliberalismo, entretanto alguns estudiosos colocam que não houve rupturas bruscas. Abordou-se mais sobre a política de assistência estudantil a partir do Governo Lula no próximo tópico deste trabalho.

2.3 Políticas de assistência estudantil na educação superior a partir de 2003

O Governo de Luís Inácio Lula da Silva compreendeu dois mandatos presidenciais, de 2003 a 2010. Esse Governo, apesar de não romper com influências externas, foi considerado mais democrático que o anterior e caracterizado por tentar conciliar os interesses de classes por uma via de pacto social. Apesar disso as políticas nesse período parecem dar continuidade às recomendações de entidades internacionais, a expansão pela via privada com isenção fiscal e iniciativas de reestruturação das IFES, formulando diversos projetos de lei para a nova reforma universitária.

As principais entidades organizadas nesse período na luta pela política de assistência estudantil eram a UNE, a SENCE e o Fonaprace. Entre as reivindicações do Fórum destacaram-se: a) a criação de uma coordenação específica na Secretaria de Educação Superior (SESu)/MEC para o apoio estudantil; b) recursos específicos para o Programa de Bolsas; c) financiamento para casas dos estudantes e restaurantes universitários com recursos do MEC; e) a formulação de um programa de bolsa trabalho nacional (LEITE, 2015).

Entre 2003 e 2004, o Fonaprace realizou a II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, a fim de atualizar os dados da pesquisa anterior e a proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil que até então ainda não havia sido aprovado (FONAPRACE, 2004). Em 2004, foram instituídos diversos documentos normativos para a educação superior, apesar da expectativa de rompimento com a lógica do mercado, isto não ocorreu totalmente conforme demonstram as legislações.

Cabe destacar que os atos normativos do governo Lula buscaram atender às reivindicações dos movimentos organizados, mas também garantir ajustes na oferta pela iniciativa privada, ocorrendo também investimento público em instituições privadas com a ruptura da fronteira entre público e privado. Nos dois períodos de governo, o direcionamento das ações de assistência estudantil para os estudantes vulneráveis é forte, porém se percebe a tentativa de incluí-las em uma dimensão mais formativa, relacionando com o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Quadro 3 apresenta os principais documentos normativos para a implementação da assistência estudantil a partir do Governo Lula:

Quadro 3 – Principais documentos normativos para a assistência estudantil da educação superior no Brasil a partir de 2003

Governo	Ano	Ato normativo	Ênfase na Assistência Estudantil
Lula	2003	Decreto nº 4.875, de 11 de novembro de 2003	Institui o "Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior", no âmbito do MEC. Estabelece que serão adotadas medidas para intercâmbio de alunos de graduação, nas Instituições Federais de Ensino Superior
	2004	Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes: Considera as políticas de atendimento aos estudantes como uma das dimensões institucionais para a avaliação.
	2005	Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005	Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a concessão bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em instituições privadas.
	2005	Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005	Autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – Prouni, institui o Programa de Educação Tutorial – PET.
	2007	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. Objetiva criar estratégias para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior por meio de políticas de inclusão e de assistência estudantil.
	2007	Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007	Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Prevê ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Prevê igualdade de oportunidades, agindo preventivamente em alguns casos.
	2009	Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009	Autoriza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE a conceder bolsas para alunos e professores vinculados a projetos e programas de ensino e extensão voltados a populações indígenas, quilombolas e do campo (Artigo 9º).
	2010	Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
	2010	Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010	Lei de Extensão Universitária: decreta bolsas de permanência, para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.
Dilma	2011	Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011	Altera na LDB o atendimento aos povos indígenas nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.
	2012	Portaria nº 745, de 5 de junho de 2012	Estabelece diretrizes para execução do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES). Art. 2º O PROMISAES consiste na oferta de auxílio financeiro em moeda corrente brasileira para alunos estrangeiros, regularmente matriculados em cursos de graduação das IFES, participantes do Programa Estudante-Convênio de Graduação - PEC-G.
	2013	Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013	Cria o Programa de Bolsa Permanência – PBP. Objetiva viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas.
	2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Contempla a assistência estudantil na educação superior a partir da meta 12 que objetiva elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior da população de 18 a 24 anos. Prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas a públicos específicos.

Fonte: Elaboração própria (2019) com base em Documentos Oficiais.

O Governo Lula pode ser caracterizado como centro-esquerda e influenciado por concepções da terceira via, que tenta conciliar interesses contraditórios neoliberais e social-democrático. Segundo Giddens (2007), a terceira via consiste na tentativa de construir um capitalismo humanizado. Esse perfil já se apresentava no governo anterior com tendência mais liberal, mas o Governo Lula enfatizou as políticas sociais, portanto de tendência mais social-democrático.

De acordo com o Quadro 3, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído pela Lei 10.861/2004 e colocou a avaliação relacionada à responsabilidade da instituição para com a inclusão social através de políticas de atendimento aos estudantes. Essa Lei parece demonstrar o perfil de um Estado regulador que busca estabelecer um padrão de qualidade. Quando os critérios de avaliação não são bem definidos corre-se o risco de limitar a autonomia da instituição e condicionar o financiamento de ações ao alcance de metas. Conforme a Lei:

Art. 3º - A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

[...]

IX - políticas de atendimento aos estudantes (BRASIL, 2004, p. 01).

Outras políticas para a educação superior promulgadas nesse governo revelam a parceria público-privado: Programa Universidade para Todos (Prouni) pela Lei nº 11.096/2005 que além de conceder bolsas de estudo em instituições privadas, também regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Também, foram promulgadas a regulamentação da educação tecnológica (Decreto nº 5.154/2004) e da Lei da Parceria Público-Privado (Lei 11.079/2004), bem como, foi apresentado o projeto de lei sobre a reserva de vagas para negros, índios e egressos de escolas públicas (Política de Cotas), reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e promulgação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e a Lei de Extensão Universitária (2010) que regulou bolsas para a permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior Incluir também fez parte das regulações da reforma da educação superior no ano de 2005, e teve como objetivo promover a permanência de pessoas com deficiência nas IFES. A Lei nº 11.180/2005 institui o Projeto Escola de Fábrica, o qual previu a oferta de bolsas de permanência a estudantes beneficiários

do Prouni. Assim como, o Programa de Educação Tutorial (PET), promulgado pela mesma Lei, objetivou a concessão de bolsas de iniciação científica que, embora não explicitamente, relaciona-se com a temática assistência e permanência estudantil.

Nesse período ocorreu a supervalorização e a mercantilização de políticas sociais, na tentativa de criar uma ideologia de inclusão e redução das desigualdades sociais. Assim, a assistência estudantil perde o perfil de direito universal e passa a assumir a focalização, esta corre o risco de se restringir à bolsificação (GRANEMANN, 2007). Nesse sentido, a focalização é excludente, quando seleciona os mais pobres entre os pobres para promover políticas restritas à benefícios pecuniários.

Além dos diversos documentos oficiais com medidas provisórias, decretos e projetos de lei, o MEC elaborou outros documentos para apresentar a proposta de reforma da educação superior. Nesse ano foi apresentada a primeira versão do Anteprojeto de Lei do MEC para a Reforma da Educação Superior, que apresentou uma seção para tratar do apoio ao estudante, incluindo apenas alguns aspectos sobre o financiamento dos programas de assistência e programas de primeiro emprego (BRASIL, 2004). Nos anos de 2005 e 2006 foram promulgadas outras versões.

Nesse período, a UNE teve forte representatividade na luta pela contemplação da assistência estudantil na reforma universitária de forma que abrangesse as reais necessidades dos estudantes, como revelou o Jornal da UNE, com o título “A Reforma Universitária que a UNE quer!” (UNE, 2004). Além disso, foram realizados diversos eventos promovidos pela entidade para discussão da temática. Tais acontecimentos revelam o embate e contraste de interesses entre o Estado e a sociedade organizada.

Em 2006 foi promulgada a quarta versão da Reforma Universitária, encaminhada ao Congresso Nacional como PL 7.200/2006, considerado o documento mais significativo da contrarreforma universitária no Brasil, porém ainda está em tramitação (2019), tendo diversos projetos anexados a mesma. Nessa proposta foi reservada uma seção para a temática em questão, denominada “Das Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil”. Durante a elaboração dessas versões foram encaminhadas diversas propostas e recomendações das entidades organizadas (BRASIL, 2006).

Em 2007, foi promulgado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) pelo Decreto nº 6.096/2007. Esse programa teve o objetivo de criar condições para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior. A assistência estudantil foi mencionada no seu artigo 2º, que apresenta

entre as diretrizes a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil (BRASIL, 2007c).

Nesse mesmo ano, a ANDIFES adotou e relançou o plano de assistência formulado com base na II pesquisa do Fonaprace, realizada em 2004. O MEC instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil oficialmente pela SESu, pela Portaria Normativa nº 39/2007, destinando recursos para suas ações. Esse Plano considerou a assistência estudantil como estratégia para o enfrentamento da desigualdade social e regional. Foi instituída com o intuito de: a) promover igualdade de oportunidades e melhoria do desempenho acadêmico e b) prevenir a repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Nota-se que o Plano reconhece a assistência estudantil como parte do processo educativo, quando coloca que deve ser articulada junto ao ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2007b). Em 2010 foi instituído o Decreto que substitui a Portaria.

O Quadro 4 mostra as relações e avanços entre os dois documentos de regulação do PNAES.

Quadro 4 – Relação entre as normas do PNAES (2007 e 2010)

Categorias	Portaria Normativa nº 39/2007	Decreto nº 7.234/2010
Objetivos	Nos preâmbulos: [...] considera a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, resolve: [...]	Art. 1º [...] tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Art. 2º São objetivos do PNAES: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.
Implementação	Art. 2º O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das IFES.	Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.
Áreas	Art. 2º [...] Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; II - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico	Art. 3º [...] § 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. [...]

Local de execução	Art. 3º As ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente. [...]	Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. [...]
Dimensão Socioeconômica e Pedagógica	Art. 3º [...] § 1º 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 repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.	Art. 4º [...] 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.
Sujeitos de direito	Art. 4º As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios socioeconômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio. [...]	Art. 3º [...] § 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados. 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; [...]
Acompanhamento	Art. 4º [...] Parágrafo único. As IFES deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES com vistas a cumprimento do parágrafo 1º do Art. 3º. [...].	Art. 5º [...] Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no caput , as instituições federais de ensino superior deverão fixar: [...] II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES. [...].

Fonte: Elaboração própria (2019) com base em ANTUNES (2018).

Parte-se da compreensão que a assistência estudantil é indissociável das dimensões que formam o tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), na medida em estas combinadas ou articuladas permitem o fortalecimento da formação científica e cidadã em um diálogo da instituição formadora com a sociedade, inserindo os acadêmicos na realidade profissional em que os problemas se colocam como objeto de pesquisa e intervenção, bem como, efetivando o seu compromisso social. Dessa forma as ações de assistência têm um sentido educativo, devendo romper com a ideologia de assistencialismo e favores do Estado, incorporando a concepção de apoio ao estudante enquanto direito.

As ações de assistência estudantil propostas pelo PNAES (2007) consistem em ofertar moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e o apoio pedagógico aos estudantes universitários. A maioria dessas ações já eram desenvolvidas pelas IFES, além de outras, como intercâmbio, apoio à participação e realização de eventos. No texto do PNAES (2007), delimita-se a prioridade para estudantes selecionados por critérios socioeconômicos e outros critérios próprios das IFES.

Assim, o texto do PNAES (2007) não desconsiderou os critérios de seleção adotados pelas IFES, mas estabeleceu que deveriam ser tomados os critérios socioeconômicos como prioridade. Isto aponta para uma política de perfil mais seletivo, quando costumam definir prioridades para o atendimento dos mais necessitados, e alguns autores colocam que tal característica gera “focalização dessas políticas [...] [e] descaracteriza a educação como direito universal” (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 490).

O movimento estudantil e as entidades organizadas de gestores e profissionais da educação superior tiveram importante papel na luta para a contemplação da assistência estudantil de forma específica no orçamento de programas do MEC e isto abre espaço para o encaminhamento dessas iniciativas enquanto “Política de Estado”. Contudo, apesar da aprovação do Plano com as recomendações dessas entidades, Leite (2015, p. 439) colocou que a sua instituição

[...] configurou-se em uma estratégia para se obter a adesão dos coletivos estudantis opositoristas à proposta de reforma universitária do governo, materializada no PL 7.200/06 e no REUNI, cujo fim era a tentativa de passivização e de desarticulação/despolitização da luta do movimento estudantil no interior das universidades.

No contexto de promulgação de tantas políticas para a reforma educacional, destaca-se também o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) que apontou a expansão de vagas e a inclusão social pela educação, como uma forma de reduzir o “histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica” (BRASIL, 2007a, p. 25), o que reforça a relação entre desenvolvimento econômico e educacional presente nos documentos oficiais. Percebe-se que a Portaria do PNAES (BRASIL, 2007b) também enfatiza o segmento jovem da população, pressupondo-se como etapa de preparação para a formação profissional. O fato de delimitar tal segmento fortalece a concepção de assistência estudantil como investimento para o ingresso no mercado de trabalho.

Em 2010, foi realizada a III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES. Essa pesquisa permitiu a análise das ações que já haviam sendo implementadas a partir do PNAES. Foi utilizado um sistema *online*, possibilitando a aplicação do questionário e coleta de dados em maior abrangência. Nesse ano também ocorreu a atualização da Portaria de 2007 pelo Decreto nº 7.234/2010. No Decreto, o objetivo é mais bem explicitado, apresenta no 1º artigo que: “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010, p. 01).

Algumas partes do texto de 2007 foram mantidas em 2010. Nas áreas de abrangência das ações foi acrescentado o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. O documento atualizado foi mais detalhista ao especificar o público prioritário do atendimento do programa, ou seja: “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2010, p. 01).

Segundo Imperatori (2017), essas mudanças tornam o programa mais seletivo. A autora destaca como ponto positivo a autonomia universitária de gestão dos recursos do PNAES de acordo com as particularidades de cada IFES. O Programa recebe críticas, contrárias e a favor, relacionadas a esse critério de seleção. Por um lado, é visto como política focalizada tendenciosa para a seletividade, por outro, é defendido por tentar atender as especificidades para a inclusão desse grupo da população.

O Governo Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade às ações do Governo Lula, incluindo as políticas para a reforma da educação superior, tais como: a) realizaram alterações na LDB (1996) no que diz respeito ao atendimento aos povos indígenas mediante ensino e assistência estudantil pela Lei 12.416/2011 e colocando como dever do Estado a garantia de programas suplementares de apoio ao estudante por meio da Lei 12.796/2013; b) criaram o Programa Bolsa Permanência (PBP) do MEC pela Portaria 389/2013. Esse Programa direcionou-se, especificamente, à população de origem quilombola e indígena independente do critério de comprovação de renda, abrangendo também os estudantes com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (BRASIL, 2013). A bolsa consistia no auxílio financeiro de R\$ 400,00 para os estudantes do critério de renda e de R\$ 900,00 a quilombolas e indígenas matriculados em cursos superiores.

O Programa Bolsa Permanência foi considerado descontínuo e se caracterizou como “política de governo”, visto que posteriormente foi suspenso através de ofício circular (MEC,

2016) para o critério de renda, permanecendo apenas para estudantes indígenas ou quilombolas. Além disso, seu desenvolvimento foi passível de críticas no que diz respeito ao critério do estudante matricular-se em curso com carga didática superior a cinco horas/diárias. Isto demonstrou certa seletividade, pois são poucos os cursos organizados com esse perfil, sendo principalmente os da área da Saúde e Engenharias. O Programa sinalizou a tentativa de enfraquecimento da política de assistência estudantil enquanto “política de Estado”, pois em vez de incorporá-la, criou-se outra política dissociada do PNAES, embora cite no texto o Decreto nº 7.234/2010. Além disso, colocou em questão a concepção de assistência estudantil enquanto políticas autônomas ou políticas sistêmicas, pois não previa a autonomia das IFES, ao contrário reveste-se de forte controle do MEC.

Após treze anos de tramitação no Congresso Nacional, a Lei nº 12.711/2012 foi aprovada, também chamada de “Lei de Cotas Sociais”. Algumas IFES já desenvolviam ações para contemplar estudantes afrodescendentes e oriundos de escolas públicas, através de reserva de vagas. No entanto, esta Lei também definiu critérios relacionados à renda familiar. Essas medidas têm contribuído para a diversificação do perfil da população estudantil nas universidades, implicando na necessidade de investimentos na assistência ao estudante.

Em 2014, foi aprovado um novo PNE (2014 - 2024) pela Lei nº 13.005/2014, o qual contemplou a assistência estudantil na educação superior na meta 12 que objetiva elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior da população de 18 a 24 anos. Diversas estratégias dessa meta referem-se à assistência estudantil, porém destacam-se a 12.5 e 12.13 que explicitam ações para o apoio e permanência aos estudantes através de políticas públicas, considerando suas especificidades. Essas novas conquistas normativas sugerem a necessidade de reformulação do PNAES no sentido de dar conta do disposto no PNE (2014). Percebe-se que ainda permanece a prioridade da educação superior para a população mais jovem. Segundo o texto da Lei:

[...] 12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

[...]

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

[...] (BRASIL, 2014, p. 41).

Vasconcelos (2010), defende que o PNAES é uma conquista oriunda dos esforços coletivos, a partir de uma luta histórica para a garantia da assistência estudantil enquanto direito social e política de expansão, buscando relacionar a assistência com ensino, pesquisa e extensão, focando principalmente na permanência dos estudantes. Por sua vez, Borsato (2015) compreende o PNAES basicamente como instrumento de regulação da assistência estudantil no país, no que diz respeito aos recursos financeiros destinados às ações de assistência estudantil.

Cabe destacar o papel relevante das associações científicas, entidades estudantis e movimentos sociais na continuidade do debate e lutas pela garantia do direito à educação superior de qualidade. Em 2014, a UNE promoveu o III Seminário de Assistência Estudantil, abrindo espaço para os estudantes se posicionarem em relação ao PNAES. A partir das discussões realizadas no evento, elaboraram o documento “Entrar, Permanecer e Disputar a Concepção das Políticas de Assistência e Permanência Estudantil!”. De acordo com o documento:

O Plano Nacional de Assistência Estudantil simboliza um marco na concepção de assistência e permanência nas universidades. Primeiro, porque vai à contramão do viés assistencialista que permeia assistência estudantil como favor, passando a ser compreendida como um conjunto de direitos a serem garantidos por meio de políticas governamentais. Segundo, por que o PNAES coloca a assistência estudantil para além da garantia das necessidades mais elementares de moradia, alimentação e transporte para uma concepção ampliada que inclui o acesso à cultura, a inclusão digital, apoio pedagógico, saúde e esporte e lazer como direitos necessários para que os estudantes possam ter uma formação plena e vivenciar o cotidiano da universidade. [...] (UNE, 2014, p. 01).

Assim, a assistência estudantil deve ser entendida como um direito, garantido por meio de políticas públicas universais e que considerem os diversos aspectos específicos. As ações não se limitam aos bens materiais, mas devem possibilitar a formação plena e o protagonismo estudantil.

Entre 2014 e 2015, o Fonaprace realizou a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, essa edição da pesquisa obteve um aumento considerável de participantes (FONAPRACE, 2014). A análise dos dados apontou que a renda mensal familiar *per capita* média dos graduandos diminuiu nos anos mais recentes (2013 a 2015), isto reforça a necessidade de políticas de assistência específicas para esse público.

A política assistência de estudantil assumiu diversas concepções em contextos específicos, principalmente na educação superior. Algumas concepções de assistencialismo insistem em se perpetuar e promover retrocessos nas práticas institucionais, entre elas o uso

de mão de obra barata e precária dos estudantes, subjacentes ao recebimento de bolsistas pelos setores administrativos e acadêmicos. Nesses dois últimos governos tiveram avanços consideráveis no âmbito legal e institucional, as IFES obtiveram mais autonomia para estabelecer regulamentações internas com o repasse de verbas pelo MEC para a área da política de assistência estudantil.

O Governo de Michel Temer (2016 a 2018) foi marcado por incertezas e ameaças quanto à redução de recursos para as políticas de assistência estudantil, agravando a crise nas IFES. Embora passível de críticas, o PBP foi suspenso nesse contexto. Esse Programa utilizava apenas a infraestrutura das IFES e previa o repasse de verbas diretamente do MEC aos estudantes beneficiários, sinalizando a limitação da assistência à vulnerabilidade socioeconômica.

Existe um Projeto de Lei, desde 2015, em tramitação no Congresso Nacional para substituição do PNAES e instituir a Política de Assistência Estudantil no âmbito da educação superior pública federal. O projeto apresenta algumas alterações, como na nomenclatura para “política” na tentativa de fortalecê-la e a inclusão das ações afirmativas no texto. Aponta-se a necessidade de reafirmação da concepção de assistência estudantil enquanto direito de participação do processo educativo e da necessidade de fortalecimento do PNAES, enquanto “política de Estado” articulada às demais políticas sociais.

De acordo com Muller e Pierre (2002), estudar uma política pública vai além do conjunto de decisões, a análise precisa ultrapassar a visão jurídica e alcançar os atores e grupos de interesse, ou seja, é necessário estudar a política no lugar que atua. A UFMA, especificamente, buscou reestruturar as ações desenvolvidas de assistência a fim de implementar o PNAES. Assim, na próxima seção será analisada a política de assistência estudantil implementada na UFMA, buscando as concepções e sentidos que permeiam pelos documentos oficiais e as atividades desenvolvidas na instituição.

3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMA

A assistência estudantil tem o PNAES como principal documento normativo, sendo uma das políticas que faz parte da reforma universitária e que previam a expansão do acesso à educação superior e a permanência dos estudantes. O PNAES estabelece algumas recomendações, mas deixa a critério das IFES a metodologia para o atendimento aos estudantes de acordo com as suas especificidades.

A UFMA toma como referência o PNAES (2010) para sistematizar as ações de assistência estudantil e implementar na instituição, podendo articular a possibilidade de financiamento nacional com espaços de autonomia de gestão e pedagógica. No entanto, os estudos são insuficientes sobre a assistência estudantil na UFMA, a gestão institucional do PNAES, bem como sobre os seus significados pedagógicos.

Desse modo, esta seção apresenta as ações de assistência estudantil desenvolvidas na UFMA, partindo da apresentação dos antecedentes históricos até a sua dinâmica com o atual PNAES (2010), buscando identificar as formas de expressão, concepções e relações com as políticas nacionais e experiência histórica, tentando mostrar que a política não consiste em fatos isolados.

A Assistência Estudantil, é entendida nesta pesquisa como um conjunto de ações que fazem parte da política educacional em uma vertente mais social. Tais ações precisam superar a concepção pontual e avançar para a concepção de apoio articulado ao processo educativo. Aborda sobre os objetivos da Proaes e das principais ações de assistência desenvolvidas na UFMA, tentando relacioná-las à política nacional e apreender seus significados. Apresenta as características do Auxílio Aprimoramento Acadêmico, buscando analisar a concepção de assistência estudantil e as perspectivas de contribuições para a formação dos estudantes.

3.1 Caracterização e relação com a política nacional

A UFMA foi instituída no contexto histórico marcado pela incerteza e repressão ditatorial, apesar disso teve o apoio do Governo militar e da Igreja Católica, ainda no início da sua implementação ocorreu a Reforma Universitária (1968) que a influenciou em certa medida com forte caráter desenvolvimentista que permeava por todo o país. As iniciativas para a estruturação dessa Universidade datam desde 1958, após a fundação da Sociedade Maranhense de Cultura Superior (Somacs). Anteriormente ligada à instituição religiosa pela

Faculdade de Filosofia, foi reconhecida em 1961 como Universidade livre denominada de Universidade do Maranhão, agregando um conjunto de instituições isoladas. Em 1966 foi reconhecida pelo Governo Federal enquanto Fundação Universidade do Maranhão (FUM) pela Lei nº 5.152/1966.

Na tentativa de situar o panorama histórico da assistência estudantil na UFMA destaca-se a organização da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Prexae) em 1976, que buscava apoiar o alunado para alcançar sucesso acadêmico e estreitar a relação universidade/sociedade. O Departamento de Assuntos Estudantis (DAE) era responsável pelas ações dessa natureza nessa Pró-Reitoria (ROSA, 2010⁴). A organização institucional da assistência estudantil implementou-se junto à extensão, o que poderia ter contribuído para a aproximação dessas duas áreas acadêmicas. Contudo, as iniciativas da Pró-Reitoria tendiam focar na área da extensão universitária.

A coleta dos documentos foi dificultada pelo fato de que não constarem reunidos em apenas uma plataforma de domínio público ou disponibilizados *online* e fez-se necessário solicitar ao Conselho Universitário alguns dados. Diante disso, este trabalho pode contribuir enquanto mapeamento e sistematização dos atos normativos para a memória da assistência estudantil na Universidade.

O Quadro 5 que será apresentado a seguir mostra que em 2012 as ações foram aprovadas no Conselho pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) desenvolvido pela Pró-Reitoria ligada à extensão, porém atualmente (2018) essas ações têm passado por alterações. Segundo Muller e Surel (2002, p. 13), “o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão”. Os recursos reguladores fazem parte da base da política pública, servem para direcionar as decisões dos atores da política.

Entende-se que a política pública nem sempre se regulamentará por documentos normativos, assim como, pode acontecer da regulamentação formalizada existir e se materializar de forma diferente daquilo previsto, com modificações e contradição, devido a diversos fatores que a tornam mais complexa. Porém são essenciais para a sua formação e para a iniciativa de medidas concretas, quando não existem documentos regulatórios a política

4 ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão. 2010. 153 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010.

tende a fracassar nas outras fases do processo de implementação.

O Quadro 5 sistematiza os principais documentos normativos da UFMA para a implantação da assistência estudantil na instituição:

Quadro 5 – Principais documentos normativos da UFMA para a implantação de ações de assistência estudantil

Ano	Atos normativos	Ênfases na Assistência Estudantil
1990	Resolução nº 41/90- Consepe	Dispõe sobre a concessão de bolsas de trabalho, de extensão e de monitoria. Prevê que as bolsas de trabalho serão gerenciadas pelo Departamento de Assuntos Estudantis –DAE.
1999	Resolução nº 28/99 do Conselho Universitário, de 17 de dezembro de 1999	Estabelece o Regimento Geral da UFMA. Estabelece responsabilidades sobre a assistência, apoio e promoção ao estudante. Define que a assistência aos estudantes será prestada individual ou coletivamente.
2004	Resolução nº 73 Consun, de 2 de fevereiro de 2004	Adéqua a estrutura organizacional da UFMA: cria o Núcleo de Assuntos Estudantis - NAE em substituição ao Departamento de Assuntos Estudantis – DAE. Redenomina a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis para Pró-Reitoria de extensão – Proex.
2007	Resolução nº 104 Consun de 30 de novembro de 2007	Aprova a adesão da UFMA ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (Reuni) e dá outras providências.
2009	Resolução nº 121/2009 - Consun	Aprova a criação do Núcleo de Pró Acessibilidade e Permanência das Pessoas com Deficiência à Educação.
2012	Resolução nº 892 Consepe, de 27 de fevereiro 2012	Dispõe sobre regulamentação do Programa de Assistência Estudantil – PAE, no âmbito da UFMA. Faz referência à Portaria do PNAES (2007). Define a concepção e os princípios da Assistência Estudantil e as ações do PAE implementados pela Proex na UFMA.
2013	Resolução nº 192 Consun, de 13 de dezembro de 2013	Cria a Residência Universitária, como Unidade Suplementar e órgão auxiliar da Reitoria, com sedes na Cidade Universitária do Campus do Bacanga e nos demais <i>campi</i> do Continente. Não faz referência ao PNAES.
2014	Resolução nº 193 Consun de 13 de fevereiro 2014	Cria a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil como órgão executivo auxiliar da Reitoria. Retira do âmbito da Proex os assuntos referentes à assistência estudantil. Não faz referência ao PNAES.
2014	Resolução nº 201 Consun de 22 de outubro 2014	Referenda a Resolução nº 193 Consun de 13 de fevereiro 2014. Reestrutura a organização institucional da Proaes.
2015	Resolução nº 226 Consun, de 06 de abril de 2015	Aprova o Regimento Geral das Residências da Universidade Federal do Maranhão, e dá outras providências. Estabelece que a Residência Universitária integra o Programa de Assistência Estudantil executado pela UFMA e tem vinculação administrativa à Proaes.
2018	Edital de Consulta Pública nº29/2018	Edital de consulta pública sobre o texto da minuta do regulamento do Programa de Permanência Estudantil nos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão.
2019	Resolução nº 1875 Consepe, de 06 de junho de 2019	Institui as Normas Reguladoras do Programa de Monitoria da Universidade Federal do Maranhão. Faz referência ao PNAES, embora não seja um programa específico de assistência estudantil.

Fonte: Elaboração própria (2019) com base nos documentos normativos da UFMA.

Entre os documentos normativos, têm-se a Resolução nº 41/90-Consepe que diz respeito à concessão da Bolsa de Trabalho, caracterizada como uma das primeiras iniciativas que se tem registro para a assistência estudantil na UFMA, o documento aponta a justificativa da necessidade de incentivar a participação dos alunos na execução de atividades de apoio aos órgãos da Universidade. Nota-se que essas ações estavam alinhadas às normas nacionais do “Programa Bolsa de Trabalho” (BRASIL, 1972) que foi criado no Período de ditadura militar, esse programa foi extinto pelo MEC no final da década de 1980, mas as ações se perpetuam baseadas nesse modelo.

Em 1999 a UFMA regulamentou o seu Estatuto e estabelece no Art. 3º inciso IX que a instituição deve primar pela democratização da educação quanto à gestão, acesso e socialização dos seus benefícios. Entende-se que o Estatuto da UFMA ao prevê a igualdade de oportunidades, sinaliza para uma perspectiva de apoio a todos os estudantes, mesmo atendendo as especificidades de alguns, pauta-se na ideia de que a educação é direito de todos.

Esse momento foi marcado por crise nas universidades e instituições de ensino superior, tais implicações econômicas apontaram para maior preocupação com os estudantes carentes. Corroborar-se com Pinto (2015) quando afirma que o interesse dessa ação não era atender os estudantes, mas embasar legalmente a mão de obra barata dos quais as empresas já vinham se beneficiando através de bolsas para estudantes trabalhadores e estágios remunerados.

Em 2004 através da Resolução nº 73/2004 do Conselho Universitário, a Proex passou a se chamar Proex e o DAE foi substituído pelo Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE) (CONSUN, 2004). Enquanto núcleo a assistência estudantil ganhou mais autonomia, porém ainda limitada. Nesse período, as reivindicações começam a ser contempladas no âmbito nacional, prevendo recursos e políticas específicas para essa área.

O Reuni foi criado em 2007 e a UFMA aderiu por meio da Resolução nº 104/2007 Consun, os recursos do programa foram destinados principalmente para a interiorização, criação de *campi* em microrregiões do Maranhão e para a abertura de novos cursos e vagas. Os recursos do Reuni também foram destinados às atividades de assistência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, coordenados pelo NAE.

Nesse mesmo ano foi promulgada a Portaria nº 39/2007 a fim de formular a política nacional de assistência estudantil, diversas IES já implementavam ações dessa natureza, inclusive a UFMA, apesar disso a formulação desse documento foi importante para a colocar a responsabilidade do MEC no financiamento das ações de forma mais efetiva. O Decreto nº

7.234, de 19 de julho de 2010 fortaleceu a política nacional, entretanto, nota-se que o processo de implantação do PNAES na UFMA foi um processo lento e com mudanças pouco expressivas no início.

Em 2009 foi instituído o Núcleo de Acessibilidade (Nuaces) através da Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009, a fim de garantir a permanência dos estudantes com deficiência, contando com atendimento especializado. Esse órgão é vinculado diretamente à Reitoria, ressalta-se a necessidade de que os diversos setores, departamentos, núcleos da universidade firmem parcerias com ações de apoio estudantil.

Em 2012 o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da UFMA aprovou a Resolução nº 892, de 27 de fevereiro, que definiu a assistência estudantil como “conjunto de ações socioeconômicas e pedagógicas destinadas aos estudantes de cursos presenciais de graduação de forma articulada com o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira a contribuir para a obtenção de uma formação completa”, com o objetivo de “garantir condições de permanência aos estudantes de graduação presencial no percurso de sua formação” (CONSEPE, 2012, p. 01). Tal concepção está de acordo com o PNAES no sentido de tentar articular a assistência ao estudante com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os documentos institucionais da UFMA disponibilizados na plataforma *online* confirmam que a referência ao PNAES é tardia, aparecendo somente em 2012 no Plano de metas a partir da estratégia de institucionalizar nas instâncias acadêmicas deliberativas a Política de Assistência Estudantil da UFMA e em 2013 no relatório de gestão da UFMA (UFMA, 2012). Sendo assim, pode ser que o PNAES não tenha sido adotado de imediato nas ações de assistência estudantil específicas desenvolvidas na UFMA, embora algumas atividades já se assemelhassem às propostas do Governo, ainda carecia de passar por um processo de implementação.

O NAE permaneceu como o responsável pelas ações de assistência estudantil na UFMA até o ano de 2014, quando foi criada a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proaes) pela Resolução nº 193 de 13 de fevereiro, constituindo-se um avanço na perspectiva de sistematização das atividades de assistência estudantil e maior visibilidade, pois enquanto órgão auxiliar da Reitoria possui atribuições e profissionais específicos para o trabalho, tendo por finalidade “propor, planejar, coordenar, executar e avaliar programas, projetos, serviços e ações que promovam a assistência estudantil, na perspectiva de garantir e ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal, atuando, para tanto, em articulação com as representações estudantis e demais setores da Universidade.”

(UFMA, 2017c, p. 16).

É interessante que apresenta enquanto sua finalidade a busca por articulações com os espaços para representação estudantil e convivência, como, os CA's e Diretórios Acadêmicos que atuam na interlocução entre os estudantes e a universidade, movimentos que tiveram importante papel nas discussões sobre essa temática conforme demonstrou o percurso histórico.

Destacou-se também a busca por parceria da Proaes com os demais setores da Universidade, condição que possibilita o alcance do objetivo da assistência integrada ao processo formativo, visto que precisa dos demais setores que tratam do ensino, pesquisa e extensão e outros departamentos, a exemplo da assessoria de comunicação, prefeitura de campus, internacionalização, núcleo de esportes, dentre outros.

A Universidade realiza diversas outras atividades que podem implicar em alguns benefícios para o apoio aos estudantes, bolsa, auxílio-transporte, alimentação, entre outros, podendo contribuir para a permanência estudantil, porém a maioria explicita isso em sua normativa e por isso não foram consideradas no Quadro 5, a exemplo, dos estágios extracurriculares, PET, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti), Projetos de Extensão, com exceção das atividades de monitoria gerenciadas pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen) que trazem na resolução de 2019 a distribuição de bolsas de monitoria considerando o que está posto no PNAES (2010).

Deve-se considerar que tais atividades são gerenciadas por diferentes setores, o que pode dificultar a linguagem comum no que diz respeito à assistência estudantil, ao gerenciamento do acúmulo de bolsas e avaliação das ações. A assistência estudantil é ampla e não pode se limitar apenas a um setor. Entende-se que o modelo burocrático é necessário na gestão universitária, porém tem limites que precisam ser superados.

Alguns estudiosos apontam que a reforma universitária a partir da década de 90 tem mudado as estruturas burocráticas para a organização mais gerencialista, embora que também existam críticas a este muito se assemelhar ao setor privado, na competitividade, eficácia e eficiência e primando mais pelo quantitativo em detrimento da qualidade. Faz-se necessário portanto, buscar o equilíbrio, não deixar de lado a responsabilidade social da universidade e investir em novas estratégias, como sistemas de informações e comunicação institucional, isto é, tentar superar os grupos de poder entre os setores e mediar os conflitos.

No Regimento Geral da UFMA, a seção “Da Assistência, Apoio e Promoção ao Estudante” institui no Art. 300 que “a Universidade adotará medidas no sentido de proporcionar aos discentes a assistência, apoio e promoção necessárias ao desempenho normal de suas atividades, consignando recursos ao atendimento desse objetivo.”, estabelece duas formas de prestar a assistência: individual ou coletivamente. Segundo o parágrafo 1º “a assistência e apoio individual destinam-se aos alunos com situação socioeconômica insatisfatória e compreendem residência, alimentação, auxílio-transporte, saúde, bolsas e assistência jurídica”, o parágrafo 2º define que “a assistência coletiva aos estudantes far-se-á através do apoio e promoção de eventos relacionados à formação acadêmica e profissional, bem como de iniciativas estudantis de natureza política, cultural e esportiva.” (UFMA, 2017b, p. 60).

Em 2016 foi implantado o sistema informatizado “Módulo de Assistência Estudantil”, que consistiu em acrescentar no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) a possibilidade de inscrição informatizada nos projetos e auxílios e a reunião de informações para acompanhamento do desempenho acadêmico dos bolsistas, acesso a aos dados acadêmicos dos estudantes (histórico acadêmico, disciplinas cursadas, que estavam em curso, número de aprovação, número de reprovação, índice de coeficiente), processo que até então era realizado manualmente, com grande desgaste burocrático. O módulo continuou sendo aprimorado nos anos posteriores (UFMA, 2017). A informatização contribuiu para a elaboração de instrumentos sistematizados de acompanhamento dos bolsistas e avaliação das ações.

Em 2018 a Proaes realizou a “Pesquisa de Perfil do Aluno Bolsista” via SIGAA a fim de identificar as características dos acadêmicos de forma objetiva, foram levantadas questões como o ambiente familiar e objetivos profissionais, 5.363 estudantes responderam a pesquisa. Isto pode contribuir para dinamizar as ações da Proaes de forma que atendam às reais necessidades dos estudantes (UFMA, 2018c). Demonstam a preocupação da Proaes em avaliar as ações de assistência estudantil implementadas pelo Setor.

A missão da Proaes consiste em “contribuir para que todos os discentes regularmente matriculados no curso de graduação presencial da UFMA, com especial atenção para aqueles em vulnerabilidade socioeconômica, realizem seu percurso acadêmico integrado em ações pertinentes à conclusão com êxito do seu curso” (UFMA, 2019c, n.p). Nota-se que tem uma tendência para a concepção de assistência estudantil mais focalizada, buscando incluir todos os necessitados, mas permanecendo a prioridade aos vulneráveis, já o Decreto do PNAES

(2010) estabelece a prioridade aos estudantes da rede pública com renda per capita até um salário mínimo e meio. Sendo assim, tanto o PNAES quanto a maioria das ações da Proaes são ações que partem do critério de renda.

Entretanto, a Proaes não parte do critério de renda por si só, sendo necessário esclarecer sobre o termo vulnerabilidade socioeconômica. A expressão vulnerabilidade social diz respeito à exclusão de direitos sociais, à pobreza, marginalidade e privação de atendimento às necessidades básicas. Assim, vulnerabilidade socioeconômica se refere à exposição dessas pessoas aos riscos sociais e econômicos (DEL GIÚDICE, LORETO e AZEVEDO, 2014).

As políticas universais consistem em direcionar as ações para todos os cidadãos. Enquanto as políticas focalizadas são destinadas para um público específico. A influência dos organismos externos intensificou a ideia de focalização sob a justificativa de reparar os problemas sociais e promover o desenvolvimento como políticas compensatórias. De acordo com Kerstenetzky (2006), ambas podem ser implementadas, contudo corre-se o risco de promover a “exclusão includente” e servir como mecanismo de manutenção da hegemonia, principalmente, quando não há clareza da proposta pelos implementadores.

Concorda-se com Silva (2015, p. 84) quando considera a assistência estudantil enquanto uma ação que “objetiva a efetivação da educação como direito social, fundamentando-se na equidade de oportunidade de permanência aos estudantes”. Entretanto, deve-se ter cuidado conforme enfatiza Cislighi e Silva (2012), no que diz respeito à distribuição de bolsas, ou seja, quando a política social se limita ao repasse de verba e focaliza de forma extrema a questão social, culminando em quase nenhum atendimento universal assume caráter contraditório. O Quadro 6 apresenta os objetivos do PNAES (BRASIL, 2010) e da Proaes/UFMA:

Quadro 6 – Finalidade e objetivos do PNAES e da Proaes

Categorias	PNAES (2010)	Proaes
Finalidade	Ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.	contribuir para que todos os discentes regularmente matriculados no curso de graduação presencial da UFMA, com especial atenção para aqueles em vulnerabilidade socioeconômica, realizem seu percurso acadêmico integrado em ações pertinentes à conclusão com êxito do seu curso.
Objetivos	I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.	

Fonte: Elaboração própria a partir de BRASIL (2010) e UFMA (2017).

Os objetivos definidos pela Proaes para a assistência estudantil na UFMA, são os mesmos do PNAES (2010). Nota-se que a Proaes não definiu objetivos para a realidade da UFMA, mas definiu metas e estratégias que perpassam e buscam atender os objetivos da política nacional. Os objetivos específicos são definidos mais precisamente nos editais dos projetos e auxílios. Nota-se que ambos centram os objetivos em superar as consequências da desigualdade social e promover a inclusão social para a permanência dos estudantes. Isto mostra que as ações não devem se resumir ao repasse de auxílio financeiro, mas levar em consideração questões da permanência material e simbólica.

No que diz respeito à finalidade, a Proaes é mais ampla quando coloca “todos os discentes regularmente matriculados no curso de graduação presencial”, mas restringe isso posteriormente dando prioridade aos mais vulneráveis, já o PNAES focaliza a permanência dos jovens. Posteriormente, no texto do Decreto, o PNAES coloca que a renda tem sido o principal fator que causa a evasão dos estudantes.

As ações têm passado por um processo de reestruturação desde a criação da Proaes. Em 2018 foi publicado pela Proaes o Edital de Consulta Pública nº 29/2018 sobre o texto da minuta do regulamento do Programa de Permanência Estudantil (PPE), este é uma proposta de organização diferente da que vinha sendo implementada anteriormente, ao invés das ações serem regulamentadas isoladamente por meio de Editais, integrariam o PPE (UFMA, 2018b).

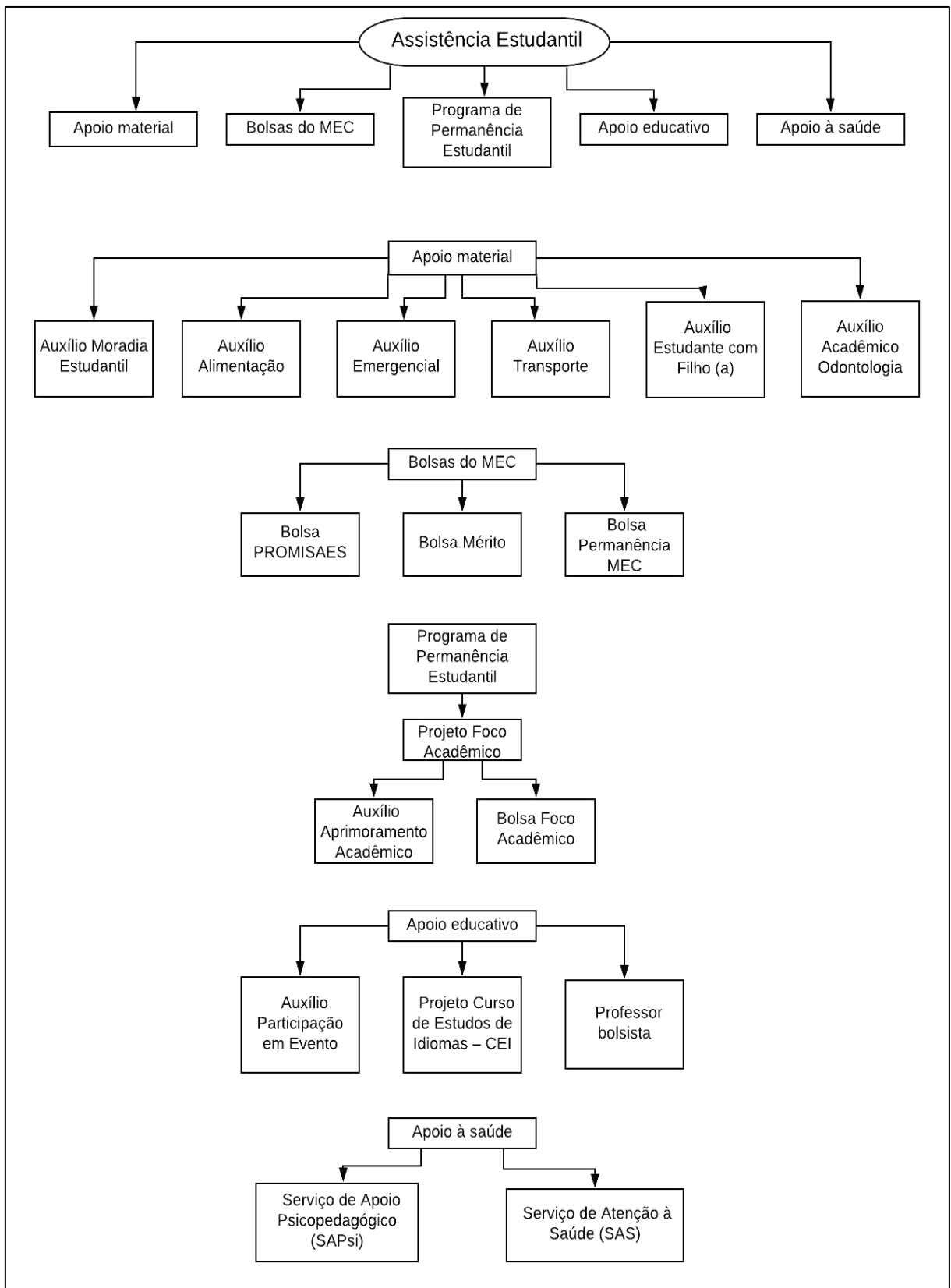
O PPE seria concebido como Política de Assistência Estudantil da UFMA, entretanto a proposta ainda se encontra em tramitação para aprovação no Conselho Universitário, as ações de assistência estudantil ainda se encontram em processo de reestruturação, tanto que alguns editais fazem referência à proposta, a exemplo do Foco Acadêmico.

O PPE propõe o desenvolvimento por meio de duas dimensões articuladas: o Foco Acadêmico e o Serviço de Apoio Psicopedagógico, tais ações se caracterizariam como universais (para todos os estudantes), para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica seria destinado o Auxílio Permanência, especificamente.

A aprovação da proposta seria um grande avanço para a sistematização das ações de assistência estudantil desenvolvidas na Universidade. Considerando o momento de realização desta pesquisa buscou-se apresentar a seguir a estrutura das ações de assistência estudantil desenvolvidas no período da pesquisa. Existem algumas ações que estão descritas no PPE, mas ainda não entraram em vigor. Assim como, existem também algumas ações e serviços que estão sendo desenvolvidas, mas não são previstos no PPE. Para melhor sistematização dos detalhes das ações, nesta pesquisa elencou-se cinco categorias, as quais podem ser

observadas na Figura 1:

Figura 1 – Ações de assistência estudantil desenvolvidas pela Proaes/UFMA, em 2019



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de UFMA (2017c).

A maioria das ações têm como público-alvo os estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial em situação de vulnerabilidade socioeconômica, embora existam algumas com caráter universal. Nesta pesquisa sistematizou-se cinco categorias, sendo elas: 1) apoio material; 2) bolsas do MEC; 3) Programa de Permanência Estudantil; 4) apoio pedagógico; 5) apoio à saúde. Cabe ressaltar que as ações não são definidas dessa forma (apenas o PPE), as categorias foram elencadas pela autora a título de organização.

As ações de assistência estudantil na UFMA serão apresentadas em cinco quadros, para construí-los foi feito um mapeamento dos editais publicados pela Proaes/UFMA no primeiro período de 2019 e buscou-se informações na Proaes a partir de um material de divulgação. O Quadro 7 mostra a caracterização do bloco sobre as ações caracterizadas como apoio material:

Quadro 7 – Caracterização das ações de apoio material desenvolvidos pela Proaes/UFMA (2019)

Ações		Caracterização
Auxílio Moradia Estudantil	Residência Universitária	Concede vaga aos discentes selecionados em uma das Unidades Habitacionais da Residência Universitária dos Campus Pinheiro e São Luís, após comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica e de alguns critérios do Edital.
	Prestação Pecuniária	Consiste no pagamento de parcelas mensais no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), para subsidiar despesas com moradia, devidamente comprovadas.
Auxílio Alimentação	Restaurante Universitário	Concede o direito a refeições (almoço e/ou jantar) gratuitas no Restaurante Universitário, conforme o cronograma de aulas do curso e a necessidade do (a) discente de permanência na instituição, respeitado o Calendário Acadêmico da UFMA.
	Prestação Pecuniária	Consiste no pagamento de parcelas mensais no valor de até R\$ 300,00, para subsidiar despesas com alimentação, conforme o Calendário Acadêmico da UFMA. Não abrange o Campus de São Luís e em Pinheiro a bolsa é de R\$ 150,00.
Auxílio Emergencial		Atende dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas, que comprometam o desenvolvimento de atividades acadêmicas dos estudantes, desde que devidamente comprovadas, conforme discriminado no Edital. As inscrições podem ser realizadas a qualquer tempo.
Auxílio Transporte		Consiste no pagamento para subsidiar despesas com o deslocamento do discente no trajeto residência/campus/residência, para desenvolver suas atividades acadêmicas durante o período vigente, conforme o Calendário Acadêmico da UFMA.
Auxílio Estudante com Filha(o)		Consiste no pagamento de 12 (doze) parcelas mensais, no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais), para subsidiar despesas de discente no acompanhamento de dependente com idade inferior a seis anos.
Auxílio Odontologia	Acadêmico	Concede recurso financeiro para discentes do Curso de Odontologia da UFMA em situação de vulnerabilidade socioeconômica subsidiar a aquisição de materiais e/ou instrumentais necessários para utilização em aulas práticas.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de UFMA (2019).

As ações do Quadro 7 são destinados ao suprimento de despesas relacionadas à infraestrutura ou aquisição de materiais dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Percebe-se que ações dessa natureza muito se assemelham ao início das políticas de assistência estudantil que consistiam basicamente no fornecimento de material escolar, assistência alimentar, dentária, médica e na construção de Casa do Estudante. Cabe destacar também que as ações descritas nessa categoria fazem referência tanto necessidade da condição de vulnerabilidade socioeconômica quanto ao critério de renda familiar mensal bruta *per capita* de até um salário mínimo e meio estabelecido pelo PNAES.

O Auxílio Moradia Estudantil é um dos mais antigos da Universidade, recebe lugar de destaque como símbolo do atendimento aos estudantes pelo fato de que a Residência Universitária é uma Unidade Suplementar e órgão auxiliar da Reitoria e possui um Regimento Geral próprio, conforme mostrou o Quadro 5. O auxílio se divide em duas modalidades, sendo que a de residência universitária tem fluxo contínuo e na de prestação pecuniária a inscrição é feita por semestre.

A UFMA possui três Unidades Habitacionais (Unidade Habitacional Feminina, Unidade Habitacional Masculina e Residência Estudantil da UFMA - REUFMA), localizadas em São Luís, uma em Pinheiro e uma em Codó. A modalidade de residência permite acúmulos com outras ações e dá direito aos Auxílios de Alimentação e Transporte. Já a modalidade pecuniária não permite acúmulo com alguns das outras ações, entre elas o de Aprimoramento acadêmico. As parcelas mensais são no valor de quatrocentos reais para despesas com moradia devidamente comprovadas.

O Restaurante Universitário (RU) é o responsável pelo fornecimento de refeições aos alunos e servidores da UFMA, funcionando nos *campi* de São Luís, Pinheiro, Imperatriz e Chapadinha. O Auxílio Alimentação é dividido em duas modalidades, na de RU o discente do campus de São Luís tem direito a refeições gratuitas no RU após ser selecionado no processo seletivo de acordo com os critérios do edital, entre os quais precisa comprovar renda familiar mensal bruta *per capita* de até um salário mínimo e meio. A modalidade pecuniária abrange os demais *campi*, sendo que há diferença no valor do auxílio para os *campi* de Pinheiro e Imperatriz, consistindo em cento e cinquenta reais para estes e trezentos reais para os demais.

Angelim (2010, p. 02) analisa como as políticas de assistência estudantil vêm sendo efetivadas nas instituições “a política de assistência estudantil junto aos estudantes de universidades públicas tem se caracterizado na contemporaneidade [...] pela concessão de bolsas financeiras para apoio à moradia, alimentação, transporte em detrimento da oferta de

serviços como restaurante universitário, residência estudantil, entre outros.”. Essa forma de apoio não é de todo ruim podendo ser usadas por algum período, mas as bolsas não podem substituir a responsabilidade do Governo de oferecer os serviços de infraestrutura necessários para bom funcionamento da universidade.

O Auxílio Transporte, Auxílio Emergencial e Auxílio estudante com filho (a)” (anteriormente chamado de Auxílio Creche) começaram a ser implementados a partir de 2015 e basicamente consistem em repassar alguma verba para o estudante a partir de um processo de seleção e análise da situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de outros critérios e restrições de acúmulos descritos no edital. Destaca-se que o PNAES estabelece a necessidade de “agir preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010, p. 01), enfatizando a dificuldade financeira como principal causa da evasão e abrindo espaço para o auxílio por meio pecuniário.

No que diz respeito ao Auxílio Acadêmico Odontologia consiste no pagamento de até dois mil e quinhentos reais por discente em parcela única para adquirir materiais e/ou instrumentais necessários para utilização em aulas práticas. Sabe-se que os materiais para o curso em questão são de alto custo e a necessidade de dedicação exclusiva pode impossibilitar o estudante de buscar fontes de renda, entretanto tal repasse financeiro contribui para perpetuar a elitização entre cursos na própria instituição, pois existem outros cursos que também possuem gastos elevados com materiais, a exemplo do Curso de Licenciatura em Artes. Assim, o fato do edital ser restrito a apenas sugere um caráter de privilégio do Curso.

Quadro 8 – Caracterização das bolsas do MEC ligadas à Proaes/UFMA (2019)

Ações	Caracterização
Bolsa PROMISAES (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior)	Projeto do MEC, consiste na oferta de auxílio financeiro em moeda corrente brasileira para discentes estrangeiros (as), regularmente matriculados (as) em cursos de graduação das IFES, participantes do Programa Estudante-Convênio de Graduação – PEC-G.
Bolsa Mérito	Bolsa do MEC, visa à concessão de auxílio financeiro no valor de R\$ 622,00 mensais por seis (6) meses, para estudantes estrangeiros do PEC-G que demonstrem desempenho acadêmico excepcional.
Bolsa Permanência MEC	Visa a concessão direta de auxílio financeiro a estudantes indígenas e quilombolas no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais e a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Fonte: Elaboração própria a partir dos Editais Proaes/UFMA (2019).

Outra ação de assistência estudantil é a bolsa PROMISAES que consiste, tem características de apoio material, pois oferta auxílio financeiro no valor de seiscentos e vinte e

dois reais para discentes estrangeiros participantes do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) que estejam matriculados na UFMA, seguindo os critérios do edital. Assim como, a bolsa mérito, oferece auxílio pecuniário para estudantes estrangeiros com desempenho excepcional.

Existe também a Bolsa Permanência-MEC, principalmente para alunos indígenas e quilombolas, por meio do preenchimento de cadastro no site do MEC e entrega de documentos na Proaes, além disso, são estabelecidos como critérios de manutenção da bolsa a aprovação, no mínimo, em 75% dos componentes cursados no semestre anterior, exceto para estudantes ingressantes.

Segundo Santos (2009), a falta de condições para permanecer materialmente na universidade influencia a permanência simbólica e impede alguns estudantes de vivenciá-la plenamente, por isso grande parte dos estudantes que possuem dificuldades materiais evadem, migram para outros cursos que possuem ideologia de maior estabilidade financeira no futuro ou procuram vínculos empregatícios.

Compreende-se que existe uma problemática quanto à implementação das políticas de assistência estudantil, no sentido de que as instituições tenham autonomia de contextualizá-las e possam pensar estratégias que vão além de bolsas de financiamento, dessa forma o processo de democratização da educação superior será mais efetivo. Felicetti e Morosini (2009, p. 11), entendem que “questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no ensino superior”. Em contrapartida, Vargas (2008) considera as desigualdades socioeconômicas na influência da trajetória acadêmica dos estudantes e defende a assistência estudantil para a superação dos obstáculos e o bom desempenho estudantil.

Neste trabalho, considera-se que diversos fatores contribuem para a evasão ou para o sucesso acadêmico (tanto de ordem material, psicológica, educacional, entre outros), mas a assistência estudantil não deve se restringir apenas ao repasse pecuniário, limitadas a suprir apenas o transporte ou a alimentação, por exemplo. As bolsas devem ser relacionadas às atividades educativas, as quais podem ser usadas para custear despesas diversas e enriquecer o histórico acadêmico, além de possibilitar que o estudante esteja em contato com a universidade, dando assim amplas oportunidades ao estudante.

O Quadro 9 apresenta a caracterização das ações do Programa de Permanência Estudantil (PPE), essas ações buscam relacionar assistência estudantil com a formação

acadêmica:

Quadro 9 – Caracterização do Programa de Permanência Estudantil desenvolvido pela Proaes/UFMA (2019)

		Modalidade	Caracterização
Projeto Foco Acadêmico	Auxílio Aprimoramento Acadêmico	vivências acadêmico-profissionais	Seleciona estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para compor o cadastro de reserva destinado às atividades acadêmico-profissionais em setores da Instituição. Oferece auxílio pecuniário.
	Bolsa Foco Acadêmico		Prevê o auxílio a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que queiram participar de projetos interdisciplinares aprovados pelos órgãos institucionais da UFMA descritos no Edital nos eixos de Pesquisa, Ensino, Extensão ou que sejam propostos por diretores ou chefes de setores da UFMA para o eixo Desenvolvimento Institucional.

Fonte: Elaboração própria a partir de UFMA (2019).

Conforme os editais da Proaes (2019), o PPE abrange atualmente (2018) apenas o Projeto Foco Acadêmico, as outras iniciativas da Pró-Reitoria ainda estão no processo de reestruturação à proposta do PPE.

O Projeto Foco Acadêmico tem a finalidade de “promover o engajamento discente – como sujeito ativo – na produção do conhecimento, na mudança social e nos processos de teorização, investigação e intervenção técnico-científica e cultural”, além disso possui o entendimento de que é necessário superar “a concepção de aprendizagem centrada na transmissão – recepção de informações e de saberes restritos aos espaços de sala de aula.” (UFMA, 2019, p. 01). Assim, objetiva possibilitar ao estudante um espaço para engajamento ativo.

Esse Projeto foi instituído em 2016 e é inovador no âmbito da assistência estudantil articulada à formação acadêmica, ele se divide em Auxílio Aprimoramento Acadêmico e Bolsa Foco Acadêmico, os estudantes que são selecionados via edital, recebem bolsas e são acompanhados em algum subprojeto ou plano de ações. O Projeto estabelece que as atividades estejam integrem “ensino, pesquisa e extensão aos processos de ensino-aprendizagem, de teorização, de investigação, de intervenção técnico-científicas e culturais, fundamentados nas ações de aprimoramento acadêmico, com a finalidade de promover a complementação da formação acadêmica do discente.” (UFMA, 2019, p. 01), contemplando dessa forma as recomendações do PNAES.

O Auxílio Aprimoramento Acadêmico se expressa na modalidade vivências acadêmico-profissionais visa possibilitar ao estudante uma bolsa para desenvolver atividades

em setores administrativos da UFMA, desde que tais atividades estejam relacionadas ao Curso do estudante e não se limitem a questões estritamente técnico-administrativas. O Edital também prevê que as atividades se relacionem ao ensino, pesquisa e/ou extensão. Esta bolsa pode se tornar apenas pecuniária quando o estudante comprovar a participação em atividades acadêmicas em horário integral.

A Bolsa Foco Acadêmico se divide nos eixos de Pesquisa, Ensino, Extensão ou Desenvolvimento Institucional. Objetiva inserir o discente nos processos de teorização, investigação, intervenção técnico-científicas e socioculturais de forma que integre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão dentro das grandes áreas do saber. Assim, abre vagas através de editais para concorrer a bolsas de incentivos aos projetos de cada eixo.

O Edital estabelece critérios para os coordenadores/orientadores que submeterão os projetos na seleção. Os Projetos devem primeiramente, submeter-se ao processo seletivo do setor de cada eixo, por exemplo, o projeto de pesquisa deve passar pelo processo seletivo do Pibic e sinalizar o interesse em participar da Bolsa Foco Acadêmico, assim os projetos dos outros eixos devem passar órgão deliberativo competente estabelecido no edital.

O eixo Desenvolvimento Institucional chama a atenção porque muito se assemelha ao Auxílio de Aprimoramento Acadêmico, sendo que neste edital existe a exigência do técnico-administrativo ou chefe de departamento submeter um projeto e plano de trabalho do bolsista e por isso parece ser mais estruturado do que o de Aprimoramento, onde as atividades serão acompanhados e orientados pelo responsável do setor.

O Quadro 10 apresenta a caracterização das ações relacionados ao apoio pedagógico, em que ocorre o financiamento dos estudos no sentido de dar oportunidades para a formação acadêmica:

Quadro 10 – Caracterização das ações de apoio pedagógico da Proaes/UFMA (2019)

Ação	Caracterização
Auxílio Participação em Evento	Apoiar a participação de discentes a eventos externos ao campus de origem do discente, em atividades de intercâmbio acadêmico, científico, tecnológico, esportivo e/ou cultural após comprovada vulnerabilidade socioeconômica. Oferece auxílio pecuniário.
Projeto Curso de Estudos de Idiomas – CEI	Possibilita aos alunos graduandos desta instituição de ensino a aprendizagem básica de um novo idioma – Inglês, Espanhol ou Francês, nas modalidades oral e escrita, com aulas ministradas em língua estrangeira. (Universal)
Professor bolsista de inglês, francês e espanhol para o CEI	Seleciona discentes do Curso de Letras como Professores Bolsistas de Inglês, Francês e Espanhol e ministrar aulas no CEI, além de outras atribuições relacionadas à docência. Oferece auxílio pecuniário.

Fonte: Elaboração própria a partir de UFMA (2019).

Outras ações da Proaes que podem ser consideradas como assistência de caráter educativo são o Projeto Curso de Estudos de Idiomas (CEI) e a seleção de Professor bolsista de inglês, francês e espanhol para o CEI. O Projeto CEI tem perfil universal, pois embora faça referência ao PNAES não estabelece a renda como critério de seleção, consiste na oportunidade de aprendizagem de língua estrangeira no nível básico. Já as vagas destinadas para o cargo de professor são abertas para os estudantes do Curso de Letras da UFMA que atendam aos critérios do edital, preferencialmente aos que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Essas ações embora sejam seletivas na sua maioria, compartilham da concepção de assistência estudantil enquanto processo educativo, prevê que a identidade profissional do estudante se desenvolva nas vivências intelectuais e coletivas, indo além da compreensão teórica e do espaço da sala de aula.

Sabe-se que o estudante-trabalhador tem mais dificuldade de vivenciar a universidade em sua plenitude, pois dispensa muito tempo no trabalho, tem cansaço físico e falta de tempo para participar de eventos acadêmicos (ZAGO, 2006). Sendo assim, bolsas de dimensão formativa e ações na área da saúde mental podem contribuir para minorar a evasão e aproximar os estudantes da universidade. O Quadro 11 trata sobre serviços de apoio à saúde que atende a todos os estudantes que tiverem interesse:

Quadro 11 – Caracterização dos serviços de apoio à saúde desenvolvidos pela Proaes/UFMA

Serviço de Apoio Psicopedagógico (SAPsi)	Desenvolve ações de acolhimento e de orientação nas dimensões cognitivas, emocionais e sociais, integradas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio de intervenções educacionais e/ou psicoeducacionais específicas, facilitando a permanência e o sucesso acadêmico.
Serviço de Atenção à Saúde (SAS)	Objetiva realizar ações de promoção, prevenção e atendimento em saúde referente às demandas de orientação e avaliação da clínica médica, psiquiátrica e nutricional da comunidade acadêmica.

Fonte: Elaboração própria a partir do PPI UFMA (2017), material de divulgação (2019).

Apesar das atividades serem direcionadas a um público específico, não se restringem ao critério da variável de renda. O atendimento viabilizado pelo SAPsi tem um espaço físico no Campus de São Luís para a realização de atendimentos de apoio psicoeducacional, médico, nutricional e outras ações no âmbito cognitivos, emocional e social, isto possibilita maior contato com o público-alvo, faz-se necessário que tais setores tenham horários de funcionamento diferenciado a fim de atender o estudante no horário que não está em aula, o

que pode ser uma dificuldade para a gestão universitária.

O SAPsi promove diversas ações, entre elas, “Rodas de Conversa” sobre saúde mental, a oficina “Gestão do Tempo” e a palestra “Papel da Formação Acadêmica na Construção da Identidade da Mulher”, ações sobre prevenções de infecções sexualmente transmissíveis, buscando parcerias com a Prefeitura de São Luís e outros órgãos. Essas iniciativas visam ser integradas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, estando de acordo com o PNAES.

O serviço de apoio psicopedagógico pode melhorar o desempenho acadêmico do estudante e contribuir para a sua permanência no curso, auxilia na complexidade da formação pessoal e profissional, principalmente para os estudantes ingressantes, que chegam em um ambiente novo, com dinâmica de estudo diferente da que estava acostumado, além dos relacionamentos com os colegas, professores e familiares. Ações voltadas para essa área fazem parte da assistência estudantil com contrapartida no processo educativo.

Além do SAPsi, existe o Serviço de Atenção à Saúde (SAS) que busca oferecer atendimentos voltados para as necessidades clínicas dos estudantes, encontrando-se em processo de estruturação no momento de realização da pesquisa.

A discussão apresentada revela a dinâmica institucional da UFMA nas ações de assistência estudantil desenvolvidas pela Proaes/UFMA. Existe uma proposta de regulamentação do PPE em tramitação no Conselho da Universidade (UFMA, 2018b), o qual pode ser considerado como um dos principais documentos para nortear a política institucional. Entretanto, atualmente (2019) a normativa é feita basicamente de editais, isto sinaliza que não existe uma política de assistência estudantil institucional, embora tenha sido aprovada uma resolução em 2012 (conforme mostra o Quadro 5), esta englobava todas as ações desenvolvidas na assistência estudantil, mas encontra-se defasada. Assim, a UFMA carece de um documento normatizado atualizado para a assistência estudantil.

Atualmente (2019), a UFMA possui nove *campi* universitários, sendo eles: São Luís, Bacabal, Balsas, Chapadinha, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo. A Tabela 1 apresenta a distribuição de alguns benefícios concedidos entre os meses de janeiro a setembro de 2019 pela Proaes/UFMA. Segundo o relatório da UFMA (2017), o fluxo de bolsas possui grande variação quantitativa, em decorrência da movimentação acadêmica, por término de vigência dos editais ou solicitações de desligamento. Conforme expresso na Tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de beneficiados de algumas ações da Proaes nos *campi* da UFMA

Campus /Tipo de ação / mês	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	
São Luís	Auxílio Moradia – Pecuniário	38	34	35	38	40	40	37	40	
	Bolsa PROMISAES	8	8	8	8	8	8	8	8	
	Auxílio Aprimoramento Acadêmico	473	481	483	480	491	502	518	477	473
	Bolsa Foco Acadêmico	202	197	196	191	179	177	175	194	266
	CEI	14	14	15	15	15	13	1	14	16
	Auxílio Transporte – Residência	23	23	23	19	18	19	19	21	22
	Auxílio Estudante com Filho	60	58	58	58	55	64	65	60	59
	Auxílio Participação em Eventos	0	5	2	4	0	6	7	0	0
	Auxílio Acadêmico Odontologia	-	-	-	-	-	21	-	-	-
Total	818	820	820	813	806	850	833	811	884	
Campus /Tipo de ação / mês	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	
Bacabal	Auxílio Alimentação – Pecuniário	20	20	17	17	17	19	7	5	8
	Auxílio Moradia – Pecuniário	13	13	12	12	10	13	15	14	14
	Auxílio Aprimoramento Acadêmico	20	20	20	19	18	20	19	19	18
	Auxílio Transporte	0	0	9	9	9	12	0	2	3
	Auxílio Transporte 2	3	0	4	3	3	3	0	0	0
	Bolsa Foco Acadêmico	19	18	18	17	17	17	17	20	18
	Auxílio Estudante com Filho	7	7	7	7	6	11	8	8	8
	Auxílio Participação em Eventos	0	0	0	0	0	2	0	0	0
	Total	82	78	87	84	80	97	66	68	69
Campus /Tipo de ação / mês	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	
Balsas	Auxílio Alimentação – Pecuniário	20	18	17	17	16	20	23	18	15
	Auxílio Moradia – Pecuniário	9	9	10	10	9	9	9	9	10
	Auxílio Aprimoramento Acadêmico	11	11	11	11	11	11	11	11	9
	Auxílio Transporte	0	0	4	4	4	4	2	2	2
	Auxílio Transporte 2	0	0	6	6	6	6	0	7	6
	Bolsa Foco Acadêmico	10	10	10	10	10	10	9	13	12
	Auxílio Estudante com Filho	3	3	3	3	3	6	6	5	3
	Auxílio Participação em Eventos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	53	51	61	61	59	66	60	65	57	
Campus /Tipo de ação / mês	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	
Chapadinha	Auxílio Alimentação – Pecuniário	23	24	21	20	20	25	26	21	21
	Auxílio Moradia – Pecuniário	24	24	24	24	24	27	23	21	21
	Auxílio Transporte	2	0	2	2	2	2	0	2	2
	Auxílio Transporte 2	15	0	17	17	17	17	6	10	8
	Bolsa Foco Acadêmico	44	43	43	41	40	40	39	75	67
	Auxílio Estudante com Filho	9	9	10	9	9	12	11	11	11
	Auxílio Participação em Eventos	0	0	0	1	1	0	0	1	0
	Total	117	100	117	114	113	123	105	141	130
Campus /Tipo de ação / mês	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	
Codó	Auxílio Alimentação – Pecuniário	19	19	14	13	13	20	20	18	20
	Auxílio Moradia – Pecuniário	19	17	17	15	15	20	7	20	19
	Auxílio Aprimoramento Acadêmico	11	10	10	8	8	11	11	11	11
	Auxílio Moradia - Residência Universitária	10	10	10	10	10	10	10	8	10
	Auxílio Transporte	10	0	11	11	11	18	16	18	18
	Auxílio Transporte 2	4	0	4	4	4	5	4	4	5
	Bolsa Foco Acadêmico	12	12	12	11	11	11	11	23	25
	Auxílio Estudante com Filho	10	10	10	10	10	13	13	9	10
	Auxílio Participação em Eventos	0	0	1	4	3	0	0	3	0
Total	95	78	89	86	85	108	92	114	118	
Campus /Tipo de ação / mês	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	
Gráju	Auxílio Alimentação – Pecuniário	19	16	20	20	17	20	20	20	20
	Auxílio Moradia – Pecuniário	20	20	19	19	19	20	19	17	21
	Auxílio Aprimoramento Acadêmico	20	19	19	19	19	20	20	20	20

	Auxílio Transporte	0	0	16	1	0	0	0	0	0
	Auxílio Transporte 2	2	0	0	15	15	15	0	0	14
	Bolsa Foco Acadêmico	22	22	21	21	21	21	20	27	27
	Auxílio Estudante com Filho	10	10	10	10	9	15	15	15	15
	Auxílio Participação em Eventos	0	0	0	0	0	2	0	0	0
	Total	93	87	105	105	100	113	94	99	117
	Campus /Tipo de ação / mês	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.
Imperatriz	Auxílio Alimentação – Pecuniário	42	40	40	37	36	42	37	42	43
	Auxílio Alimentação – Pecuniário 2	20	18	19	17	14	26	30	27	22
	Auxílio Moradia – Pecuniário	39	39	39	33	30	39	39	39	48
	Auxílio Aprimoramento Acadêmico	69	66	66	60	53	67	66	59	59
	Auxílio Transporte	4	0	12	10	10	13	0	12	12
	Auxílio Transporte 2	3	3	16	15	14	14	0	16	21
	Bolsa Foco Acadêmico	30	29	30	28	22	21	21	41	43
	Auxílio Estudante com Filho	20	19	19	18	17	23	22	20	20
	Auxílio Participação em Eventos	0	0	1	0	3	0	0	0	0
	Total	227	214	242	218	199	245	215	256	268
	Campus /Tipo de ação / mês	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.
Pinheiro	Auxílio Alimentação – Pecuniário 2	29	28	28	28	28	24	21	9	9
	Auxílio Moradia – Pecuniário	21	20	20	20	20	22	22	21	19
	Auxílio Aprimoramento Acadêmico	19	17	18	17	16	20	20	17	17
	Auxílio Moradia – Residência Universitária	10	9	9	10	9	9	12	12	13
	Auxílio Transporte	0	0	23	23	23	23	0	4	4
	Auxílio Transporte 2	1	0	21	21	21	20	0	2	2
	Bolsa Foco Acadêmico	30	30	30	30	30	30	30	43	44
	Auxílio Estudante com Filho	20	20	20	20	20	26	19	19	17
	Auxílio Participação em Eventos	0	0	0	0	5	1	1	0	4
	Total	130	124	169	169	172	175	125	127	129
	Campus /Tipo de ação / mês	Jan.	Fev.	Mar.	Abril	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.
São Bernardo	Auxílio Alimentação – Pecuniário	20	20	21	18	15	19	20	20	19
	Auxílio Moradia – Pecuniário	14	12	11	11	11	15	15	15	15
	Auxílio Aprimoramento Acadêmico	20	20	20	20	18	20	21	20	20
	Auxílio Transporte	1	0	9	10	10	11	0	7	7
	Auxílio Transporte 2	4	0	10	9	11	9	2	13	13
	Bolsa Foco Acadêmico	27	26	26	25	25	25	24	25	35
	Auxílio Estudante com Filho	9	9	9	9	9	15	15	14	14
	Auxílio Participação em Eventos	0	0	0	0	0	2	0	0	0
	Total	95	87	106	102	99	116	97	114	123
UFMA - Total	1710	1639	1796	1752	1713	1893	1687	1795	1895	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados cedidos pela Proaes/UFMA (2019), grifos da autora.

Conforme mostra a Tabela 1, todos os *campi* da UFMA ofertam ações de assistência estudantil pela Proaes. O Campus de São Luís é o que possui maior quantidade de beneficiados, devido ao fato de ser aquele que tem maior quantitativo de estudantes matriculados. No Campus de São Luís, a ação com mais beneficiados é o Auxílio Aprimoramento Acadêmico, seguido da Bolsa Foco Acadêmico. Ressalta-se que houve um aumento significativo da Bolsa Foco Acadêmico no último mês, mas a diferença entre esta e o Auxílio Aprimoramento acadêmico é de mais da metade. Os *campi* de Codó, Grajaú e Pinheiro também apresentaram um aumento significativo dessa Bolsa nos últimos meses.

No Campus de Grajaú, Pinheiro e São Bernardo a Bolsa Foco Acadêmico supera o

quantitativo do Auxílio Aprimoramento Acadêmico. Isso sinaliza que pode haver uma concepção de assistência estudantil em uma perspectiva diferente nesses campi, voltada para propostas que focalizem áreas de ensino, pesquisa e extensão.

No Campus de Bacabal, o Auxílio Aprimoramento Acadêmico e a Bolsa Foco Acadêmico são os que possuem maior quantitativo de beneficiados, com percentual semelhante. No Campus de Imperatriz o Auxílio Aprimoramento Acadêmico é o que mais possui beneficiários. Em Balsas, o Auxílio Alimentação - Pecuniário é o que mais possui beneficiários. O Campus de Chapadinha não teve beneficiados do Auxílio Aprimoramento Acadêmico nesse período, e a maioria de beneficiados encontra-se na Bolsa Foco Acadêmico.

Os dados referentes ao auxílio Professor Bolsista, Auxílio Alimentação e Auxílio Moradia - Residência Universitária (Campus São Luís) não foram disponibilizados. Porém, os dados do Relatório Institucional (UFMA, 2018) mostram que no ano de 2018 foram atendidos em média 124 estudantes por mês no Auxílio Moradia - Residência Universitária de São Luís e concedidas 5.278 para Auxílio Alimentação-Restaurante Universitário, nenhum beneficiado com Auxílio Alimentação-Pecuniário e 5.631 para Bolsa Permanência - UFMA (Posteriormente reformulado para Auxílio Aprimoramento Acadêmico) no Campus de São Luís, ou seja, a maioria de beneficiados concentrou-se neste último tipo de ação. A Tabela 1 revela que o Auxílio Acadêmico Odontologia é concedido apenas no Campus de São Luís, pois esse Curso não é ofertado pela UFMA nos *campi* da Microrregião da Baixada Maranhense.

Considerando que a assistência estudantil não deve se restringir ao financiamento pecuniário, apresenta-se o Quadro 12 com a relação de auxílios de apoio material da Proaes e as permissões de acúmulos com outras bolsas com características de apoio pedagógico.

Quadro 12 – Relação de permissões de acúmulo de auxílios de apoio material e pedagógico

Auxílio/Permissões de acúmulo		Auxílio/bolsa de Assistência Estudantil				Bolsas de mérito acadêmico
		Auxílio Aprimoramento Acadêmico	Bolsa Foco Acadêmico	Auxílio Participação em Evento	Projeto CEI	
Auxílio Moradia Estudantil	Residência Universitária	X	X	X	X	X
	Prestação Pecuniária	-	X	X	X	X
Auxílio Alimentação	Restaurante Universitário	X	X	X	X	X
	Prestação	-	X	X	X	X

	Pecuniária					
Auxílio Emergencial	-	-	-	-	-	-
Auxílio Transporte	-	X	X	X	X	X
Auxílio Estudante com Filha (o)	X	X	X	X	X	X
Auxílio Acadêmico Odontologia	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaboração própria a partir dos Editais Proaes/UFMA (2019).

Alguns auxílios colocam a restrição na quantidade de acúmulos, a exemplo do Auxílio Estudante com Filha (o) que permite apenas dois, ou acúmulos com bolsas da mesma categoria. O Quadro revela que o estudante contemplado com apoio material pode ser beneficiado na maioria das ações de apoio pedagógico, exceto o direito ao Auxílio Emergencial. Assim, os beneficiários do auxílio emergencial são estudantes que não são contemplados com apoio pedagógico da Proaes.

Existem também as bolsas de mérito acadêmico que são gerenciadas por outros setores da Universidade e possuem restrições no acúmulo com os auxílios/bolsas da Proaes, consistem naquelas pagas por programas do Governo, como PET, Pibic, Pibid, Pibiti, Bolsa Mérito, também incluem as bolsas de extensão, bolsa de monitoria e/ou estágio remunerado, caracterizadas como de apoio pedagógico.

Outra questão que deve ser levada em consideração na implementação da assistência estudantil e que perpassa pela formação acadêmica e profissional do estudante é o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar.

A Tabela 2 apresenta a distribuição da equipe de profissionais da assistência estudantil nos *campi* da UFMA no ano de 2019:

Tabela 2 – Composição da equipe profissional da assistência estudantil por *campi* da UFMA

Profissionais/ <i>Campi</i>	São	Bacabal	Balsas	Chapadinha	Codó	Grajaú	Imperatriz		Pinheiro	São	Total
	Luís						Centro	BJ*	Bernardo		
Pró-reitor	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Diretor	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
Recepcionista	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Secretário executivo	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Redator	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Assistente Social	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
Pedagogo	1	-	1	-	1	-	-	1	1	1	6
Psicólogo	3	-	-	-	1	-	1	1	-	-	6
TAE**	4	1	-	-	-	-	2	-	2	-	9

Nutricionista	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Téc. em Enfermagem	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Téc. em contabilidade	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Administrador	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
Assist. administrativo	-	-	1	1	-	-	-	1	-	1	4
Aux. em adm.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	30	2	3	2	3	1	4	4	4	4	57

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Proaes (2019).

Notas: *Bom Jesus (BJ). **Técnico em Assuntos Educacionais (TAE).

Os recursos intelectuais fazem parte da política pública e são mobilizados pelas competências dos atores. Entende-se que as ações não se limitam a esses profissionais, pois dependendo da modalidade, outros profissionais estarão envolvidos. Cabe destacar que a Proaes se localiza no campus de São Luís e funciona como setor de base para os setores de assistência estudantil localizados nos *campi* da Microrregião da Baixada Maranhense. A Tabela 2 mostra que a composição de profissionais que atuam nos setores de gestão da assistência estudantil da UFMA é diversificada no setor base, mas pouco diversificada nos demais *campi*, além de ser precária no quantitativo.

Todos os *campi* possuem equipes de profissionais da assistência estudantil, embora que a composição varie devido ao contingente de estudantes. Todas as equipes contam com um profissional assistente social e a maioria conta com profissional da área educacional, em algumas unidades há também profissionais da área de psicologia e administração. O envolvimento de nutricionistas e profissionais da saúde é contemplado apenas no setor base da Proaes, embora que a maioria desses *campi* não possuam restaurantes ou hospitais universitários a falta de tais especialistas empobrece o alcance das demandas da área da saúde. O campus de Grajaú chama a atenção, pois não há diversidade e possui apenas um profissional, sendo este assistente social, podendo ser feito parcerias com outros setores para a presença desse especialista, ainda assim a situação mostra-se preocupante.

A Proaes é constituída pela gestão de um Pró-Reitor, mais especificamente, através do Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), o qual possui um diretor responsável pela administração de cinco divisões: Divisão de Programas de Assistência Estudantil (DPAE), Divisão de Gestão Financeira (DEFIN), Divisão de Atenção à Saúde do Estudante (DASE), Divisão de Apoio ao Estudante (DAES) e Divisão de Ações Afirmativas e Equitativas (DAFE). Cada divisão possui seus respectivos diretores e outros profissionais (conforme mostra a Tabela 2) distribuídos entre eles para integrar a Comissão Multiprofissional e

Interdisciplinar (CMI).

A estrutura organizacional da Proaes é constituída do Gabinete do Pró-reitor, a Secretaria executiva e o Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), o qual se subdivide em cinco setores, conforme mostra o Quadro 13:

Quadro 13 – Principais responsabilidades dos setores do DAE/UFMA campus Dom Delgado

Setor	Principais responsabilidades
Divisão de Programas de Assistência Estudantil (DPAE)	Divide-se entre: setor de Moradia, setor de Alimentação e setor de Permanência (UFMA/MEC). Compete controlar, organizar, acompanhar e avaliar o Programa de Moradia Estudantil, Programa de Alimentação, Programa Bolsa Permanência UFMA e Programa Bolsa Permanência MEC.
Divisão de Gestão Financeira (DEFIN)	Divide-se entre: setor de prestação de contas e setor de folha de pagamento. Compete gerenciar as bolsas de assistência aos estudantes, controlar dados e informações que subsidiam a elaboração de análises, diagnósticos e planejamento da utilização do recurso destinado à assistência estudantil.
Divisão de Atenção à Saúde do Estudante (DASE)	Divide-se entre: setor de Serviço Social, setor de Psicologia e Setor Ambulatorial. Compete executar o Programa de Atendimento Psicológico e Programa de Atendimento Médico e Odontológico; Setores de Serviço Social, de Psicologia e Ambulatorial.
Divisão de Apoio ao Estudante (DAES)	Gerenciar o Auxílio na organização de eventos acadêmico-científicos, o Auxílio Participação em Eventos Acadêmico-Científicos e do Auxílio Acadêmico Odontologia.
Divisão de Ações Afirmativas e Equitativas (DAFE)	Acompanhar discentes indígenas e quilombolas no Programa Bolsa Permanência MEC. Ações do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) e da Bolsa Mérito, concedida pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do PPI (UFMA, 2017c).

Nota-se que a estrutura organizacional precisa ser reformulada, visto que algumas ações foram modificadas e o organograma ainda segue o modelo de 2017. O Quadro 13 demonstra que a partir da criação da Proaes a estrutura organizacional para a implementação da política de assistência estudantil ficou melhor sistematizada, apontando para a descentralização, divisão das atividades e definição das atribuições.

Percebe-se que os setores da Proaes foram divididos buscando aproximações entre as características das ações. Dessa forma, faz-se necessário ampliar as atribuições das divisões no sentido de superar a ideia de apenas gerenciar projetos já estabelecidos e bolsas, mas ir além, estarem abertas a novas ações condizentes à realidade dos estudantes.

O PNAES (2010) no seu Art. 3º estabelece que as ações do PNAES devem ser desenvolvidas em dez áreas. A partir dos dados de documentos institucionais da Proaes/UFMA, buscou-se identificar as principais ações vigentes e relacioná-las às áreas

definidas pela política nacional, conforme mostra o Quadro 14:

Quadro 14 – Relação entre Áreas do PNAES e ações desenvolvidas pela Proaes/UFMA (2019)

Áreas do PNAES (Decreto 7.234/2010)	Ações
Moradia estudantil	Auxílio Moradia Estudantil (Residência Universitária ou Prestação Pecuniária)
Alimentação	Auxílio Alimentação (Restaurante Universitário ou Prestação Pecuniária)
Transporte	Auxílio Transporte
Atenção à saúde	- Serviço de Atenção à Saúde; - Serviço de Apoio Psicopedagógico
Inclusão digital	Não possui.
Cultura	Não possui ação específica. -Auxílio Participação em Evento.
Esporte	Não possui
Creche	Auxílio estudante com filho (a)
Apoio Pedagógico	- Auxílio Participação em Evento; - Auxílio Aprimoramento Acadêmico/UFMA; - Projeto Curso de Estudos de Idiomas; - Professor bolsista de inglês, francês e espanhol para o CEI; - Bolsa Foco Acadêmico.
Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação	Não possui.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Proaes/UFMA (2019).

Nesse Quadro considerou-se as principais ações que expressam as áreas definidas pelo PNAES, não foram consideradas ações que podem ser relacionadas às diversas áreas, a exemplo do Auxílio Emergencial e Auxílio Acadêmico Odontologia. Percebe-se que algumas áreas não estão sendo desenvolvidas pela Proaes, são abrangidas por outros setores da UFMA, a exemplo das ações do Nuaces que visa incluir os estudantes com deficiência e o Núcleo de Esporte que abre espaço para projetos esportivas com os discentes e a comunidade em geral. Existem algumas ações pontuais das Unidades Acadêmicas e dos Cursos. Observou-se que a instituição ainda não possui um programa específico para a inclusão digital, embora disponha de laboratórios de informática. Além disso, o auxílio de participação em eventos perpassa por várias áreas, contribui com o acesso à cultura, por exemplo. Essas análises sinalizam que a Proaes possui uma demanda ampla e diversificada, sendo necessário o apoio dos demais setores da Universidade a fim de abranger todas as áreas propostas pelo PNAES e outras áreas que podem emergir a partir da realidade da demanda estudantil.

No que diz respeito às ações voltadas para as pessoas com necessidades especiais, notou-se que não existe uma atividade específica desenvolvida pela Proaes, embora que o Nuaces já desenvolva algumas, não a exime de desenvolver ações específicas para tal público. Ressalta-se que essa política é complexa e necessita de diversas parcerias e atores, envolvendo desde a Prefeitura de Campus, o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) e as coordenações dos cursos para garantir as condições de acessibilidade pedagógica e de infraestrutura.

Ressalta-se que a Proaes avança em relação às áreas de atuação propostas pelo PNAES (BRASIL, 2010), embora não atenda a todas as áreas como será apresentado a seguir, avança em certa medida, quando tenta envolver as ações afirmativas e equitativas, ainda assim tais ações se restringem a propostas do MEC e não correspondem em projetos próprios da instituição. Além disso, o fato de a Proaes não fazer referência à política de cotas raciais nos Editais, apontando para a necessidade de ampliar a atuação da DAFE. Percebe-se que os recursos e as normativas nacionais de referência da Proaes não se limitam ao PNAES, também é tomado como base o Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010 que trata da Lei de Extensão Universitária, entre outros naquilo que lhes compete legislar.

A necessidade do apoio de diversos setores da Universidade aponta a complexidade da abrangência das ações de assistência estudantil e a necessidade de articular as 10 áreas estabelecidas pelo PNAES para uma perspectiva de englobar questões relativas à permanência material e simbólica (SANTOS, 2009). Além disso, o Decreto também estabelece que “deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]” (BRASIL, 2010, p. 01) a fim de romper com o perfil assistencialista da política e inseri-la no processo formativo e atender ao artigo 207 da Constituição Brasileira.

Conforme Souza (2011)

A assistência estudantil [...] transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (SOUZA, 2011, p. 03).

Assim, o PNAES constitui-se como um Programa de base para diversos projetos elaborados pelas IFES, a partir da articulação de diferentes setores e profissionais especializados em diferentes áreas. Entende-se que essas ações precisam ser bem definidas, tem que existir uma “estrutura de sentido”, que envolve a concepção, conhecimento e a ação

dos particulares. Segundo Muller e Surel (2002), antes de se objetivar na realidade a política pública deve ter a consciência normativa, isto é, consciência do conjunto de fins a se atingir.

A próxima parte aprofunda as características do Auxílio Aprimoramento Acadêmico da Proaes/UFMA e a modalidade vivências acadêmico-profissionais, objeto de estudo desta dissertação.

3.2 Auxílio Aprimoramento Acadêmico

A UFMA adotou as determinações do PNAES ao implementar as ações de assistência estudantil, entre elas o Decreto estabelece a necessidade de relacioná-las às atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Decreto não estabelece como tal articulação será objetivada, deixando a cargo das IFES a forma como tais atividades serão contempladas. No caso da UFMA percebe-se que em vários editais (UFMA, 2018; 2019b) publicados pela Proaes existe a previsão da articulação entre as ações de assistência estudantil e as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo necessários pesquisas sobre a sua implementação.

Neste estudo, considerou-se válido analisar a implementação do Auxílio Aprimoramento Acadêmico na modalidade vivências acadêmico-profissionais a fim de identificar os significados para a formação acadêmica dos estudantes no campus de São Luís. Para tanto, apresentam-se as principais características da modalidade, fez-se a análise de documentos e de alguns dados, buscando apreender o processo de implementação e significados.

O Auxílio Aprimoramento Acadêmico passou por diversas formas e nomenclaturas antes dessa. Ele possui algumas características da Bolsa de Trabalho (1990) e da Bolsa Permanência-UFMA (2012) que consistiam em repassar um apoio financeiro mensal para o estudante em troca de serviços em setores institucionais da Universidade. Em 2013 foi lançado a Bolsa Permanência do MEC e nesse ensejo criou-se a Bolsa Permanência-UFMA voltado principalmente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dividia-se em duas modalidades, conforme o edital Proex nº 018/2013:

- a) Modalidade I: para estudantes que cumprem horário acadêmico parcial na UFMA, ou seja, o curso é oferecido somente em um turno (ex: matutino, vespertino ou noturno). Estes alunos serão inseridos em atividades administrativas ou acadêmicas.
- b) Modalidade II: para estudantes que cumprem horário acadêmico integral na UFMA, ou seja, o curso é oferecido durante o período diurno. Estes alunos deverão estar inseridos em atividades acadêmicas (projeto de pesquisa ou extensão) (UFMA, 2013, p. 01).

Percebe-se que existia uma diferença dependendo da carga horária do curso o estudante poderia ser direcionado para a modalidade da Bolsa, sendo que na primeira corria-se o risco de ser inserido em atividades acadêmicas ou não. Os bolsistas eram encaminhados para desenvolver atividades sob a supervisão de um servidor. Nas atividades acadêmicas os estudantes deveriam estar vinculados a um projeto submetido pelo professor orientador à aprovação.

A partir do Edital Proaes nº 16/2016, referente à concessão de Bolsa do semestre letivo 2016-1, as vagas da Bolsa Permanência-UFMA passam a ser ofertadas apenas para a modalidade administrativa. Posteriormente, a modalidade de atividades acadêmicas é reformulada, passando a ser regida pela Bolsa Foco Acadêmico, como mostra o Edital Proaes nº 18/2016, para o período de agosto de 2016 a julho de 2017 (UFMA, 2016).

Sobre a modalidade administrativa, especificamente, os Editais apresentam-se instáveis, sem consenso na nomenclatura e diretrizes, sofrendo alterações a cada semestre, entre elas, destaca-se a questão da carga horária que era exigido aos discentes/bolsistas: deveriam destinar carga horária de 20 horas semanais em atividades do setor em contrapartida ao auxílio. Observações assimétricas apontam que alguns setores os estudantes eram tratados como estagiários ou assistentes administrativos incumbidos de muitas atribuições.

Em 2017-1 após a intervenção do Tribunal Regional do Trabalho (TRT) e da Reitoria da UFMA, passou-se por um ajustamento de conduta, a carga horária diminuiu de 20 (vinte) horas para 12 (doze) horas semanais, tentando tornar as atividades mais condizente com as necessidades dos estudantes de forma que contribua para a permanência e sucesso deles, conforme o Edital Proaes nº 15/2017 (MENDES, 2019). Outra inovação foi a garantia das férias dos bolsistas seguindo o calendário acadêmico, possibilitando que eles cursem disciplinas de férias ou usufruam desse direito como qualidade de vida, o que não ocorria anteriormente.

A questão do tempo está relacionada à contrapartida através de atividades laborais, com “práticas herdadas de outros programas”. Entende-se que anteriormente a assistência estudantil não era concebida como um direito do estudante, visto que era cobrado um pagamento pelo benefício em forma de mão de obra, constituindo-se como mão de obra barata para a instituição.

Tais práticas reforçam a ideia historicamente difundida de que “[...] há uma tendência da população em desculpar o que é produzido pelo Estado, na medida em que as ações governamentais são vistas como ajudas circunstanciais que resultam mais da bondade do

governante do que no reconhecimento da dignidade do cidadão” (SPOSATI, 2006, p. 10). Quando se coloca como critério a renda do estudante, o beneficiado tende a assumir uma ideologia pejorativa de “os necessitados” e não de status ou mérito. Dessa forma, abre-se espaço para a cobrança de contrapartida, pois tal pensamento acredita que apenas o ato de estudar não é suficiente e que é preciso devolver o benefício de alguma forma. Essa ideologia descaracteriza a concepção de educação enquanto direito.

Outra problemática é a falta de relação das atividades desenvolvidas com a área cursada pelo discente: somente no Edital Proaes nº 10/2018 aparece que o estudante será encaminhado a setores da instituição que tenham afinidades com sua área de formação acadêmica, científica e profissional, ocorrendo anteriormente o encaminhamento de estudantes para setores de interesse da Universidade sem ter como critério o vínculo à formação acadêmica.

A partir do Edital Proaes nº 37/2018 a denominação do Programa Permanência - UFMA é alterada para Auxílio Aprimoramento Acadêmico, tendo como modalidade as atividades de vivências acadêmico-profissionais (UFMA, 2018). A nova proposta em questão tenta relacionar os interesses da Universidade com a assistência estudantil em uma perspectiva mais formativa, entretanto faz-se necessário apreender os sentidos na implementação dessa política. O Quadro 15 resume os aspectos iniciais do Edital Proaes nº 08/2019.

Quadro 15 – Auxílio Aprimoramento Acadêmico da Proaes/UFMA (2019): aspectos preliminares

Categoria de análise	Ênfases
Objetivo do Edital	Ementa: Edital para seleção de discentes com a finalidade de compor cadastro de reserva destinado ao exercício de vivências acadêmico-profissionais em setores da UFMA, mediante o usufruto de Auxílio Aprimoramento Acadêmico relativo a 2019.1.
Objetivo Geral	O Programa de Permanência Estudantil (PPE) é concebido como Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e orientado pelo PNAES, na perspectiva da garantia da permanência e do sucesso acadêmico de discentes dos cursos de graduação presenciais, com a finalidade de prover meios para a transposição e superação de obstáculos que impactam no desempenho acadêmico do (a) estudante nas dimensões socioeconômicas e psicopedagógicas.
Objetivo	Conceder Aprimoramento Acadêmico referente às “vivências acadêmico-profissionais”, entendidas como ação que articula a formação acadêmica às práticas dos processos de trabalho, alinhadas ao perfil do curso, com a finalidade de oportunizar ao (à) estudante a ampliação do conhecimento expressos em contextos reais por meio de estudos e experiências profissionais nos setores da Instituição.
Concepção de atividades de	As atividades “vivências acadêmico-profissionais” são uma ação do Aprimoramento Acadêmico do Programa de Permanência Estudantil (PPE) que se constitui como estratégia

vivências acadêmico-profissionais	de fortalecimento da formação acadêmica, científica e profissional articulada às dimensões do ensino, pesquisa e extensão, que visa complementar o processo de ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de atividades orientadas e relacionadas à área de formação e conhecimento do (a) estudante, dissociadas de atividades estritamente técnico-administrativas.
Público-alvo	4.1 A Bolsa Aprimoramento Acadêmico é destinada aos (às) estudantes da Universidade Federal do Maranhão regularmente matriculados (as) nos cursos de graduação presenciais, em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, observado o disposto no item 6;
Concepção de Assistência estudantil	Não está explícita.

Fonte: Elaboração própria (2019) a partir do Edital Proaes nº 08/2019 (UFMA, 2019b).

Conforme foi explicitado anteriormente, o Auxílio Aprimoramento Acadêmico passou a integrar uma das dimensões do Programa de Permanência Estudantil da UFMA (PPE) constituindo-se como uma expressão do Projeto Foco Acadêmico. O Auxílio abrange todos os nove *campi* da UFMA, destina-se a estudantes da UFMA regularmente matriculados em componentes curriculares nos cursos de graduação presencial com comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica e renda familiar mensal bruta *per capita* de até um salário mínimo e meio vigente. Porém esta dissertação centrou-se no campus de São Luís.

Os editais anteriores colocavam como finalidade da Bolsa Permanência - UFMA o apoio financeiro para custear despesas acadêmicas, já neste edital, a finalidade do Programa apresenta-se com caráter mais pedagógico, destacando-se entre as características do PPE a busca por: a) promover meios para superação dos obstáculos ao desempenho acadêmico do estudante; b) englobar as dimensões socioeconômicas e psicopedagógicas; c) fortalecer a formação acadêmica, científica e profissional; d) articular as dimensões do ensino, pesquisa e extensão; d) desenvolver de atividades orientadas e relacionadas à área de formação (UFMA, 2019b).

No Edital não está explícita a concepção de assistência estudantil, mas a definição da modalidade de Bolsa em questão aponta para a busca pela relação entre atividades de trabalho e formação acadêmica, ou seja, revela que “as atividades de trabalho” permanecem na concepção de assistência estudantil, embora tente alinhá-las à formação acadêmica do estudante. Sendo assim, a ideia de trabalho exercido pelo estudante em setores da Instituição permanece com a ressalva de: a) serem setores relacionados à área de formação; b) possibilitar estudos e experiências profissionais; c) serem acompanhados e orientados pelo responsável do setor.

O Quadro 16 apresenta resumidamente a regulação dos procedimentos para

implementação a partir do Edital Proaes nº 08/2019.

Quadro 16 – Auxílio Aprimoramento Acadêmico da Proaes/UFMA (2019): critérios, metodologias de seleção e manutenção

Categoria de análise	Ênfases
Seleção - Critérios	<p>6.1 São critérios cumulativos para a concessão do Auxílio Aprimoramento Acadêmico:</p> <p>a) Preencher corretamente o Cadastro Único no SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas);</p> <p>b) Realizar sua inscrição por meio do SIGAA [...];</p> <p>c) Entregar documentação completa que comprove a situação de vulnerabilidade socioeconômica declarada [...];</p> <p>d) Estar regularmente matriculado (a) em componentes curriculares de curso de graduação presencial da UFMA;</p> <p>e) Estar em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar mensal bruta <i>per capita</i> de até um salário mínimo e meio vigente;</p> <p>f) Não possuir vínculo empregatício;</p> <p>g) Ter disponibilidade, no contraturno do curso, para desenvolver as atividades de vivências acadêmico-profissionais, sem prejuízo do desempenho acadêmico, exceto quando se tratar de estudante com situação acadêmica tipificada no subitem 4.4.1, [que exerça atividades acadêmicas em horário integral];</p> <p>[...]</p>
Seleção - Metodologia	<p>7.1. A seleção compreenderá as seguintes fases:</p> <p>a) Inscrição: consiste na adesão do (a) estudante ao Cadastro Único e efetuar a solicitação do auxílio por meio do SIGAA;</p> <p>b) Classificação: conforme as informações socioeconômicas declaradas no Cadastro Único, o (a) discente obterá uma pontuação estabelecida a partir dos indicadores socioeconômicos estabelecidos pela PROAES e da [...] fórmula [que considera os seguintes aspectos]:</p> <p>P = Pontuação do (a) discente N = Nota obtida no Cadastro Único do SIGAA M = Média das notas de todos (as) os (as) discentes Dp = Desvio padrão das notas de todos (as) os (as) discentes.</p> <p>Serão considerados, na ordem abaixo, critérios de desempate:</p> <p>I. Discente com deficiência;</p> <p>II. Menor renda familiar bruta mensal <i>per capita</i>;</p> <p>III. Menor média <i>per capita</i> do consumo de energia elétrica;</p> <p>IV. Origem escolar pública;</p> <p>V. Família beneficiária de programa social BPC* ou Bolsa família;</p> <p>VI. Maior idade.</p> <p>c) Convocação: respeitada a ordem de classificação, o (a) discente será convocado (a), por meio de Edital de Convocação, para a etapa de entrega de documentação. [...]</p> <p>d) Entrega da documentação: respeitada a ordem de classificação, o (a) discente será convocado (a) para apresentar a documentação comprobatória da situação socioeconômica declarada no Cadastro Único do SIGAA [...]</p> <p>e) Análise socioeconômica: será realizada pela equipe técnica de referência da assistência estudantil do campus, podendo abranger entrevistas e/ou visitas domiciliares, quando identificada a necessidade de subsidiar o estudo;</p> <p>f) Parecer técnico: após o estudo socioeconômico, será emitido um parecer técnico a respeito do deferimento ou indeferimento da inscrição;</p> <p>g) Resultado parcial: constará da publicação de relação com as inscrições deferidas e indeferidas [...]</p> <p>h) Recursos: o (a) discente com inscrição indeferida poderá interpor recurso [...]</p> <p>i) Resultado final: constará da publicação de relação final com as inscrições deferidas e indeferidas;</p> <p>j) Habilitação: assinatura do Termo de Compromisso e efetivação da bolsa.</p>

Manutenção	Critério/ Metodologia	4.4.1 O (a) estudante selecionado (a) que comprovar a participação em atividades acadêmicas em horário integral, por meio de atestado de matrícula, será dispensado (a) das vivências acadêmico-profissionais, ficando sua permanência na Bolsa Aprimoramento Acadêmico condicionada à análise do desempenho acadêmico e da frequência do (a) estudante [...] 13.1 No fim de cada período letivo, será realizada a análise dos critérios de manutenção na Bolsa. 13.2 São critérios para a manutenção do (a) discente no Auxílio Aprimoramento Acadêmico: a) Estar regularmente matriculado (a) em componentes curriculares de curso de graduação presencial na Universidade Federal do Maranhão; b) Apresentar desempenho acadêmico satisfatório; c) Apresentar a seguinte documentação: I. Relatório de Atividades; II. Avaliação do Desempenho do Bolsista; III. Avaliação do Bolsista sobre o Auxílio Aprimoramento Acadêmico. IV. Declaração sobre a situação socioeconômica familiar. d) Atender as convocações feitas pela PROAES durante a vigência da bolsa; [...] 14.2 Será permitida uma única mudança de curso de graduação do mesmo campus no prazo de até dois semestres letivos após o ingresso no Auxílio.
	Distribuição por setores	Critério Metodologia
Atribuições do servidor responsável		4.3 Os (as) estudantes em vivências acadêmico-profissionais serão acompanhados e orientados pelo responsável do setor; [...] 14.2 Serão atribuições do (a) servidor (a) responsável pelo monitoramento acompanhamento de cada Campus: identificar a(s) situação (ões) de desligamento, abrir o processo administrativo, notificar o (a) discente sobre o processo administrativo, analisar o recurso, emitir parecer técnico e encaminhar o processo à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil.

Fonte: Elaboração própria (2019) a partir do Edital Proaes nº 08/2019 (UFMA, 2019b).

*Benefício de Prestação Continuada (BPC).

A seleção de bolsistas para o auxílio é feita no início de cada semestre letivo. O estudante recebe quatrocentos reais para exercer atividades orientadas nos setores da instituição distribuídas em 12 (doze) horas semanais no contraturno do curso (modalidade vivências acadêmico-profissionais), com exceção de quando comprovada por atestado de matrícula a inserção em atividades acadêmicas por tempo integral, neste caso, o discente é dispensado das atividades de trabalho (modalidade de Disponibilidade). A validade da Bolsa é de 24 (vinte e quatro) meses (UFMA, 2019b).

O Quadro 16 mostra que o Edital Proaes nº 08/2019 analisado neste estudo, propôs como critérios cumulativos a documentação comprovando a situação de vulnerabilidade, a matrícula no curso, a negatividade de vínculo empregatício, entre outros (UFMA, 2019b). O primeiro passo do estudante é a adesão no SIGAA ao “Cadastro Único” que consiste em um

formulário que solicitará informações socioeconômicas e de desempenho acadêmico, bem como o turno disponível para desenvolver as atividades. Esse cadastro comporá uma pontuação a partir dos indicadores socioeconômicos estabelecidos pela Proaes. Depois deve fazer a solicitação do auxílio por meio do SIGAA.

A classificação é feita pelo próprio sistema a partir de uma fórmula que leva em consideração a pontuação obtida no Cadastro Único, existindo alguns critérios de desempate, dando prioridade para o discente com deficiência e a menor renda familiar bruta mensal *per capita*, entre outros. Após selecionado pelo sistema o discente é convocado para entregar a documentação comprovatória do que foi declarado na inscrição *online*, os documentos exigidos estão especificados no Edital.

A partir disso, a equipe técnica da Proaes fará uma análise socioeconômica a fim de validar a situação de vulnerabilidade do estudante (podem ser realizadas entrevistas e/ou visitas técnicas, caso haja necessidade), emitindo posteriormente em parecer técnico deferindo ou não a inscrição. Esse resultado será publicado *online*, podendo ser alterado caso o estudante que teve sua inscrição indeferida entre com recurso. Após o prazo para recurso e análise será feita a publicação do resultado final. Os estudantes selecionados serão convocados para a assinatura de um Termo de Compromisso e encaminhado para o setor de desenvolvimento das atividades.

Geralmente, as vagas advêm de desligamentos de bolsistas, a partir do trancamento, abandono ou término do curso de graduação, aquisição de vínculo empregatício ou acúmulos indevidos de benefícios, por solicitação do aluno para desligamento ou por não atender aos critérios do Edital. Sendo preenchidas a partir da ordem de classificação dos selecionados no Edital.

O principal critério de seleção é a vulnerabilidade socioeconômica, expressa principalmente pela renda familiar do estudante, além disso, é cobrado o preenchimento correto das informações no momento de cadastro, a entrega de documentos, a matrícula, a falta de vínculo empregatício e a disponibilidade de tempo. Os critérios e metodologia de seleção sinalizam para a seletividade do Auxílio, o público-alvo é extremamente focalizado, primando pelo elevado grau de vulnerabilidade socioeconômica.

Diante disso, percebe-se que essa Bolsa segue uma vertente voltada para a assistência estudantil mais focalizada. Segundo Pinto (2015, p. 85), os autores que defendem tal vertente, afirmam que “[...] de modo geral estaríamos nos referindo a estudantes cuja trajetória de vida é marcada pelas fortes desigualdades sociais presentes no país e que tendem a se reproduzir

igualmente nas instituições de ensino superior.” Sendo esse um dos motivos para estabelecer como principal critério de seleção a condição de vulnerabilidade social.

Em relação distribuição dos bolsistas para desenvolver atividades nos setores da UFMA o Edital estabelece que esse procedimento seja realizado pela Proaes, coloca como principal critério a afinidade do setor à área de formação acadêmica, científica e profissional. Os setores cadastram as solicitações de bolsistas por meio do módulo da Assistência Estudantil no SIGAA através do vínculo chefia/diretoria devem preencher qual é a unidade solicitante, o turno de atuação do bolsista, as atividades referentes à modalidade vivências acadêmico-profissionais e podem adicionar os cursos de graduação que tenham afinidade com as atividades descritas ou deixar em aberto para qualquer curso. A Proaes analisará a solicitação e caso esteja de acordo, fará o encaminhamento do bolsista após a assinatura do Termo de Compromisso, contendo algumas descrições sobre as atribuições do bolsista e outras informações.

Destaca-se que fica a cargo dos profissionais da Proaes a análise das atribuições descritas na solicitação do setor com o perfil do Curso do estudante de forma que estejam alinhadas, isto implica algumas questões: a) pode ser que os cursos preferenciais do setor não tenham afinidade com as atividades descritas; b) as atividades descritas não sejam condizentes à realidade do setor, fazendo-se necessário ter uma avaliação *in loco* pela Proaes, posteriormente; c) os estudantes selecionados sejam de cursos que não se encaixam em nenhum setor. Sendo assim, os profissionais da Proaes precisam ter clareza da proposta da Bolsa, buscando atender em primeiro lugar as necessidades para a formação acadêmica dos estudantes.

Obteve-se dados de 559 bolsistas ativos que tiveram início da Bolsa nos períodos de 2017-2, 2018-1, 2018-2, 2019-1 e 2019-2 e término da Bolsa em, no mínimo, novembro de 2019. Sendo que 236 ingressaram na modalidade administrativa da Bolsa Permanência - UFMA e 323 são do Auxílio Aprimoramento Acadêmico, destes, 153 estão na modalidade de Disponibilidade e 170 na modalidade vivências acadêmico-profissionais. Os bolsistas da Bolsa Permanência - UFMA passaram para o Auxílio Aprimoramento Acadêmico, porém não foram redistribuídos nos setores institucionais.

Na Tabela 3 foram considerados apenas os bolsistas da modalidade vivências acadêmico-profissionais. A Tabela mostra que os cursos atendidos por essa modalidade são diversificados: Não foram consideradas as atividades realizadas nos setores, a partir da análise percebe-se que existe uma tentativa de relacionar a o curso de origem do bolsista com a área

de abrangência dos setores, como por exemplo, os estudantes encaminhados para o CCET são de cursos mais voltados para a área de ciências exatas, assim como os estudantes do CCSO e CCH são de áreas mais afins. Isso não é consensual, em algumas Divisões a relação fica mais evidente e em outras os cursos são muito diversificados. Entretanto se levar em conta as atividades específicas dos setores, pode ser que não exista tanta relação.

Percebe-se que a modalidade vivências acadêmico-profissionais abrange poucos estudantes de origem da área das Ciências Biológicas, cursos como Medicina, Farmácia, Odontologia, Ciências Biológicas e Oceanografia costumam ser encaminhados para a modalidade de Disponibilidade. Cabe destacar que os bolsistas da modalidade de Disponibilidades são de cursos de diferentes áreas.

A Divisão que mais recebe bolsistas é o CCSO (32), seguido do CCH (29) e do Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB) (17). Dentre as Pró-Reitorias, a que mais recebe bolsistas é a Proen (16), as que menos recebem são a Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan) (1), a Proaes (2) e a Prefeitura de Campus (Precam) (2). Conforme mostra a Tabela 3:

Tabela 3 – Distribuição dos bolsistas da modalidade vivências acadêmico-profissionais por Divisão institucional da UFMA/São Luís (2019)

Divisão de desenvolvimento de atividades	Origem de Curso do bolsista	Total
CCBS	Farmácia: 1; Ciência e Tecnologia: 2; Matemática: 1; Química: 1; Ciências Contábeis: 1; Educação Física: 1; Turismo: 1; Comunicação Social – Jornalismo: 1; Administração: 1; Oceanografia: 1; Comum. Social – RT*: 1	12
CCET	Matemática: 1; Física: 1; Ciência e Tecnologia: 3; Engenharia Elétrica: 1; Ciência da Computação: 1; Biblioteconomia: 1; Design: 1; Química Industrial: 1; Engenharia Química: 1	11
CCH	Pedagogia: 2; Geografia: 4; História: 2; Teatro: 3; Serviço Social: 4; Biblioteconomia: 2; Letras – Francês: 1; ; Letras – Espanhol: 1; Ciências Sociais: 1; Música: 1; Ciência e Tecnologia: 2; Psicologia: 1; Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: 1; Administração: 1; Artes Visuais: 2; Comun. Social - Jornalismo: 1;	29
CCSO	Serviço Social: 3; Filosofia: 1; Turismo: 3; Ciências econômicas: 3; Pedagogia: 4; Ciências Contábeis: 3; Ciências Imobiliárias: 1; Hotelaria: 3; Administração: 2; História: 3; Teatro: 2; Letras- Libras: 1; Artes Visuais: 1; Engenharia Mecânica: 1; Ciência e Tecnologia: 1	32
Centro Pedagógico Paulo Freire (CPPF)	Serviço Social: 1	1
Proen	Geografia: 2; Pedagogia: 2; Serviço Social: 2; Biblioteconomia: 1; Ciências Contábeis: 1; Ciências Sociais: 1; Direito: 2; Ciência e Tecnologia: 5	16
Proaes	Estudos Africanos e Afro Brasileiros: 1; Serviço Social: 1	2
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexce)	Letras-espanhol: 1 (CLE); Letras-inglês 1 (CLE); Comunicação Social – RP**: 1; Biblioteconomia: 2; Administração: 2; Ciências Contábeis: 1; Hotelaria: 2; Pedagogia: 1	11
Pró-Reitoria de Administração e Finanças (Proaf)	Matemática: 2; Administração: 1; Ciências contábeis: 3; Ciências econômicas: 1	7

Prefeitura de Campus (Precam)	Ciência e Tecnologia: 2	2
Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH)	Educação Física: 4 (DQV); Ciência e Tecnologia: 3; Química Industrial: 2; Direito: 1; Geografia: 1	11
Memorial Cristo Rei	História: 1; Ciência e Tecnologia: 1	2
Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB)	Letras-Espanhol: 1; Física: 1; Biblioteconomia: 5; Letras-Libras: 1; História: 1; Ciências Sociais: 1; Pedagogia: 2; Geografia: 1; Psicologia: 1; Filosofia: 2; Ciência e Tecnologia: 1	17
Núcleo de Relações Internacionais (NRI)	Comunicação Social – RT: 2; Direito: 1; Design: 1; Filosofia: 1	5
Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI)	Comunicação Social – Jornalismo: 1; Hotelaria: 1; Design: 1	3
Reitoria	Comunicação Social – RT: 1; Engenharia Elétrica: 1; Ciência e Tecnologia: 1	3
Outros	Instituto de Ciências do Mar (ICMAR) - Oceanografia: 1; Núcleo de Sindicância e Processo Administrativo Disciplinar (NUSPAD) - Direito: 1; Rádio Universidade (RADU) - Comun. Social - RT: 1; TV UFMA - Comun. Social - Jornalismo: 1; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) - Pedagogia: 1; Proplan - Matemática: 1	6
Total		170

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Proaes/UFMA (2019), grifos da autora.

*Rádio e TV (RT); **Relações Pública (RP).

Nota-se que em algumas divisões o curso e área de abrangência do setor podem se relacionar, como por exemplo: o Instituto de Ciências do Mar (ICMAR) possui um bolsista do Curso de Oceanografia; o Núcleo de Sindicância e Processo Administrativo Disciplinar (NUSPAD) tem um bolsista de Direito; a Rádio Universidade (RADU), de Comunicação Social - Rádio e TV e a TV UFMA de Comunicação Social – Jornalismo, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH) tem quatro bolsistas de Educação Física, atuando na Divisão de Qualidade de Vida (DQV). Em contrapartida, existem alguns setores que parecem ser muito distantes da formação acadêmica dos estudantes, como por exemplo, os estudantes que atuam no NIB são muito diversificados, perpassando por Filosofia, Física e Ciência e Tecnologia, embora que a maioria seja de Biblioteconomia (5).

Ademais, destaca-se que a maioria dos setores nessas Divisões institucionais são administrativos, coordenações e departamentos, não foram explicitados neste trabalho devido à grande quantidade. Isso pode dificultar a relação entre as atribuições desenvolvidas pelos bolsistas e a área de formação acadêmica, sendo necessário analisar não apenas a área de abrangência dos setores, mas também as atribuições dos bolsistas. Diante disso, foi solicitado à Proaes as solicitações escritas encaminhadas pelos setores à Pró-Reitoria constando a descrição das atribuições dos bolsistas, porém não se obteve acesso a uma quantidade considerável para análise.

Para manter a Bolsa é necessário cumprir alguns aspectos que são avaliados a cada final de semestre. Esses requisitos incluem o desempenho acadêmico e a entrega de documentos: apresentar Relatório de Atividades preenchido pelo bolsista, Declaração sobre a situação socioeconômica familiar, avaliação do desempenho do bolsista feita pelo responsável do setor e uma avaliação sobre o Auxílio Aprimoramento Acadêmico feita pelo discente. No caso dos estudantes que participam de atividades acadêmicas em horário integral, sua permanência na Bolsa fica condicionada à análise do desempenho acadêmico e da frequência. Destaca-se que a exigência de Declaração sobre a situação socioeconômica familiar indica a necessidade de permanência na situação de renda para manter a Bolsa.

Existe a exigência de contrapartida de desempenho acadêmico do discente, o qual é definido pelo edital como: o estudante que se matricula em número de componentes curriculares que permita o término do curso de graduação dentro do período previsto, que tem aprovação, no mínimo, em 75% dos componentes cursados no semestre anterior e que possua ausência de reprovação por falta no semestre anterior, salvo nos casos de força maior, devidamente justificados, comprovados e aprovados pela equipe técnica do campus ou pela Proaes (UFMA, 2019b). Percebe-se que tais exigências podem contribuir para que o estudante se empenhe no curso, minorando a evasão.

Cabe destacar que embora exista uma avaliação do bolsista, esse Auxílio não prevê como critério a elaboração de um projeto para os discentes, como ocorre no eixo de desempenho institucional da Bolsa Foco Acadêmico, entretanto os setores submetem por meio do SIGAA a solicitação dos bolsistas e elencam as atividades que serão desenvolvidas por eles. Assim, sinaliza-se a necessidade de as atribuições dos bolsistas serem melhor descritas, a fim de não correr o risco de serem atribuindo-lhes atividades estritamente técnico-administrativas. Cabe destacar que no período de avaliação, o bolsista pode solicitar a mudança de setor à Proaes com as devidas justificativas, assim como o setor pode solicitar a mudança de bolsista.

Na literatura, o termo “vivências acadêmicas” é usado para se referir às diversas situações vivenciadas pelo estudante que contribuem no desenvolvimento pessoal, institucional, profissional e no rendimento acadêmico, exigindo autonomia da sua parte (OLIVEIRA; MORAIS, 2015). Oliveira e Morais (2015, p. 553), sistematizaram cinco dimensões que interferem simultaneamente na vida acadêmica do estudante, sendo elas: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional.

Cabe aqui descrever a concepção de cada Dimensão: a) **Dimensão pessoal:** diz

respeito aos fatores de bem-estar físico e psicológico, “[...] abrangendo hábitos de: sono, alimentação, saúde, uso de substâncias, autonomia, autoconfiança, otimismo, satisfação com a vida, estabilidade afetiva, equilíbrio emocional, dentre outros aspectos.”; b) **Dimensão interpessoal:** considera aspectos de “[...] relacionamento interpessoal, de amizade e cooperação com colegas (do curso ou da universidade de forma geral) e relações estabelecidas de forma mais significativa.”. Abrange também, questões relacionadas ao envolvimento em atividades diversas na instituição, como por exemplo, eventos culturais, de lazer e desportivos; c) **Dimensão carreira:** envolve aspectos mais relacionados com o curso, “[...] em termos de aprendizagens, expectativas, satisfação e competência, e relacionados com os projetos vocacionais, aptidões e perspectivas centradas nas questões voltadas à carreira e à realização profissional.”; d) **Dimensão estudo:** envolve fatores relacionados diretamente com o rendimento acadêmico, “[...] fatores associados à competência de estudo e à capacidade de organizar-se enquanto estudante (métodos de estudo, gestão do tempo, rotinas de estudo, utilização dos recursos psicopedagógicos oferecidos pela universidade, seleção das prioridades etc).”; e) **Dimensão institucional:** [...] contempla aspectos que se associam com o conhecimento e apreciação dos serviços e da infraestrutura da instituição.”, essa dimensão possui grande influência na permanência do estudante no curso.

Diante disso, percebe-se a complexidade de tipos de fatores que podem influenciar no sucesso da vida acadêmica, envolvendo questões internas e externas do estudante, ou seja, engloba mais do que aspectos técnicos. Tais fatores agem de forma dinâmica, simultânea e diferenciada para cada sujeito, no decorrer das experiências e situações apresentadas no cotidiano da instituição e das relações interpessoais dos alunos e alguns podem encontrar maiores dificuldades para desenvolver atitudes de autonomia diante das situações.

4 SIGNIFICADOS DA MODALIDADE VIVÊNCIAS ACADÊMICO-PROFISSIONAIS NA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS E BOLSISTAS

Esta seção foi elaborada tendo por base as entrevistas realizadas na coleta de dados, tentou-se relacionar os resultados encontrados com as informações de Documentos Oficiais e fundamentação teórica da temática em questão, especialmente no que tange a formação acadêmica dos bolsistas. Esta pesquisa não teve o intuito de generalizar as amostras e informações, buscou-se discutir os dados com os fundamentos teóricos e, por isso, não foi necessário definir um universo de análise (PIRES, 2008). Realizou-se entrevista individual semiestruturada com 19 sujeitos distribuídos nos setores da UFMA do Campus de São Luís conforme a caracterização nos Quadros 17 e 18:

Quadro 17 – Caracterização dos profissionais entrevistados (2019)

Profissionais dos setores da UFMA			
Setor	Divisão	Cargo	Caracterização
Proaes	DAE	Diretora	Atua na UFMA há 15 (quinze) anos como TAE, é servidora pública concursada, atua desde 2016 no DAE, possui Licenciatura em Matemática e Pedagogia e Mestrado em Educação.
	DPAE	TAE	Exerce o cargo desde 2018 (há um ano e cinco meses), é servidora pública concursada, possui Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
Proen	DIAGRAD	Diretor	Atua na UFMA há 7 (sete) anos, estando há 6 (seis) anos na DIAGRAD, é servidor público concursado, possui Bacharelado e Mestrado em Matemática.
CCSo	DE I	Chefe	Atua na UFMA há 9 (nove) anos, sendo um ano e oito meses no cargo, é servidora pública concursada, possui Licenciatura em Pedagogia e Doutorado em Educação.
	PPGPP/RPP	Assistente administrativo	Exerce o cargo há 12 (doze) anos, é funcionária terceirizada, possui Curso Técnico em Administração de empresas.
CCH	Diretoria de Centro	Diretor	Atua na UFMA há mais de 20 (vinte) anos, exerce o cargo desde 2013, é servidor público concursado, possui graduação e Doutorado em Psicologia.
CCET	DEQUI	Chefe	Atua na UFMA há 27 (vinte e sete) anos, exerce o cargo desde 2018, é servidora pública concursada, possui graduação em Química e Doutorado em Físico-Química.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da entrevista (2019).

Tentou-se entrevistar profissionais de diversos setores da Universidade, dando prioridade aos gestores, por serem os responsáveis a solicitarem os bolsistas e assumirem o papel de profissional orientador, além dos profissionais dos setores, também surgiu a necessidade de entrevistar os profissionais da Proaes a fim de coletar mais informações.

As informações do Quadro 17 apontam que os profissionais da Proaes entrevistados são da área da Educação, podendo ter maior sensibilidade e entendimento para as questões

educacionais. A maioria (do total de cinco, três atuam há mais de dez anos) dos profissionais orientadores dos bolsistas participantes da pesquisa possuem mais de dez anos de atuação na UFMA e mais de um ano nos respectivos cargos, tendo condições de se posicionarem acerca da implementação da Bolsa, além disso, possuem formação em áreas diversificadas, podendo contribuir com múltiplas perspectivas acerca dos questionamentos.

Como frisado no início deste trabalho, a escolha dos setores deu-se após o levantamento de quais recebiam bolsistas e pela facilidade de acesso aos setores e disponibilidade dos sujeitos no momento da pesquisa. Optou-se pelos estudantes que já tinham certo tempo de Bolsa e de ingresso no Curso, pois poderiam ter maiores condições de dar significados para as suas vivências no desenvolvimento das atividades. O Quadro 18 apresenta a caracterização dos bolsistas entrevistados:

Quadro 18 – Caracterização dos bolsistas entrevistados (2019)

Bolsistas			
Setor	Divisão	Curso	Caracterização
Proen	DEOAC	Pedagogia	Cursa o 7º (sétimo) período no turno noturno, é beneficiada com a Bolsa há 04 (quatro) períodos, não teve outro tipo de bolsa.
	DIAGRAD	Pedagogia	Cursa o 7º (sétimo) período no turno noturno, é beneficiada com a Bolsa há 04 (quatro) períodos, já teve Bolsa Alimentação.
	DIREC	Serviço Social	Cursa o 3º (terceiro) período no turno integral, é beneficiada com a Bolsa há 03 (três) períodos, já teve Bolsa Alimentação.
CCSo	DE I	Direito	Cursa o 9º (nono) período no turno matutino, é beneficiado com a Bolsa há 04 (quatro) períodos, não teve outro tipo de bolsa.
	Diretoria de Centro	Oceanografia	Cursa o 5º (quinto) período no turno integral, é beneficiado com a Bolsa há 04 (quatro) períodos, já teve Bolsa Alimentação.
	PPGPP/RPP	Hotelaria	Cursa o 7º (sétimo) período no turno vespertino, é beneficiada com a Bolsa há 03 (três) períodos, não teve outro tipo de bolsa.
CCH	Laboratório de informática	Ciências Imobiliárias	Cursa o 4º (quarto) período no turno noturno, é beneficiada com a Bolsa há 03 (três) períodos, já teve Bolsa Alimentação.
	PPGCULT	Geografia – Bacharelado	Cursa o 8º (oitavo) período no turno vespertino, foi beneficiado com a Bolsa por 04 (quatro) períodos, também exerceu atividades na Coordenação do Curso de Turismo, já teve Bolsa Alimentação.
	PPGHIS	História – Licenciatura	Cursa o 3º (terceiro) período no turno vespertino, é beneficiado com a Bolsa há 03 (três) períodos, não teve outro tipo de bolsa.
CCET	COQUI	Física – Bacharelado	Cursa o 3º (terceiro) período no turno vespertino, é beneficiado com a Bolsa há 03 (três) períodos, não teve outro tipo de bolsa.
	DEFIS	Filosofia	Cursa o 7º (sétimo) período no turno vespertino, é beneficiado com a Bolsa há 03 (três) períodos, já teve Bolsa Alimentação.
	DEQUI	BCT/ Engenharia da Computação	Cursa o 10º (décimo) período no turno noturno, é beneficiado com a Bolsa há 04 (quatro) períodos, não teve outro tipo de bolsa.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da entrevista (2019).

Em relação aos bolsistas, cabe destacar que a Diretora da Proaes explicou que quando iniciou-se a implementação no modelo das vivências acadêmico-profissionais (em 2018), não

houve uma redistribuição dos bolsistas que eram da Bolsa Permanência - UFMA, ou seja, bolsistas foram distribuídos nos setores sem levar em consideração a relação com a área de formação acadêmica e continuaram nos mesmos setores após a implementação do Auxílio Aprimoramento Acadêmico, isto pode influenciar na coerência da proposta da nova configuração da Bolsa.

O Quadro 18 mostra que da amostra total de 12 estudantes, 6 já tiveram acesso à Bolsa Alimentação, apontando que parte dos estudantes entrevistados sentem necessidade de buscar apoio básico material. Dentre os entrevistados, 3 estudantes apontaram ser contemplados desde a Bolsa Permanência - UFMA, são eles, dos cursos de Direito, Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT) e Geografia. Entretanto, a partir da verificação nos dados fornecidos pela Proaes, identificou-se que além destes, 4 eram bolsistas desde a Bolsa Permanência - UFMA, dos cursos de Filosofia, Oceanografia, Hotelaria e Ciências Imobiliárias, totalizando 7 bolsistas da Bolsa Permanência - UFMA. Isto indica a transição de uma proposta de tipo de Bolsa para outra, em que a maioria dos bolsistas entrevistados se percebem incluídos na nova proposta. Além disso, foi verificado que os 3 bolsistas de origem de curso de Serviço Social, História e Física constam como modalidade vivências acadêmico-profissionais e as 2 do Curso de Pedagogia não constam nos dados fornecidos pela Proaes, porém afirmam ser da modalidade vivências acadêmico-profissionais. Este último caso pode ser devido à grande mobilidade da Bolsa ou por alguma inconsistência nas informações da Proaes.

As entrevistas foram realizadas na própria Universidade e os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) contendo algumas informações sobre a pesquisa. As análises das entrevistas serão abordadas nas próximas subseções, apresenta-se algumas questões relacionadas à implementação da modalidade vivências acadêmico-profissionais na UFMA e os significados para a formação acadêmica dos estudantes. Aborda-se sobre a divulgação das ações, as percepções das profissionais sobre as parcerias da Proaes com outros setores, questões relacionadas à distribuição dos bolsistas nos setores, sobre orientação e acompanhamento, além disso, discutem-se possíveis desafios/dificuldades dos profissionais envolvidos no desenvolvimento dessa ação e dos estudantes contemplados.

4.1 Modalidade vivências acadêmico-profissionais

Neste tópico, apresentam-se os resultados das análises das entrevistas realizadas durante a coleta de dados da pesquisa, apreendendo os significados da assistência estudantil na modalidade vivências acadêmico-profissionais a partir do levantamento da percepção de sujeitos gestores, de setores acolhedores e de beneficiários bolsistas, para isso, analisa-se as declarações de profissionais da Proaes, de profissionais de setores de unidades acadêmicas e de bolsistas, destacando aspectos relacionados à sua implementação, como por exemplo, a divulgação e acompanhamento das ações.

A universidade é um espaço extenso e complexo, possui diferentes setores e departamentos, com especificidades e pluralidade de referenciais de área de conhecimento, de gestão e de universidade que influenciam o modo de agir e de pensar, e, particularmente, a forma de apropriação e desenvolvimento de políticas e programas educacionais e de assistência. Portanto, torna-se relevante conhecer como ocorre a socialização e desenvolvimento dessa ação de assistência.

Os sujeitos envolvidos na política pública precisam conhecê-la, ter clareza sobre os objetivos e os percursos propostos para tal alcance. No que diz respeito à assistência estudantil, a divulgação na comunidade acadêmica é primordial para informar sobre as ações e modalidades e respectivos objetivos. Sendo assim, quando os entrevistados foram questionados sobre a forma de divulgação nos Cursos e entre os estudantes, as informantes da Proaes destacaram:

Nós tentamos a divulgação no geral, usamos os próprios mecanismos que a instituição possui que é o SIGAA, o próprio Sistema é o primeiro contato da assistência com os alunos e daí fazemos o uso também dos meios da mídia, da internet, da página da instituição, da rádio, daquilo que temos a disposição, fazemos o contato com as coordenações de curso, a divulgação direta com as coordenações de curso, enviando memorandos e o contato que temos diariamente mesmo com estudantes e coordenadores (Diretora - Proaes/DAE).

Geralmente, no início de cada semestre, os servidores se dividem para ir aos Centros e fazer a divulgação dos Programas e bolsas que são oferecidos e basicamente através do *site* (TAE - Proaes/DPAE).

As citações mostram que a divulgação das ações de assistência estudantil administradas pela Proaes acontece de diversas formas, entre as quais, o uso de mídias e páginas específicas da Instituição (*site* da instituição, pelo SIGAA), mas, também, por visitas de servidores aos Centros e em conversas com estudantes e coordenadores. No entanto, essa

forma presencial pode se apresentar de modo limitado (visitas e conversas), considerando o quantitativo de unidades acadêmicas e cursos, com distribuição em vários municípios maranhenses. A Diretora do DAE também ressaltou que a assistência estudantil tem mais visibilidade na Universidade atualmente (2019), existe diálogo constante com os coordenadores de Cursos que procuram a Proaes para esclarecimentos. Ele ressaltou que tal visibilidade deu-se, dentre outros fatores, pela criação da Proaes em 2014, dando mais autonomia para essa área na Universidade.

O percurso histórico da política de assistência estudantil na educação superior aponta para pouca relevância e divulgação desse tema nas IFES e, frequentemente, o foco das ações limitava-se às ações de permanência material. Em geral, as bolsas e ações de pesquisa científica e extensão recebiam maior visibilidade no âmbito acadêmico. Além disso, a assistência estudantil comumente é atrelada à “bolsificação”, limitada apenas ao repasse de recursos financeiro aos estudantes, com caráter focal e descontínuo. Logo, faz-se necessário a divulgação das ações de assistência estudantil para a comunidade acadêmica, a fim de propagar informações, consolidar a assistência estudantil na perspectiva de direito e desmistificar as concepções voltadas exclusivamente para o assistencialismo.

Segundo Bowe; Ball e Gold (1992), a política pública passa pelo Contexto de Produção do Texto, momento de planejamento, discussão e elaboração do documento norteador da política. Posteriormente, o texto político é inserido no Contexto da Prática, neste processo o texto submete-se à interpretação dos profissionais e outros segmentos que estão envolvidos na implementação da política no âmbito local. A interpretação da política pode desvirtuar a proposta inicial, pois será recriada a partir das concepções de ser humano, de sociedade e educação, suas histórias de vida e princípios que permeiam os significados dos sujeitos do contexto da prática. Sendo assim, a divulgação e orientação dos atores envolvidos nesse processo é de fundamental importância.

O PNAES estabelece dez áreas de desenvolvimento que as IFES devem abranger, tais ações envolvem questões de ordem estrutural e psicopedagógicas, ou seja envolvem aspectos diversificados da permanência material e simbólica (SANTOS, 2009), colocando para a gestão a necessidade de articular parcerias com diferentes setores. Pode ser que todas essas áreas não sejam desenvolvidas pelo setor específico responsável por essa política na universidade e/ou outros órgãos da estrutura institucional deem atenção a atividades não incluídas formalmente como ação de assistência estudantil, mas que a alcançam de alguma forma.

O PNAES é uma política pública, coordenada pelo MEC, mas sua implementação é descentralizada. Sendo assim, cada instituição possui autonomia para gerir os projetos específicos, elaborados no âmbito das próprias IFES a partir da legislação geral, que não coloca nenhuma restrição acerca de terceirização das ações ou do estabelecimento de parcerias com outros setores e instituições (IMPERATORI, 2017). Sabendo disso, questionou-se acerca das parcerias e relacionamento entre a Proaes e outros setores da UFMA, obteve-se as seguintes respostas das profissionais da Proaes:

Do ponto de vista organizacional, eu digo que a assistência estudantil lida diretamente com o Ser, que é o motivo de existência da Universidade. O estudante é o que movimenta, então acontece que a pauta da assistência estudantil acaba perpassando por vários outros setores, [...]. Eu percebi o interesse de vários coordenadores de procurarem a Proaes, no diálogo, até fizemos algumas ações juntas à algumas coordenações dos cursos no atendimento tanto no início do semestre letivo de demandar algumas ações [...] (Diretora - Proaes/DAE).

[...] existe uma relação para que a assistência estudantil possa funcionar, por exemplo com o setor financeiro, estamos sempre conversando em relação às bolsas para que não atrase ou falte as bolsas dos alunos, na questão da alimentação, em relação ao desempenho dos alunos com a Pró-Reitoria de Ensino, vejo o empenho do gabinete juntamente com outros setores, [...] (TAE - Proaes/DPAE).

Nas duas declarações pode-se notar que as entrevistadas reconhecem a necessidade de cooperação de com outros setores da Universidade. A Diretora do DAE ressalta que o foco da assistência estudantil é o estudante, reconhece que a própria pauta da assistência estudantil tem o diálogo com os demais setores da Universidade, até para que realmente aconteça dentro da Instituição, inclusive exemplificou a parceria entre a Proaes e as coordenações de Curso em algumas ações. De forma semelhante, a TAE percebe a necessidade e o interesse da Proaes em trabalhar em conjunto com outros setores, ressaltando a parceria com a Proen, contudo posteriormente afirma que, especificamente, no seu serviço acaba se limitando mais ao setor e o gabinete é que trabalha mais em conjunto com outros setores.

Esses depoimentos revelam que a Proaes busca desenvolver ações em parceria com setores da Instituição, contudo isto acontece a partir do aparecimento das demandas específicas ou repartição de competências gestoras. Percebe-se a não existência na dinâmica institucional de um fluxo de operacionalização da ação assistencial sistematizado, que evidencie um trabalho integrado de corresponsabilidades de setores específicos responsáveis para determinadas ações, no que diz respeito às relações entre as Pró-reitorias e departamentos institucionais.

No entanto, considera-se ser relevante para uma efetiva política de assistência estudantil, que aponta para um sentido educativo, o trabalho conjunto com setores de atividades fins (ensino, pesquisa e extensão) e atividades meio (gestão financeira e de pessoas), implicando em necessidade de planejamento intersetorial. Percebe-se que a Proaes predominantemente tem sido um ator institucional principal na tradução legal e direcionamento das ações de assistência estudantil na UFMA.

Dentre as ações de assistência estudantil na UFMA, tem-se o Auxílio Aprimoramento Acadêmico, específico à modalidade vivências acadêmico-profissionais, que enfatiza a dimensão formativa, por meio de realização de atividades em setores da Instituição, relacionadas ao curso de origem do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Por exemplo, o Edital (UFMA, 2019b) aponta como é feita a distribuição dos bolsistas por setores, estabelece que o setor tenha afinidade à área de formação acadêmica, científica e profissional do bolsista e cabe à Proaes analisar as solicitações dos setores e encaminhar os bolsistas. Nas entrevistas, questionou-se aos informantes da Proaes quais eram os procedimentos e critérios de distribuição dos bolsistas por setores institucionais. Assim, responderam:

[...] [após a seleção dos bolsistas nós passamos] a alinhar esse aluno que está lá no cadastro de reserva com a solicitação que é enviada desse setor, para que essa experiência de fato seja uma vivência acadêmico-profissional. Tem um alinhamento mais próximo dentro do perfil do Curso de origem do aluno, então, essa distribuição é voltada para as solicitações que nós vamos recebendo, [...] (Diretora - Proaes/DAE).

Os bolsistas são incluídos na Bolsa a partir do processo seletivo, são listados em uma ordem decrescente de vulnerabilidade, as vagas são cadastro de reserva, então, à medida que uns alunos vão saindo, nós vamos convocando outros alunos de acordo com as informações do Sistema, vamos analisando se encaixam algumas questões como, horário, setor, atividades do bolsista com o curso e assim vamos fazendo a distribuição. Existe uma ordem cronológica de solicitações dos setores, mas nós priorizamos o setor que pode ser melhor para o aluno (TAE - Proaes/DPAE).

De acordo com esses depoimentos existe um cadastro de reserva dos estudantes selecionados e outro dos setores da UFMA que enviaram solicitação de bolsistas; os profissionais da Proaes fazem o alinhamento entre o perfil do aluno e o setor; entre os critérios para alinhamento está a compatibilidade de horários, de setor e Curso, das atividades que o bolsista desenvolverá e o perfil do Curso de origem do aluno.

A ordem que é respeitada é a classificação dos bolsistas e não o tempo de solicitação dos setores, portanto pode acontecer que um setor que solicitou há menos tempo seja atendido antes de outra demanda há mais tempo, porque parece ser mais relevante a compatibilidade

das atividades a serem desenvolvidas no setor com o perfil do egresso do curso do bolsista, “o que pode ser melhor para o aluno”, conforme declara a TAE. Essa declaração mostra que essa profissional se preocupa com a contribuição da assistência estudantil para o processo educativo do estudante e não apenas como um trabalho na UFMA. Então, o foco não é buscar bolsistas para suprir as necessidades dos setores administrativos, mas o inverso as atividades nos setores da Instituição devem fortalecer ou ampliar as oportunidades formativas do bolsista.

Caso exista algum bolsista que foi selecionado e seu projeto de formação não se relaciona com as atividades de qualquer setor institucional no momento, este ficará na modalidade de disponibilidade. Essa categoria de em disponibilidade inclui bolsistas impossibilitados de exercer as atividades nos setores por causa do quantitativo de carga horária ou aquele cujo curso não tenha atividade com os setores solicitantes, ficando nessa lista até abrir vaga em algum setor, conforme o depoimento a seguir:

[...] vamos tendo alguns casos de disponibilidade, por exemplo, o aluno que tem um curso integral, é um aluno que tem o direito à Bolsa e não vai ficar sem ela por causa da falta de disponibilidade, são os conjuntos dentro de um universo maior. Ou às vezes mesmo acontece de não ter um plano de atividades que seja tão alinhado ao perfil do Curso dele, esse aluno fica um período como disponibilidade até que nós possamos remanejá-lo a um setor (Diretora - Proaes/DAE).

Nessa declaração, a Diretora/Proaes reconhece a assistência estudantil como um direito do estudante, quando afirma que a falta de disponibilidade para a contrapartida do estudante não o exime do direito de receber a bolsa. A entrevistada não segue a ideia de que o beneficiado precisa dar um retorno, indo contra a “cultura da troca” ou da “contrapartida” (GENTILI, 1998). Entretanto, a assistência estudantil como direito, não deve se limitar apenas ao repasse de verbas (CISLAGHI; SILVA, 2012; ANGELIM, 2010). Kowalski (2012. p. 153) questiona “a garantia de um direito que, para ser usufruído implica deveres, o que parece estar diante de um favor e não de um direito, ou ainda, de um direito pela metade”.

Apesar dos depoimentos das profissionais da Proaes, é necessário o aprofundamento acerca de como é realizada a solicitação dos bolsistas pelos setores da UFMA. Segundo os profissionais dos setores acadêmicos entrevistados, esta ocorre

[...] através de um memorando eletrônico do SIGAA, nós dizemos que estamos precisando de um bolsista para prestar serviços em tal turno e que pode ser qualquer Curso, antigamente colocávamos os Cursos que queríamos, mas atualmente não especificamos. E colocamos quais são as atividades, basicamente atividades administrativas (Chefe de departamento).

A solicitação hoje é feita via Sistema, pelo SIGAA tem a parte de assistência estudantil com dois links, um para solicitar o bolsista e outra para acompanhar o desenvolvimento do processo, eu não costumo especificar o Curso, [...], hoje no Sistema que nós temos que identificar quais são as atividades e essas atividades têm

que estar relacionadas com a área de formação deles. Isso nós já colocamos no Sistema, por exemplo, aqui, atendimento ao público, contato com a parte administrativa, gerenciamento de processos, acesso ao Sistema (SIGAA), orientação a alguns professores (Diretor de Unidade Acadêmica).

Essas duas respostas exemplificada indicam a direção similar ou comum informada pelos cinco entrevistados de setores acadêmicos. Elas sinalizaram certa tendência prevalente na cultura institucional, prioridade do trabalho administrativo, das atividades de trabalho que os bolsistas deverão desenvolver nos setores, não considerando as especificidades do perfil do profissional em formação. As declarações evidenciam que a solicitação acontece basicamente pelo SIGAA, onde os solicitantes precisam descrever as atividades que serão desenvolvidas pelo bolsista, a preferência de Cursos e o turno.

Do total de 5 entrevistados, a maioria (4) prefere não explicitar a preferência de Curso dos bolsistas. Essa prática pode dificultar a análise dos profissionais da Proaes, mas acelerar o processo de recebimento de bolsistas pelos setores, visto que as atividades descritas podem abranger mais opções de Cursos. Por exemplo, o Diretor de Unidade Acadêmica reconhece que no novo formato de solicitação de bolsistas o SIGAA exige que as atividades sejam relacionadas com a área de formação acadêmica dos bolsistas, entretanto afirma que recebe estudantes de qualquer Curso, porque as atividades do setor são administrativas.

Apenas a Assistente administrativa de uma revista de Programa de Pós-graduação afirmou que costuma solicitar o bolsista pelo perfil do Curso em relação as atividades do setor, pedido este que é colocado dessa forma no SIGAA pelo setor. A chefe de uma subunidade acadêmica afirma que não solicita bolsista do mesmo curso, devido ao acesso a documentos específicos, isso mostra que tanto o setor quanto os bolsistas podem solicitar remanejamento à Proaes com as devidas justificativas. Posteriormente, essa chefe afirma que os bolsistas lidam mais com a área administrativa e não exercem atividades relacionadas ao curso, por isso podem ser de qualquer curso. As declarações dos demais entrevistados também apontam para trabalhos administrativos e sazonais para justificar o recebimento de bolsistas de qualquer curso.

Segundo Kowalski (2012, p. 154), “[...], independente da sua ocupação profissional sejam eles, docentes ou funcionários administrativos, são chamados no seu processo de trabalho cotidiano a intervirem sob uma dimensão educativa para a humanização entre homens [seres humanos] em sociedade”, ou seja, o papel desses servidores é complexo, precisam reconhecer o setor como um espaço educativo e se identificarem enquanto profissionais orientadores no processo formativo dos bolsistas.

Quando questionados sobre como os bolsistas são distribuídos no setor, os profissionais entrevistados especificaram questões mais relacionadas ao horário das atividades, destacam-se as declarações dos seguintes entrevistados:

Duas bolsistas, trabalham três vezes na semana por quatro horas, eu sempre faço um acordo sobre o melhor horário dependendo das disciplinas que têm por semestre. Geralmente ficam por um ano e renovam por mais um ano (Assistente Administrativo).

Temos dois bolsistas, mas estamos com três temporariamente, são dos Cursos de Direito, Pedagogia e Serviço Social, são distribuídos conforme a disponibilidade de acordo com os horários dos seus cursos, sempre procuramos alinhar o comparecimento deles às atividades acadêmicas, geralmente o próprio estudante escolhe os dias dentro do limite estabelecido que eles precisam prestar, nós damos essa liberdade para não atrapalhar as atividades acadêmicas (Chefe de setor de Pró-reitoria).

Essas duas respostas mostram que não existe preocupação em fazer uma relação entre a área de formação acadêmica do estudante e as atividades de serão desenvolvidas pelos bolsistas. A Assistente Administrativa tenta fazer um acordo sobre o melhor horário para as bolsistas. De forma semelhante, o chefe de setor de Pró-reitoria tenta alinhar os dias de atuação dos bolsistas com as atividades acadêmicas. Embora que a prioridade sejam as atividades de ensino do Curso, no que diz respeito às experiências profissionais no setor parecem ter pouca relação com a área de formação acadêmica dos bolsistas. Isso pode ser pelo fato de que as atividades nesses setores são de cunho administrativo, sendo assim, a modalidade vivências acadêmico-profissionais insere o estudante em uma vivência com pouca relação com o Curso, onde o foco principal é o trabalho em detrimento da formação geral.

As declarações sinalizam que a concepção de assistência estudantil dos profissionais entrevistados dos setores acolhedores de bolsistas tem tendência assistencialista (SPOSATI, 2006), baseada na contrapartida do benefício e, além disso, relacionam-se com o uso de mão de obra barata (precarizada) para a Universidade, suprimindo a insuficiência de trabalhadores qualificados no seu quadro de pessoal. Diferentemente, quando a concepção de assistência estudantil é vista como um direito, o foco é voltado na criação de possibilidades para que o estudante supere os obstáculos de ter bom desempenho acadêmico, assim o discente está no centro do processo (KOWALSKI, 2012).

Percebe-se que embora o Auxílio tenha sido reformulado, anteriormente caracterizado como Bolsa Permanência-UFMA e Bolsa de Trabalho, tal ideologia ainda está arraigada na cultura institucional, prevalecendo sobre as orientações legais e outras normativas da assistência estudantil. Dessa forma, percebe-se a necessidade de formar uma nova consciência

coletiva sobre assistência estudantil como direito do estudante e seu sentido educativo. Portanto, tornam-se relevantes medidas de socialização desse novo formato e sentido educativo, com a orientação dos setores acadêmicos e acompanhamento e avaliação das ações de assistência. Cabe destacar que o documento base para a assistência estudantil estabelece no artigo 5º que as IFES devem elaborar mecanismos de acompanhamento (BRASIL, 2010).

Mainardes (2006) destaca a importância das políticas públicas educacionais serem acompanhadas e avaliadas, porque estas não são meramente implantadas, perpassam pela interpretação realizada pelos profissionais que atuam na prática e tal interpretação não pode ser controlada, mas pode ser acompanhada, a partir da gestão e do diálogo para alcançar os objetivos definidos previamente no documento norteador. Assim, embora haja orientação em textos normativos e documentos, faz-se necessário acompanhar a materialização da política, no caso do desenvolvimento da modalidade vivências acadêmico-profissionais, particularmente, os entraves e interpretações tendem a permanecer ou se entrecruzar com a forma anterior de uso de Bolsa de Trabalho, no imaginário e nas ações dos atores envolvidos.

Os executores de uma política pública precisam conhecê-la, nas lutas e motivos de sua formalização, nos seus propósitos, indicativos de ações e diferenciações, potencialidades e limites, de forma a orientar a prática. Os gestores precisam entender que “o acompanhamento de uma política deve levar em consideração a existência de uma percepção precisa acerca da política que se implementa.” Existe um grande risco quando “[...] nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente em que estão trabalhando [...]” (RUA, 2009, p. 96). Ademais, de acordo com Muller e Surel (2002), as ações precisam ser bem definidas e os particulares precisam ter consciência normativa dos objetivos a se atingir. Nesse sentido, as informantes da Proaes foram questionadas sobre como é realizada a orientação dos profissionais acolhedores de bolsistas, e assim responderam:

Enviamos uma comunicação falando para que eles entendam a que se destina a modalidade vivências acadêmico-profissionais e o próprio processo que temos implantado, já é digamos que diretivo para quem solicite perceba a quem se destina. Hoje é feito por meio do SIGAA, onde quem vai solicitar, está aberto a todas as pessoas que possuem um cargo de gestão na Instituição e quando ela vai solicitar a inserção de um bolsista no setor, tem que fazer também um plano de atividades e lá nós já orientamos que esse plano de atividades seja alinhado com o perfil do Curso a que se pretende solicitar. O Edital é a abertura maior, nós temos o próprio Sistema (SIGAA) e a comunicação cotidiana com os próprios setores, a Proaes é um espaço em que estudantes e professores estão constantemente buscando informações (Diretora - Proaes/DAE).

Temos um Sistema (SIGAA) em que o setor demonstra interesse em ter um bolsista no setor, a partir daí se tiver alguma dúvida a nossa comunicação pode ser via telefone ou por meio de memorandos eletrônicos, quando existe a possibilidade de

encaminhar o bolsista para o setor, ele é encaminhado com um termo de compromisso em que consta, por exemplo, carga horária, tempo, o setor fica com um termo com as descrição das atividades, com todas as questões previstas em Edital. [...] (TAE - Proaes/DPAE).

As entrevistadas demonstram que as orientações são realizadas basicamente pelo SIGAA, além disso, a TAE pontuou que os servidores podem entrar em contato pelo telefone e a Diretora acrescenta que as principais orientações estão no Edital, e além disso é enviada uma comunicação oficial, enfatizando o objetivo da Bolsa, o mesmo tem direito à Bolsa como outras informações podem ser buscadas no setor físico da Proaes. Tais declarações mostram que a iniciativa de buscar maiores orientações sobre a modalidade acadêmico-profissionais deve partir de cada servidor ou chefe de setor.

A Diretora da Proaes pontua que a forma como a modalidade é implementada já é diretiva para que os servidores percebam a quem se destina a Bolsa, contudo as respostas dos informantes indicam a necessidade de informações, orientações e acompanhamento da política assistencial. Os depoimentos sinalizam que existe a necessidade de esclarecer à comunidade acadêmica questões relacionadas ao direito da assistência estudantil e de um maior diálogo entre Proaes, setores acadêmicos e comunidade estudantil.

Neste trabalho entende-se acompanhamento diferente do conceito proposto por Rua (2009, p. 106), segundo essa autora, caracteriza-se em “[...] atividades de supervisão e fiscalização, não tendo natureza interativa, nem proativa. As informações tendem a ser superficiais e geralmente se limitam a ser registradas e informadas, nem sempre sendo analisadas.”, pelo contrário, neste trabalho considera-se que os resultados na interação e nos registros devem ser analisados e usados na gestão. Buscou-se saber como a Proaes realiza o acompanhamento das atividades desenvolvidas na modalidade acadêmico-profissionais foram consultados 5 informantes, dentre as quais destacam-se as seguintes respostas:

Eu não tenho essa percepção do acompanhamento da Proaes, talvez essa seja uma falha no sistema, nós não temos o contato muito direto, a relação da Pró-Reitoria com estes setores é assim: eu preciso de uma demanda, eles me atendem, quando eu preciso renovar mando a demanda pra eles, quando está terminando eles me avisam, então sobre o comportamento do aluno, como vai o desenvolvimento, não existe essa avaliação efetivamente [...] Nós temos um relatório, eles fazem as atividades e preparam um relatório por semestre, inclusive para a Proaes (Diretor de Unidade Acadêmica).

Eles acompanham com questões mais gerais. Os bolsistas fazem uma avaliação escrita que a Proaes pede sobre o desempenho deles, mas mais importante é a avaliação que nós fazemos, porque levamos em conta as especificidades de cada setor, dependendo do local as especificidades vão mudando [...] (Chefe de subunidade acadêmica).

Todos (5) os entrevistados percebem que há pouco ou nenhum acompanhamento da Proaes em relação ao desenvolvimento da modalidade Vivências Acadêmico-profissionais, especialmente em relação à dimensão formativa dos bolsistas. A declaração do Diretor de Unidade Acadêmica indica um contato pontual com a Proaes, apenas quando surge a necessidade de solicitar mais bolsistas, não conseguindo perceber a necessidade de acompanhamento ou avaliação de ações institucionais. Semelhantemente, os demais (4) entrevistados de setores acadêmicos afirmaram que não conseguem visualizar o acompanhamento da Proaes nas atividades cotidianas e a maioria (3) menciona uma avaliação escrita sobre o desempenho dos bolsistas que é enviada à Proaes, não havendo *feedback*. A Chefe de Subunidade Acadêmica enfatiza a importância do acompanhamento realizado no cotidiano feito por cada setor, considerando as suas especificidades e menciona a avaliação escrita realizada pelos bolsistas.

Os bolsistas entrevistados assim se pronunciaram sobre a questão do acompanhamento das atividades pela Proaes, conforme expressam as citações a seguir:

Eles [a Proaes] estão sempre mandando e-mail e têm muitas iniciativas na questão cultural, psicológica, então estão sempre notificando, também sobre as férias que eles avisam, para preservar a questão psicológica, eles dão as férias e isso parece que isso não tinha antes (Discente de Física distribuído na Área de conhecimento afim).

Todo semestre a Pró-reitoria, o acompanhamento é nos termos do contrato, em que nós temos que cumprir as cadeiras e frequência, os técnicos respondem um relatório sobre os bolsistas e em um ano os bolsistas fazem uma avaliação (Discente de BCT distribuído na Área de conhecimento afim).

Eu não sei dizer. Eu não tenho certeza se algo é repassado para a Proaes (Discente de Oceanografia distribuído em Área de conhecimento social).

No Edital (UFMA, 2019b) consta que para manter a Bolsa é necessário cumprir aspectos específicos avaliados a cada final de semestre, dentre os quais está a entrega de avaliação do desempenho do bolsista feita pelo setor e outra feita pelo discente. Porém, do total de 12 entrevistados, apenas 2 mencionam a avaliação escrita realizada ao final de cada período, a exemplo do depoimento do Discente de BCT.

Outros (5), afirmam que a Proaes se comunica por e-mail, informando sobre eventos, período de férias e renovação da Bolsa ou que o setor repassa a frequência para a Proaes, conforme a declaração do discente de Física. Existem casos (5) em que não sabem como acontece ou não percebem acompanhamento efetivo da Pró-reitoria, como o discente de Oceanografia. Então, os depoimentos dos bolsistas evidenciam que o acompanhamento da

Proaes não acontece efetivamente e as sinalizações são frágeis e não ocorrem da mesma forma em todos os setores, não existe um consenso na percepção dos entrevistados.

Conforme resposta do estudante do curso de Física, anteriormente não era permitido aos bolsistas desfrutar de férias durante o recesso acadêmico, conforme calendário oficial da UFMA, fato que evidencia as condições do formato anterior de desenvolvimento da Bolsa em que os estudantes se submetiam a condições de trabalho precário, enquanto os servidores e demais profissionais tinham direito ao gozo de férias. Em 2018 ainda existiam casos de resistência de setores em permitir que os bolsistas gozassem das férias, conforme a seguinte citação do Termo de Compromisso do Bolsista:

CLÁUSULA TERCEIRA – Quando da assinatura deste Termo de Compromisso, o(a) discente compromete-se a: (é importante ter uma cláusula sobre o direitos como sugerir abaixo (como todo documento desse tipo exige-se o comprometimento(dever) e direitos) e não apenas obrigações do discente afim de regular situações básicas como direito a férias por exemplo tendo em vista que o setor em alguns casos está negando este direito básico ao discente) (UFMA, 2018d, p. 01).

Dentre as vertentes de assistência estudantil, a concepção enquanto política afirmativa prevê que as instituições de educação superior acompanhem a vida acadêmica dos estudantes nas suas especificidades (PINTO, 2015). No caso da modalidade vivências acadêmico-profissionais o acompanhamento precisa acontecer de acordo com as especificidades de formação acadêmica de cada bolsista relacionadas às atividades que desenvolvem nos setores institucionais da UFMA, tais iniciativas são consideradas estratégias que podem contribuir para minorar as taxas de evasão, abrangendo o desempenho do estudante e a orientação acadêmica (NUNES; VELOSO, 2016). Na tentativa de aprofundar mais essa questão, perguntou-se às informantes da Proaes como é feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas nos setores das UFMA. As informantes assim se pronunciaram:

O que nós temos é o envio de relatórios (físicos) que eles [os bolsistas] fazem semestralmente, eles trazem pra nós acompanharmos o que está sendo realizado, como está se dando o desenvolvimento das atividades pela Divisão de Programas de Assuntos Estudantis esse acompanhamento periódico. Porém, apesar de já termos realizado um acompanhamento *in loco*, atualmente isto não ocorre de fato, não tem alguém que vá aos setores, mas fazemos o acompanhamento a partir do *feedback* mesmo aqui (na Proaes) com o próprio setor e com o próprio aluno. É importante frisar que qualquer situação que nós percebemos que destoa do plano maior do que é o vivências acadêmico-profissionais, procuramos intervir, tanto com o setor quanto para o próprio aluno, qualquer aluno que procura a Proaes com alguma insatisfação ou relato e talvez ele não detecte a insatisfação, mas a equipe já detecte, então procuramos intervir (Diretora).

In loco não acontece devido à grande quantidade de bolsistas, mas sempre que surge alguma dificuldade os setores entram em contato, ou até mesmo os bolsistas, eles se dirigem ao local se tiverem alguma reclamação, qualquer insatisfação a Proaes busca tomar providências, chegando até a mudar bolsistas de setor. No Edital tem dizendo que os bolsistas são avaliados a cada semestre, mas essa avaliação é de desempenho acadêmico, o aluno depois de seis meses na Bolsa não pode ter reprovação por falta, precisa ter 75% de aprovação, esses critérios são avaliados, diretamente no Sistema, o aluno que não atende aos critérios é convocado para uma justificativa dos motivos (TAE - Proaes).

As respostas indicam um acompanhamento superficial e assistemático, com sinais de intervenção da Proaes para mediar problemas e conflitos informados, tanto por bolsista quanto pelo setor, quando os sujeitos procuram a Proaes. As duas entrevistadas citam que não existe o acompanhamento *in loco*, a Diretora afirma que isso já aconteceu anteriormente, mas pela falta de profissionais não acontece mais, a TAE, justifica a ausência desse tipo de acompanhamento também pela grande quantidade de bolsistas. A Diretora menciona uma avaliação escrita dos bolsistas, enquanto a TAE enfatiza a avaliação do desempenho acadêmico do aluno, realizada pelo próprio SIGAA.

Percebe-se que a gestão da modalidade vivências acadêmico-profissionais precisa repensar a estratégia de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas, porque a avaliação escrita não está se efetivando conforme as declarações apresentadas, a partir disso é preciso analisar as informações coletadas em tais registros e usá-las para aprimorar a gestão e a modalidade. No entanto, não se desconsidera o acompanhamento assistemático por meio de conversas com o público e a análise do desempenho acadêmico.

O acompanhamento precisa ser utilizado como uma ferramenta de reflexão e análise do processo de implementação. Os bolsistas também foram questionados sobre esse acompanhamento. Entre os bolsistas entrevistados do CCET, o estudante de Física reconhece que os servidores mostram constantemente uma forma de fazer melhor as atividades e o motivam. Assim como o estudante de BCT reconhece certo acompanhamento. Já o estudante de Filosofia afirmou que o secretário não tem muito tempo para orientá-lo, mas os professores que frequentam o Departamento contribuem nas orientações.

Dos 12 bolsistas, a maioria (11) percebe algum acompanhamento e orientação dos profissionais do setor responsável, destes, 7 citam o controle da frequência como uma forma de acompanhamento, 8 relatam as orientações de forma contínua e 3 apontam a ocorrência quando surge alguma demanda esporádica. Conforme mostram as seguintes citações:

Tem a lista de frequência, em que eu assino os horários que eu chego e saio. No início, eles falaram quais seriam as minhas atividades no setor e se eu tivesse

alguma dúvida era para eu perguntar, eu senti mais dificuldade na questão dos professores em si, porque eu não sabia mexer no Sistema deles e eles me pediam ajuda, eu sabia apenas no SIGAA, então muitos professores estão me ajudando, porque o secretário não tem muito tempo de estar me acompanhando, são duas salas separadas, eu fico na parte em que eu atendo os alunos e professores e ele na parte mais administrativa em si (Discente de Filosofia – em Área de conhecimento diferente).

O servidor sempre está presente, então qualquer dúvida que eu tiver, ele sempre está aqui para me auxiliar, ele que me orienta sobre o que eu devo fazer (Discente de História – na própria Área de conhecimento).

Normalmente, tem um caderno de controle em que nós vamos anotando o que vai acontecendo, seja para reserva de salas, equipamentos e a partir disso o pessoal do setor vai vendo o meu trabalho, no início eles me deram informações sobre o que eu deveria fazer e dessa forma eu fui executando quando as necessidades foram chegando, além disso, tem uma frequência com o horário de entrada e saída (Discente de Oceanografia – Diretora de Unidade Acadêmica).

O discente de Filosofia aponta que o servidor não tem muito tempo, mas recebe ajuda de outro público. Embora que a maioria dos bolsistas afirmam ter um acompanhamento contínuo, os depoimentos se assemelham à do discente de História, o qual afirma que o servidor está sempre disponível para tirar dúvidas ou delegar atividades. O depoimento do discente do Curso de Oceanografia revela que o acompanhamento das atividades se refere a questões administrativas, referindo-se a protocolos e livros de controle. De acordo com a declaração da discente de Serviço Social o acompanhamento é pontual.

As afirmações sinalizam que não existe um Plano de atividades revisitado continuamente na tentativa de aproximar as atividades desenvolvidas no setor com as atividades acadêmicas ou de ensino, pesquisa e extensão. Especificamente, o acompanhamento interno na visão de profissionais de setores acadêmicos ocorre na forma a seguir:

Todo final de semestre nós fazemos uma avaliação de como eles estão e também assim no processo, acompanhando o que eles estão fazendo. Então eu tento fazer essa distribuição para os bolsistas de modo que eles se responsabilizem por alguma coisa, que conheçam tudo, mas cada um tem a sua responsabilidade. Eu fico acompanhando como estão enviando um e-mail, como estão fazendo uma comunicação, como estão tratando as pessoas, como organizando o material, porque tem uns mais organizados do que outros, e isso nós vamos tentando lidar. Então, no processo das atividades nós acompanhamos, quando não está bem, nós chamamos e conversamos para alinhar os pontos (Chefe de subunidade Acadêmica).

[...] aqui é mais uma questão de acompanhar e orientar a gestão e proatividade, a questão técnica específica, até para nós servidores é complicado, porque a função maior é de gestão mesmo e administrativas direcionadas, por exemplo eu sou matemático e estatístico, mas eu não trabalho só com isso, a maior parte não é isso e essas atividades mais complexas seriam mais complicadas para o bolsista realizar porque eles não têm acesso ao Sistema para elaborar processos, a não ser que fizessem e passassem para o servidor colocar no Sistema, mas é muito nesse sentido

aqui é um setor muito específico e o que dá para acompanhar é assiduidade, proatividade, pontualidade que são necessárias para qualquer área de formação [...] (Diretor de Pró-reitoria).

Os depoimentos sinalizam que os bolsistas são tratados como auxiliares administrativos e os servidores não percebem como profissionais orientadores da relação atividades do setor/acadêmica, nem que estão se distanciando da proposta da modalidade vivências acadêmico-profissionais. Quando a chefe de Subunidade Acadêmica declara que acompanha o envio de e-mails, a elaboração de comunicações e o relacionamento interpessoal, não percebe que, embora tais atividades sejam válidas para qualquer profissional, está oferecendo o mínimo em detrimento de possibilitar que os bolsistas tenham experiências mais significativas para as suas áreas de atuação profissional específica.

O Diretor da Proen percebe dificuldade em implementar a Bolsa na proposta original, por causa do tipo de trabalho do setor (processos seletivos), ou seja, não é a área de atuação específica dos bolsistas, então expõe os aspectos que tem possibilidade de acompanhar, como assiduidade, pontualidade e proatividade. Percebe também que atividades mais complexas teriam dificuldades do bolsista realizar pela questão do acesso ao sistema próprio dos servidores e pela questão da responsabilização, o que colocaria como dificuldade para que o bolsista atuasse na sua área de formação acadêmica. Isso mostra muitos entraves para a Bolsa se efetivar com a dimensão formativa, conforme a proposta oficial do Edital, rompendo com a cultura de trabalho precário.

Foi apresentado na seção anterior que a modalidade vivências acadêmico-profissionais passou a vigorar em 2018, havendo aproximadamente nesse período um Termo de Ajustamento de Conduta da UFMA em uma audiência com o Ministério Público. Na tentativa de esclarecer mais esse Ajustamento de Conduta, questionou-se a Diretora da Proaes sobre como aconteceu tal processo, obteve-se a seguinte resposta:

As vivências acadêmicas-profissionais decorrem do ajustamento de conduta, antes nós tínhamos a Bolsa Permanência – UFMA e posteriormente foi feita a implantação das vivências acadêmicas-profissionais. Quando eu entrei no setor a implementação já estava sendo realizada, questões do ponto de vista nacional mesmo, porque a assistência estudantil tem que priorizar o seu objetivo maior que é garantir a permanência, [...]. Então é necessário que se tenha um equilíbrio e daí que veio a mudança da forma de como acontecia para a proposta atual, onde se passa a ser mais primoroso em relação ao plano de atividades, a descrição do que o aluno está desenvolvendo. Tanto que o desenvolvimento do módulo do SIGAA decorreu disso. A mudança partiu da Proaes, juntamente com as recomendações feitas nas auditorias do Ministério Público. O que acontece é que são realizadas auditorias em que são detectados alguns pontos e incluídas algumas recomendações para a Instituição (Diretora - Proaes).

Segundo a Diretora da Proaes, a modalidade vivências acadêmico-profissionais (2018) decorre do ajustamento de conduta a partir das recomendações do Ministério Público. Dentre os Documentos Oficiais de domínio público que foram encontrados neste trabalho, consta um Processo do Tribunal de Contas da União (TCU) voltado para avaliar a proposta da Universidade de inserir os estudantes em atividades nos setores da Instituição desde 2010, conforme a deliberação 9.6.9.: “deixe de conceder auxílio financeiro a estudantes tendo como contrapartida a execução de tarefas sem qualquer relação com os cursos que frequentam” (UFMA, 2011, p. 175).

O Relatório de Auditoria da Controladoria Regional da União no Estado do Maranhão (CGU - MA) consta a avaliação do cumprimento do PNAES na UFMA, dentre diversos resultados apresentados nesse relatório, destacou-se a seguinte citação:

A aprovação em, no mínimo 75% dos componentes cursados, ausência de reprovação por falta e coeficiente de rendimento acadêmico superior a seis são critérios de contrapartida que devem ser cumpridos pelo aluno assistido para que possa receber o benefício. Além disso, a universidade estabeleceu, em desacordo com a natureza assistencial acadêmica do PNAES, uma contraprestação laboral de doze horas semanais para assistidos com o auxílio permanência, modalidade administrativa. O que se verificou foi a utilização do financiamento proporcionado pelo PNAES como forma de alocar recurso humano para suprir a deficiência de pessoal em áreas da universidade (CGU, 2016, p. 04).

Esse documento sinaliza que existe certa resistência da Instituição em romper com as antigas práticas, porque a sinalização de ajustamento de conduta não é recente e acontece periodicamente. Recentemente, existe uma tentativa de romper com a contraprestação laboral a partir da modalidade vivências acadêmico-profissionais, mas ainda encontra barreiras em sua implementação. Destaca-se a declaração da TAE da Proaes quando se pronuncia acerca de algumas possibilidades para superar os desafios/ dificuldades na implementação dessa modalidade:

Já se pensou, por exemplo, fazer a substituição dessa Bolsa por alguma outra modalidade, como por exemplo, a Bolsa do Foco Acadêmico, tentando incluir esses alunos em outras bolsas, ampliar e criar outras bolsas, de alguma forma diminuindo essa modalidade. Porque assim, uma boa parte dos setores se veem com a necessidade de ter um bolsista e acaba-se pensando na necessidade do setor e não talvez na necessidade do bolsista. Então, penso que essa Bolsa tem a ideia das vivências acadêmico-profissionais, mas é um desafio alinhar, nós temos essa dificuldade [...] (TAE - Proaes/DPAE).

De acordo com Bowe; Ball e Gold (1992), a interpretação dos textos políticos está nas mãos dos leitores e nunca acontece independente da história, do poder e interesses.

Conforme revela o depoimento da TAE, existe o desafio da interpretação da proposta da Bolsa pelos setores, devido ao fato de a Bolsa ser de modalidade administrativa há um ano anterior e à carência dos setores de profissional para realizarem o trabalho administrativo, ou seja, para ela, existe a dificuldade dos setores entenderem os objetivos da nova proposta da Bolsa.

As análises sugerem que os significados da assistência estudantil na modalidade vivências acadêmico-profissionais em setores acolhedores dos bolsistas possuem características da assistência focalizada, mas tendenciosa ao assistencialismo, uma vez que o direito não está garantido por si só, havendo a necessidade de o estudante pagar a Bolsa através do trabalho. As análises sinalizam contradições no desenvolvimento da proposta da modalidade, prevalecendo a prática do trabalho precário no confronto com os propósitos de priorizar vivências acadêmicas significativas para a área de formação acadêmica dos estudantes. A partir dos depoimentos das profissionais da Proes pode-se induzir certo esforço para disseminar a assistência estudantil como direito nas ações desenvolvidas pela Pró-reitoria, porém ainda são necessários alinhamentos na implementação modalidade vivências acadêmico-profissionais na Instituição.

4.2 Significados para a formação acadêmica

Neste tópico, discute-se acerca dos significados da assistência estudantil na modalidade vivências acadêmico-profissionais para a formação dos estudantes/bolsistas. Para isso, buscou-se identificar aspectos relacionados à concepção de assistência estudantil, as motivações para escolha dessa modalidade de Bolsa e a percepção sobre a contribuição da Bolsa para a permanência do estudante no Curso, para a área profissional, vida pessoal, acadêmica e científica, dentre outros.

A concepção sobre assistência estudantil é marcada por tensões que podem comprometer as percepções dos sujeitos e conseqüentemente a execução das estratégias, dependendo das vertentes presentes nos documentos norteadores e nas práticas cotidianas para efetivar, ou não, a política de assistência estudantil como direito pleno. Diante disso, buscou-se apreender as percepções da comunidade acadêmica sobre a assistência estudantil na modalidade vivências acadêmico-profissionais. Quando as profissionais da Proaes foram questionadas sobre a contribuição da Bolsa para a permanência do estudante, pronunciaram-se assim:

[...] com dois pontos a avaliar, primeiro a versão Bolsa, que é a parte mais física da proposta, creio que sim, porque a situação de vulnerabilidade é primordial na análise e paralelo a isso, se busca agregar as vivências acadêmico-profissionais de forma que elas possam colaborar, na formação do estudante. Porém temos casos que vêm do movimento do próprio Programa que não deem esses resultados tão planejados em relação às vivências acadêmico-profissionais. Inclusive surgem algumas questões devido à cultura da Instituição, o que acontece é que temos uma Instituição grande, com diversos bolsistas em vários setores, então essa garantia fidedigna, de que o que o aluno esteja fazendo lá no ponto esteja de fato agregando ao currículo, acaba não sendo tão precisa (Diretora - Proaes).

Eu não acho muito interessante essa contrapartida nos setores, às vezes eu fico angustiada pelos estudantes, em que poderiam aproveitar esse tempo para estudar, se envolver em projetos, fazer cursos que agreguem à graduação deles. Não sou tão favorável à essas vivências como contrapartida no setor. Ajuda a permanência pela questão mesmo financeira, a exemplo de outras universidades que não há mais essa contrapartida e aqui [na UFMA] permanece (TAE - Proaes).

Na perspectiva dessas profissionais da Proaes, a ideia da contrapartida não é positiva, elas reconhecem que existem setores em que a Bolsa é implementada sem focar a área acadêmica do estudante e com uma relação de trabalho, ambas não concordam com isso. A Diretora discorre sobre “cultura institucional” instaurada, reconhece que devido essa modalidade ter características da Bolsa de Trabalho, em alguns setores é difícil mudar a prática que se instaurou, conforme a declaração da entrevistada, existem aqueles que veem o estudante como um servidor em detrimento do real objetivo da Bolsa, que é a formação do estudante. No depoimento, essa profissional coloca o rompimento com essa cultura institucional como um desafio para efetivar a proposta da Bolsa.

A TAE não concorda com a forma com que as atividades da Bolsa são implementadas em alguns setores da Universidade, devido a perspectiva de contrapartida presente no cotidiano dessas repartições. Para essa entrevistada, a Bolsa poderia ser realizada de forma que focasse nos conhecimentos relacionados ao Curso dos estudantes, em projetos de ensino e extensão, por exemplo. Ademais, percebe que a contribuição da Bolsa para a permanência dos estudantes está na área material.

As profissionais da Proaes consideram a assistência estudantil como um fator preponderante para a permanência material e simbólica dos estudantes nos cursos de graduação. Porém, para elas, a Bolsa específica tem maior contribuição na área financeira, tal perspectiva remete à ideia defendida por Imperatori (2017), a qual defende a importância da assistência estudantil em fatores socioeconômicos, colocando tal aspecto em destaque.

Por sua vez, ao questionar os bolsistas sobre essa questão, obteve-se os seguintes resultados: no total de 9 sujeitos que responderam a essa questão, a maioria (7) percebe a contribuição da Bolsa positivamente no âmbito financeiro, para suprir gastos em geral,

conforme exemplifica a citação da discente de Ciências Imobiliárias a seguir. Alguns (2), sugerem a necessidade de um aumento, mas ainda assim enfatizam que se não tivessem essa verba não conseguiriam permanecer na Universidade. Essas declarações são preocupantes, pois sinalizam que a contribuição da modalidade vivências acadêmico-profissionais na percepção dos bolsistas centra-se no apoio financeiro, ou seja, na “permanência material” (SANTOS, 2009).

Do total de 9 bolsistas, 2 discorrem sobre contribuição na área profissional, o estudante de Geografia cita a “vivência de mercado” e o estudante de Oceanografia que chama a atenção para algumas atitudes que são necessárias para a atuação profissional, dentre elas, a responsabilidade e o trabalho em equipe. Têm-se ainda aqueles que destacam a possibilidade de conciliar o auxílio financeiro e ter tempo para estudar. Conforme demonstram os depoimentos a seguir:

Contribui bastante porque a Bolsa faz a pessoa criar mais responsabilidade, perder a timidez, tomar decisões, aprender a trabalhar em equipe, aceitar as decisões de outras pessoas, reconhecer que as suas decisões estão erradas e que a dos outros estão mais corretas e tudo isso forma um bom profissional, essas competências estruturam um profissional para o mercado de trabalho (Discente de Oceanografia – Diretoria de Centro).

Financeiramente contribui, porque a maioria das pessoas que estão nessa Bolsa, não tem o apoio financeiro da família, são do interior, no meu caso e de outros colegas, ajuda com transporte, alimentação e até com vestuário mesmo, eu tenho colegas que estão vivendo só com essa Bolsa (Discente de Ciências Imobiliárias – em Laboratório de Unidade Acadêmica).

Segundo Imperatori (2017, p. 298), é importante relacionar a assistência estudantil com fatores socioeconômicos, para essa autora “[...] o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas [...] inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros.”. Concorde-se com a perspectiva dessa autora nesse aspecto, porém se deve levar em conta a dimensão educacional da assistência ao estudante e promover experiências que contribuam para o processo formativo.

Em relação à motivação para buscar por essa modalidade de Bolsa, registrou-se que predomina a justificativa de ser de baixa renda, do total de 12 bolsistas, 8 apontaram que não tinham como custear a formação se não fosse por esse auxílio, a necessidade de custear materiais, xerox e transporte, inclusive um entrevistado declara que já havia trancado o curso por falta de condições financeiras.

A maioria (8) dos entrevistados considera o auxílio financeiro como imprescindível para se manter no curso. Apenas 1 bolsista coloca oportunidade de aperfeiçoamento como principal motivo para se inscrever na Bolsa. Ainda, registram-se aqueles (3) bolsistas que sinalizam a questão da carga horária da Bolsa, para estes, permite tempo para estudo. Destes, 2 explicitam que preferiam a Bolsa de pesquisa e iniciação científica, mas como não conseguiram, buscaram a modalidade vivências acadêmico-profissionais. Essas análises reforçam o fato de a permanência material ser tão importante quanto a permanência simbólica, porém a maioria (8) buscou a Bolsa para a permanência material.

Daí, a necessidade de ampliar as ações de assistência estudantil na universidade, combinadas com outras políticas, sejam elas de mérito acadêmico, saúde física e mental, acessibilidade tecnológica, dentre outras. Essas ações devem ir além da permanência material, promovendo estímulos às atitudes científicas e culturais, considerando que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica têm nas universidades e precisam ser atendidos nas suas especificidades, muitas vezes são os primeiros das suas famílias com a oportunidade de cursar a educação superior, e precisam de apoio pedagógico e motivação para a iniciação científica relevante para a formação acadêmica.

De acordo com Zago (2006), quando os estudantes de baixa renda não conseguem encontrar emprego fora da instituição de estudo, geralmente, encaminham-se para bolsas remuneradas dentro da universidade, porque o estudo ocupa um lugar variável em suas vidas. Mesmo recebendo o auxílio financeiro mínimo (400 reais, neste caso), torna-se uma renda extra e existem casos de agregar a renda familiar, além da possibilidade de conciliar os horários da Bolsa com o tempo para as atividades acadêmicas e acesso ao ambiente propício para estudo. Segundo a autora,

[...] a flexibilização de horário concedida por essas formas de admissão processadas no interior da universidade transforma-se em uma vantagem para o estudante. Existe ainda a possibilidade de utilizar computador, internet, espaço físico para estudar, além de estar em contato permanente com a instituição, pois sabemos o quanto essa condição pode representar para a sua vida acadêmica (ZAGO, 2006, p. 234).

Outro aspecto questionado foi em relação aos significados da Bolsa para a vida pessoal dos estudantes. Segundo a pesquisa de Tietzen (2010, p. 09), os principais significados pessoais encontrados na literatura sobre a vivência dos universitários “abrange *fatores* como o relacionamento com a família, os níveis de autonomia pessoal, o bem-estar físico e psicológico, os níveis de autoconfiança e a percepção pessoal de competências cognitivas”. Semelhantemente, Oliveira e Moraes (2015) apontam a dimensão pessoal como

um dos fatores que interferem nas vivências acadêmicas dos estudantes, envolvendo questões como, autoconfiança, estabilidade afetiva, e equilíbrio emocional.

Nota-se que a Bolsa trouxe significados para a vida pessoal dos entrevistados, do total de 12 bolsistas, 11 reconhecem as contribuições nessa área. As considerações levantadas acerca da percepção dos significados da modalidade vivências acadêmico-profissionais para a vida pessoal são descritas a seguir: aprimoramento de relacionamento interpessoal/oportunidade de fazer amizades/conversar com professores e servidores (4); reforço de valores éticos, competências de organização, responsabilidade, pontualidades, assiduidade, trabalho em equipe (4), e alguns destacam a experiência profissional (3). Já o estudante de Filosofia afirmou que não consegue perceber nenhum significado para a sua vida pessoal.

A maioria dos significados para a vida pessoal dos bolsistas são positivos, apreende-se certa satisfação quanto ao aprendizado e o que as experiências trouxeram para a vida dos bolsistas, considerações sobre conversas, amizades e senso de organização forma citadas em 8 declarações, porém existem aqueles que não percebem a contribuição da Bolsa nesse sentido ou a restringem apenas ao âmbito profissional, colocando-a como um trabalho de meio período, e revelando a necessidade de analisar que tipo de atividades os bolsistas estão desenvolvendo nesses setores.

Perguntou-se também sobre os significados da Bolsa para a formação profissional dos estudantes, sendo que de 11 sujeitos que responderam a esta questão, 4 reconhecem a relação com a área de formação profissional, dentre eles, o Discente de Direito, o qual afirma a possibilidade de aprimorar capacidades técnicas em análises de processos; a maioria (7) não percebe a relação com a área acadêmica, destes 5 enfatizam outras contribuições para a formação profissional exteriores à relação com o Curso, afirmam que as conversas com os profissionais, gestores e público atendido pelo setor, contribuem de alguma forma para a formação profissional, a exemplo do Discente de História; 2 não percebem nenhum significado, a exemplo do estudante de Filosofia. Conforme pode-se observar em alguns depoimentos:

Aqui eu não uso muito os conhecimentos da minha área, apesar do setor ser a Pós-Graduação em História, eu não faço muita coisa aqui, mas as pessoas que vêm aqui são da área de História e eu converso muito com elas e nós trocamos muitas ideias em relação ao Curso e me incentiva a fazer depois uma pós-graduação, acho que é interessante nesse sentido (Discente de História – Subunidade Acadêmica na Área de conhecimento).

Não tem muito, porque é mais administrativo (Discente de Filosofia – em outra Área de conhecimento).

Passar a ter responsabilidade, aqui nós mexemos com processos administrativos também, então não é só o judicial, mas o processo administrativo também conta porque perpassa por toda a organização da Universidade, e é algo que vem e às vezes nós não temos capacidade técnica para olhar, mas eu como trabalho com outros tipos de processos consigo enxergar melhor, [...] (Discente de Direito – em Subunidade Acadêmica (Licenciatura)).

As percepções mais recorrentes estão sistematizadas a seguir: relacionamento com profissionais e contato com o público (4); experiência, competência e noção de como se comporta no ambiente profissional (1); experiência profissional (4). Das considerações dos entrevistados sobre os significados para a formação profissional apreende-se que a maioria (9) consegue perceber significados necessários para a vida profissional como primeira experiência, mas no que diz respeito à área de formação e existem os que percebem relação imediata (4).

Diante dos depoimentos infere-se que a modalidade vivências acadêmico-profissionais, poderia ser usada como primeira inserção no âmbito profissional, porém posteriormente seria mais viável encaminhá-los para setores em que poderiam desenvolver atividades com maior relação com a formação profissional específica.

Nota-se que a percepção dos bolsistas acerca dos significados da Bolsa perpassa por todas as dimensões que influenciam nas vivências acadêmicas, porém destaca-se a “Dimensão carreira”, porque a principal proposta da Bolsa está relacionada a essa Dimensão (OLIVEIRA; MORAES, 2015). Tal Dimensão envolve aspectos relacionados a projetos vocacionais e perspectivas de realização profissional, nesse quesito a Bolsa tem contribuído pouco, pois a relação com a área de formação acadêmica nem sempre é explícita, conforme apontam as entrevistas.

Outro aspecto abordado pela proposta da modalidade vivências acadêmico-profissionais diz respeito ao fortalecimento de formação científica, articulada às dimensões do ensino, pesquisa e extensão para complementar o processo de ensino-aprendizagem através de atividades relacionadas à área de formação acadêmica do estudante (UFMA, 2019b). Quando os discentes responderam às perguntas sobre os significados da Bolsa para o desenvolvimento de atitudes científicas e de que forma as atividades desenvolvidas de bolsista têm relação com o ensino, pesquisa e/ ou extensão, de 12 bolsistas, a maioria (9) diz não perceber o desenvolvimento de atitudes de investigação e 3 que percebem pouca relação, por meio de

conversas com o público e no despertar de interesses em temas a partir da própria curiosidade em observar projetos e documentos que chegam ao setor.

Do total de 12 bolsistas, 7 percebem pouca ou nenhuma relação com o ensino e nenhum bolsista percebe atividades relacionadas à extensão. Sobre a relação com o ensino, destaca-se o seguinte depoimento:

Acredito que na preparação de aula que alguns professores pedem ajuda no plano de aula, coisas do tipo, então eu tenho uma visão deles enquanto professores e observo a atuação para quando eu estiver atuando como professor, observo atividades de avaliação, lançamento de notas, esse tipo de coisa. Com relação a extensão e pesquisa eu não tenho contato (Discente de Filosofia – em outra Área de conhecimento).

Nota-se que anteriormente esse mesmo estudante havia dito que não percebia nenhuma relação entre o seu curso de graduação com as atividades desenvolvidas por ele no setor. Isso se justifica porque as atividades que ele destaca como relacionadas ao ensino, não são as principais atividades que o bolsista desenvolve, mas são percebidas como oportunidades de desenvolvimento de habilidades que surgem esporadicamente. Aqueles (5) que percebem alguma relação com o ensino associa-se às conversas dos estudantes com os professores/profissionais que frequentam os setores e sugerem estudos e leitura de textos, na relação professor-aluno, e aos que percebem alguma relação com o Curso, citam que aprenderam a realizar algumas atividades.

No que diz respeito à pesquisa perpassa indiretamente nos interesses despertados por alguma temática, em conversas, nas conversas e observação de normas. Conforme discorre uma bolsista, “[...] não é diretamente relacionado às atitudes científicas como o Pibid ou o Pibic, fica bem distante” (Discente de Pedagogia – em Pró-reitoria). Alguns (2) entrevistados tentaram conseguir bolsas de “mérito acadêmico”, porém não foram contemplados, optando por esta, porque precisavam do auxílio financeiro. De acordo com Zago (2006), a população em vulnerabilidade está mais propensa a se ajustar às condições que a realidade oferece e não realmente escolher.

Quando os bolsistas foram questionados sobre como as atividades desenvolvidas nos setores da UFMA contribuem para o Curso de graduação, do total de 12 bolsistas, 4 confirmam terem contribuições com questões específicas da formação acadêmica e 6 afirmam perceber pouca contribuição e 2 afirmam ter nenhuma relação. De acordo com a declaração dos informantes, obteve-se a seguinte distribuição: 4 reconhecem a contribuição nos relacionamentos interpessoais e desenvolvimento de competências gerais; 2 no uso de

infraestrutura e materiais do setor; 2 na aquisição de conhecimentos; 1 na iniciação profissional e 1 no despertar interesse por outras áreas. Dentre as declarações pode-se observar:

Me ajuda quando eu vou fazer algum trabalho, como eu tenho acesso ao computador, então quando eu termino o meu serviço, a servidora cede um tempo para que eu faça os meus trabalhos, eu posso tirar xerox, imprimir, posso usar a internet para fazer pesquisas, então me ajuda muito [...] (Discente de Hotelaria – Área de conhecimento afim).

Eu não faço muita coisa voltada para a área de História, só às vezes, que é preciso tirar alguma dúvida em relação aos temas e áreas, mas não tem muito a ver com o Curso (Discente de História – na própria Área de conhecimento).

A discente de Hotelaria, destaca que usufrui do computador e da internet e isso ajuda a fazer os trabalhos do curso, mostrando a contribuição no uso de materiais e espaço físico da universidade; o estudante de Geografia destaca a questão da responsabilidade e como trabalhou na pós-graduação, acredita que isso contribuiu para ampliar o seu interesse para a pesquisa. Destaca-se o depoimento do estudante de História, o qual mesmo atuando na área de conhecimento, afirma que as atividades não tem relação com o Curso e acredita que as conversas ajudam, revelando os entraves da Bolsa.

Apreende-se das considerações que a maioria (8) dos bolsistas percebem pouca ou nenhuma relação das atividades do setor com o curso; existem aqueles que fazem uso do computador, o que contribui para o estudo, mas isso foge do objetivo da Bolsa, demonstrando que o bolsista não consegue perceber as contribuições das atividades enquanto vivência da atuação profissional do curso de graduação, outros citam competências gerais, como relacionamento interpessoal e proatividade. Também, 2 estudantes não percebem contribuição relacionada a questões específicas do seu curso. As respostas apontam que as contribuições das atividades da Bolsa para a formação acadêmica são mínimas diante da proposta original da modalidade vivências acadêmico-profissionais.

Nota-se que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas podem contribuir para vivências na “Dimensão estudo” (OLIVEIRA; MORAES, 2015), quando exige do estudante organização, gestão do tempo, a seleção de prioridades, habilidades necessárias tanto para a vida acadêmica, quanto profissional, além disso, coloca como contrapartida o rendimento acadêmico de 75% para manter a Bolsa.

Em relação às contribuições das atividades realizadas no setor para o bolsista. Destacou-se a seguinte resposta:

Eles [os bolsistas] têm a primeira vivência com o trabalho, com responsabilidade, eles são muito jovens, nunca trabalharam, então, às vezes nós dizemos assim: “você tem que estar aqui às oito horas” e isso dá certa responsabilidade, de certa forma para o futuro profissional que eles pretendem ser, isso ajuda nesse aspecto do planejamento dos horários deles, para estar no horário certo no trabalho (Chefe de Subunidade Acadêmica).

Esse depoimento aponta para as relações que ainda existem na Instituição, onde o estudante é considerado como aquele que tem de trabalhar, conforme foi ressaltado pela entrevistada a “vivência com o trabalho”, como uma espécie de iniciação profissional em que o bolsista, basicamente, tem que cumprir ordens e tarefas, realizar atividades sem focar a formação acadêmica necessariamente.

Esperava-se que os profissionais orientadores enfatizassem aspectos relacionados a aprendizagem e desenvolvimento da formação acadêmica e profissional, voltados para a dimensão educacional, porém as respostas indicaram que os profissionais não possuem tal percepção, evidenciando ainda que não se percebem enquanto profissionais orientadores. Os depoimentos destacam: competências gerais, aprendizagens para qualquer profissão; auxílio financeiro; aprendizagens para começar a se inserir no âmbito profissional; podem estudar no setor, imprimir textos, permutar os dias se tiverem outras atividades no curso, relacionamento interpessoal, ou seja, focam em questões distantes ou contrárias à proposta da Bolsa. Outras respostas se sobressaíram por reconhecerem os limites da Bolsa:

[...] no momento em que o bolsista é selecionado pelo Edital adquire o direito da Bolsa. Essa Bolsa é de manutenção, na verdade o que nós fazemos de certo modo é ilegal, que é usar uma mão de obra que não deveria ser, mas como a UFMA e o serviço público de modo geral vem sofrendo um enxugamento de algumas categorias que infelizmente ainda demandam ações, por exemplo, nós hoje estamos com universo bastante eletrônico, mas ainda demanda de papéis, então o bolsista, às vezes, faz essa função de entregar documentos circulares [...] (Diretor de Unidade Acadêmica).

Eu acredito que por ser uma Divisão [administrativa] que trabalha um tema muito específico, nós não conseguimos dar uma contribuição ampla para a formação, mas a contribuição é começar compreender o processo organizacional, como funciona e saber lidar com o público, porque a maioria das carreiras, com raras exceções, o profissional têm que lidar com o público em geral [...]. Por exemplo, o estudante de Direito não vai ter prática jurídica aqui, porque apesar de termos muita demanda, nós ainda não conseguimos passar isso para os bolsistas, porque ainda não mensuramos até onde eles podem, não está normatizado, e pela questão da responsabilização (Diretor de Pró-reitoria).

O Diretor de Unidade Acadêmica percebe que a Bolsa contribui para o estudante ter uma experiência em um ambiente de trabalho, “institucional”. Por outro lado, reconhece a Bolsa como assistencialista, quando se refere a ela como “Bolsa de manutenção”, referindo-se ao auxílio financeiro “para o estudante se manter” e discorre sobre possível ilegalidade na sua

implementação, sinalizando para a falta de garantia do direito já conquistado pelo estudante, ou seja, percebe que acontece uma “exclusão includente” (GENTILI, 2009).

O Diretor de Pró-reitoria percebe a contribuição para inserir o estudante em uma vivência profissional e reconhece os limites da efetivação da Bolsa relacionada à área do curso de graduação dos bolsistas. Assim, percebe que a proposta é válida, mas aponta dificuldades: coloca grande responsabilidade aos bolsistas, falta de um documento normatizado com as atribuições específicas do bolsista, revelando as lacunas entre o texto da Bolsa e a sua materialização.

Quando questionados sobre que contribuições o bolsista traz para o setor, as respostas seguiram a mesma perspectiva daquelas da contribuição do setor para os bolsistas. Os entrevistados focam questões relacionadas ao trabalho, como na seguinte depoimento: “[...] principalmente, mão de obra, mas também no convívio, no relacionamento na troca, pelo menos aqui no setor nós nos relacionamos muito bem, eu tenho o cuidado de liberá-los, assim, você é estudante e não está fazendo nada, pegue o seu material e vai estudar [...]” (Diretor de Unidade Acadêmica); outra entrevistada ressalta: “Eu acho que eles ajudam muito, porque nós temos pouquíssimos funcionários aqui no Departamento, então eu como chefe, se precisar me ausentar e não tiver quem fique no Departamento, acaba fechando [...]” (Chefe de Subunidade Acadêmica).

Apreende-se a partir dos depoimentos que a percepção dos profissionais perpassa pela vertente de assistência estudantil como política social de caráter assistencial, pois percebem o estudante como aquele que está em situação de vulnerabilidade e precisa da Bolsa, mas precisam dar um retorno em troca do benefício (GARRIDO, 2012; IMPERATORI, 2017). Sendo assim, existe a ideia da contrapartida do beneficiário, esse aspecto contribui para desqualificar a assistência estudantil como direito social adquirido legalmente.

Nota-se que a insuficiência de técnico administrativos da educação na IFES contribui para que os profissionais dos setores apoiem esse tipo de Bolsa, de certa forma sentem necessidade de terem bolsistas nos setores. Ao invés de lutas e estratégias para repor ou reorganizar o quantitativo de profissionais, admite-se a precarização do trabalho. Essa tendência parece usual nas instituições públicas e privadas de substituição do trabalhador por trabalho precário, a exemplo dos estágios remunerados e programas que contratam jovens como aprendizes de ofício em empresas. Dessa forma, há evidências de desvirtuamento da experiência formativa e profissional para o uso de mão de obra barata em instituições. No caso da modalidade vivências acadêmico-profissionais ocorre um distanciamento entre o foco

no processo educativo, o estabelecido nos termos de compromisso e as práticas cotidianas nos setores acadêmicos que assemelham o acadêmico ao trabalhador precário.

Na especificação de como o curso de graduação ajuda a desenvolver as atividades de bolsista no setor, a maioria (8) dos percebe pouca ou nenhuma ajuda. Dentre os depoimentos que relatam as contribuições do Curso, estão: elaboração textual, atas e relatórios (Cursos de Filosofia e Direito); relacionamento interpessoal, atendimento ao cliente (Curso de Ciências Imobiliárias, Serviço Social, História e Pedagogia); na área de informática (Curso de Geografia).

Na tentativa de aprofundar mais sobre essa questão, questionou-se aos bolsistas e profissionais orientadores sobre quais as principais atividades desenvolvidas pelos bolsistas nos setores da UFMA. Todos os 5 servidores, confirmam que as atividades realizadas pelos bolsistas são especificamente de caráter técnico-administrativo. Os servidores citam: protocolar e arquivar documentos, tirar xerox, elaborar comunicações oficiais e atendimento ao público. Conforme as seguintes declarações:

Recebem documentos, arquivam, levam material de um lugar para o outro dentro do prédio, alguns sabem mexer no computador, às vezes, a secretária tem algum problema, como converter arquivos de “Word” para “Pdf” coisas simples, mas que eles sabem ajudar (Chefe de Unidade Acadêmica).

Todas as atividades, desde encaminhar, receber e-mail, fazer certificados, encaminhar declarações para pareceristas, para autores, todo serviço que eu desenvolvo, também repasso para as bolsistas, antes que elas mandem eu faço a checagem, mas elas sabem todo o serviço. Eu posso ficar doente um dia e apenas delegar pelo telefone que elas fazem tranquilamente (Assistente administrativo de Revista Científica).

Um chefe de Subunidade Acadêmica considera as atividades como “coisas simples”, de forma semelhante à assistente administrativo da Revista, citando as atividades de bolsistas limitadas às características estritamente técnico-administrativas. Assim, analisa-se que as relações se naturalizam como senso os bolsistas assistentes de servidores nos setores administrativos da Universidade. Do total de 12 bolsistas, todos confirmam que as atividades se centram em aspectos técnicos administrativos, sendo que 4 acrescentam o atendimento ao público como uma das atribuições. De acordo com a declaração dos informantes, obteve-se respostas semelhantes às citadas a seguir:

Eu tento ajudar a Chefe do Departamento ao máximo, digitação de algum texto, recebo e envio documentos, verifico os e-mails, atendo telefonemas, atendimento do público em geral, é como se fosse auxiliar do secretariado (Discente de Direito – em Subunidade Acadêmica).

Auxílio no atendimento a professores e alunos, repasso algumas ligações, são atividades mais administrativas (Discente de Pedagogia – em Pró-reitoria).

Os depoimentos predominam em questões relacionadas às atividades administrativas e de atendimento ao público, tanto na percepção dos bolsistas, quanto dos profissionais dos setores. Dentre as declarações, destaca-se o depoimento do estudante de Direito quando afirma que “é como se fosse auxiliar do secretariado” e isso parece estar implícito e outras declarações, conforme a Discente de Pedagogia/em Pró-reitoria, são desenvolvidas atividades basicamente administrativas. Assim, as declarações indicam que predomina a percepção do bolsista enquanto aquele que ajuda, que não está ali para ocupar o lugar do servidor, mas assume o papel de auxiliar, supervalorizando o trabalho administrativo, em detrimento da formação crítica e reflexiva, apontando para a contradição nos interesses da Universidade em manter esse tipo de Bolsa nos seus setores.

Nota-se que as atividades são realizadas com características administrativas, em poucos momentos se encaixam com alguma experiência acadêmica do estudante no seu Curso de graduação, porém ainda assim é distante da proposta da modalidade vivências acadêmico-profissionais de romper com as atividades estritamente técnico-administrativas. Neste estudo, não se pretende desmerecer a profissão técnico-administrativa, porém cabe alertar o risco de promover a formação minimalista, com atividades caracterizadas pela repetição, pré-determinadas, sem grandes problematizações.

Além disso, os bolsistas parecem estar conformados, em nenhum momento fazem referência à Bolsa como um direito, aparentam percebê-la mais como uma ajuda financeira. Se conformam em realizar atividades com perfil administrativo. Segundo Demo (1994, p. 25) “política social não é ajuda, piedade ou voluntariado. Mas o processo social, por meio do qual o necessitado gesta consciência política de sua necessidade, e, em consequência emerge como sujeito de seu próprio destino, [...]”. Segundo esse autor a assistência estudantil enquanto política social tem um papel emancipatório, de consciência política. Porém quando os sujeitos envolvidos não percebem o seu propósito, tem certa tendência assistencialista. Nesse sentido, os discentes precisam ter a percepção de que as estratégias desenvolvidas na Universidade devem primar pela formação acadêmica, científica e profissional do estudante porque são sujeitos de direito.

Quando questionados acerca das dificuldades com o desenvolvimento das atividades da Bolsa, os discentes destacam questões relacionadas a pontualidade, organização e a falta de experiência com informática, dentre as respostas destacou-se a seguinte:

[...] No meu caso, o Chefe do setor me trocou por uma situação que não foi relevante, porque eu rasguei um papel, acabaram mandando um e-mail para a Proaes e fui trocado de departamento, eu não vejo isso como um motivo tão justo para se trocar um bolsista, então eu acho que existem situações que poderiam ser revistas, eu não tive uma experiência muito boa nesse sentido (Discente de Geografia – em Subunidade Acadêmica).

Essa declaração reforça a análise acerca da direção das percepções dos sujeitos que implementam a modalidade em questão, da forma como tem sido desenvolvida, os bolsistas tendem a se sentir como “aqueles que precisam” ou “aqueles que servem”, transitando por relações de poder que não contribuem para os estudantes se perceberem como sujeitos de direitos.

Bowe; Ball e Gold (1992) declaram sobre como o texto político está sujeito à interpretação no contexto da prática. Diante das análises da modalidade vivências acadêmico-profissionais percebe-se que mesmo tendo avanços na proposta da Proaes, a interpretação dos atores perpassa por suas concepções, vivências ou questões estruturais, tem implicações na prática, podendo ser contrárias ao texto original ou atendê-lo apenas parcialmente

[...] A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Em suma, a assistência estudantil na proposta da modalidade vivências acadêmico-profissionais, enquanto uma das estratégias institucionais da UFMA para implementação do PNAES, é concebida como política social de caráter assistencial (GARRIDO, 2012; IMPERATORI, 2017), podendo tender para o assistencialismo e interesse institucional de contrapartida dos estudantes em atividades técnico-administrativas.

Percebe-se que a proposta da modalidade vivências acadêmico profissionais na UFMA carece de maiores esclarecimentos a fim de ser implementada na perspectiva da assistência estudantil como direito, pois apresenta contradições no seu desenvolvimento conforme os depoimentos e discussões apresentados nesta seção. Porém, pesar das contradições e da pouca relação das atividades desenvolvidas pelos bolsistas com as suas respectivas áreas de formação acadêmica, pode-se afirmar que possuem significado formativo limitado, principalmente no relacionamento interpessoal e postura profissional dos estudantes/bolsistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de implementação da modalidade vivências acadêmico-profissionais e seus significados para a formação acadêmica dos estudantes na UFMA, com base na percepção de gestores do Programa de Assistência Estudantil e de seus beneficiários.

No desenvolvimento da pesquisa sobre a implementação da Política no âmbito institucional situou-se a educação enquanto direito fundamental humano, inserida no campo das políticas públicas sociais, logo, a assistência estudantil como um direito. Sendo assim, a primeira seção procurou situar algumas considerações teóricas que discutem sobre a expansão e permanência na educação superior e os entraves para a sua consolidação enquanto direito de todos.

A discussão inicial apontou a necessidade de investimentos de ações de assistência estudantil nas IFES, visto que a garantia do direito à universalização desse nível de ensino envolve questões relacionadas à permanência e a conclusão com sucesso dos estudantes nos cursos superiores. Quando isso não ocorre, existe uma tendência de acontecer o processo de “exclusão includente” (GENTILI, 2009). Destacou-se a necessidade de investimento em apoio estudantil para além do pecuniário. Esclareceu-se as perspectivas de permanência estudantil conforme o exposto por Santos (2009), sendo elas, a permanência material e a permanência simbólica.

Discutiu-se também sobre a concepção de assistência estudantil, vertentes recorrentes enquanto assistencialismo ou direito social. As concepções perpassam pelo binômio seletividade/universalidade, estando relacionado com a que público as ações se destinam. Utiliza-se como fundamento os estudos de Pinto (2015), o qual sistematiza três abordagens diferentes sobre a assistência estudantil na educação superior, podendo estar relacionada ao direito social, à ação afirmativa, ou ao caráter assistencial.

Sendo assim, neste trabalho, organizou-se as concepções em dois grupos: as universalistas e as focalizadas. Considera-se que cada tipo de assistência estudantil pode ser utilizado pelas instituições dependendo da sua realidade e do tipo de ação desenvolvido. Desde que a assistência estudantil seja colocada como um direito social e não limitada apenas ao repasse de bolsas, mas possibilitando oportunidades de ampliar o processo educativo.

Posteriormente, apresentou-se a dinâmica política a partir do processo histórico de consolidação da assistência estudantil no Brasil. No período de 1800, assistência estudantil foi

pouco contemplada nos textos oficiais, o Estado assumiu características fortemente burocrática, marcado pela patronagem e clientelismo, tal característica pode ter influenciado na inexpressividade para a assistência aos estudantes, visto que apenas os mais favorecidos economicamente tinham acesso à educação superior. O fato de que a primeira Universidade ter sido fundada somente em 1920, pode ser outro aspecto que contribuiu para a contemplação tardia desse tipo de política.

Embora houvessem prescrições de ações para a assistência estudantil em outros Documentos Oficiais, somente em 1928 é realizada a primeira iniciativa oficial mais significativa com a organização da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. O percurso histórico aponta que a assistência estudantil não era voltada para o âmbito da relação explícita com a área de formação acadêmica, reforçando a concepção limitada ao assistencialismo, à “bolsificação” ou ao apoio restritamente material.

No período ditatorial houve forte repressão dos movimentos sociais e estudantis, contribuindo para poucos avanços da assistência estudantil na perspectiva de direito a todos, as iniciativas nesse período estavam ligadas aos alunos que apresentem carência, colocando o Estado como “o provedor”. No período de redemocratização destacou-se a Constituição Federal de 1988, no sentido de que trouxe uma nova concepção de educação, apontando também para novos delineamentos para a assistência estudantil, pois colocou o Estado como principal responsável para a garantia do acesso e permanência para todos os estudantes.

Na década de 1990 houve pouco avanço, marcado pelo ajuste da educação ao “processo de globalização”, a educação foi colocada como base para o desenvolvimento econômico. A LDB (1996) foi pouco expressiva sobre as especificidades da assistência estudantil e não existia uma política nacional específica para essa temática nesse período.

No decorrer do estudo demarcou-se a normatização da assistência estudantil a partir de 2003, apontando para o forte direcionamento das ações de assistência estudantil voltadas aos estudantes vulneráveis e uma tentativa de defini-la em uma perspectiva mais formativa, relacionando o ensino, pesquisa e extensão a partir desse período.

Destacou-se o engajamento das entidades organizadas (UNE, a SENCE e o Fonaprace) pelo reconhecimento da política nacional de assistência estudantil, contribuindo para a elaboração do PNAES. Fez-se uma relação entre o documento normativo do PNAES de 2007 e 2010, mostrando que algumas partes do texto foram mantidas e ocorreram alguns avanços, como a definição mais explícita do objetivo do PNAES e o acréscimo de uma área de abrangência.

Entende-se que o PNAES é uma política pública de Governo, decorrente de discussões da sociedade organizada, movimentos estudantis, órgãos de militância das universidades e de interesses do Estado. Esse Programa é relevante no conjunto de documentos regulatórios para a reforma da educação superior implementadas desde o Governo Lula com o intuito de possibilitar a permanência do estudante no curso de graduação, prioritariamente àqueles com renda familiar *per capita* de até um salário e meio, para isso, define diretrizes no Decreto nº 7.234/2010 e prevê autonomia para as instituições elaborarem e implementarem estratégias na área da assistência estudantil.

Ao adentrar no estudo da expressão do PNAES especificamente na Instituição, realizou-se uma sistematização dos principais documentos normativos da UFMA para a implantação da assistência estudantil na instituição, buscando perceber a dinâmica institucional a partir do processo histórico.

Os estudos mostram que existia um documento norteador da política institucional sistematizado e aprovado no Conselho no ano de 2012, porém encontra-se defasado. A discussão revelou que a UFMA carece de um documento normatizado específico para a assistência estudantil. Embora exista uma proposta de política institucional de assistência estudantil em tramitação no Conselho da Universidade (UFMA, 2018b), atualmente (2019) as ações desenvolvidas pela Proaes são regidas basicamente por editais. A forma como tem sido normatizada pode abrir espaço para inconsistências e falta de apropriação dos objetivos das ações, visto que correm o risco de mudar de um edital para outro.

Sinalizou-se a necessidade de cooperação entre os setores da Universidade, uma vez que algumas áreas definidas pelo PNAES não estão sendo desenvolvidas pela Proaes, mas estão sendo realizadas por outros setores da UFMA. A partir de 2014, a assistência estudantil da UFMA passou a ser gerenciada pela Proaes, a missão desse órgão aponta para uma concepção de apoio ao estudante mais focalizado, buscando incluir todos os necessitados, mas permanecendo a prioridade aos estudantes vulneráveis. Tanto a proposta do PNAES quanto a maioria das ações da Proaes são ações que partem do critério de renda, porém a Proaes considera outras questões para identificar as condições de vulnerabilidade.

Relacionou-se as principais ações de assistência estudantil da Proaes/UFMA às áreas estabelecidas pelo PNAES, mostrando que algumas ações não estão sendo desenvolvidas pela Proaes, porém são abrangidas por outros setores da UFMA. As análises sinalizaram que a Proaes possui uma demanda ampla e diversificada a partir da proposta do PNAES e da realidade estudantil, fazendo-se necessário o apoio dos demais setores da Universidade para

atender as áreas e abranger questões relacionadas à permanência material e simbólica, conforme Santos (2009).

Notou-se que a Proaes engloba outras ações propostas pelo MEC, como por exemplo o PROMISAES. Nota-se que avança, em certa medida, em relação às áreas propostas pelo PNAES, alcançando ações afirmativas e equitativas, ao estruturar uma Divisão específica para essas questões (DAFE), contudo identifica-se a necessidade de mais autonomia para desenvolver outras propostas, visto que não faz referência à política de cotas raciais nos Editais.

Em relação à modalidade vivências acadêmico-profissionais, percebe-se possui algumas características da Bolsa de Trabalho (1990) e do Auxílio Permanência-UFMA (2012) implementados anteriormente pela Universidade, consistindo em repassar um apoio financeiro mensal para o estudante em troca de serviços em setores institucionais da Universidade. Contudo, a modalidade atual (2019) aponta para uma concepção de considera a relação das atividades com a formação acadêmica.

Os critérios e metodologias de seleção de bolsistas na modalidade vivências acadêmico-profissionais são definidos através dos editais. O estudo sinaliza que o principal critério de seleção é a renda familiar do estudante, apontando para a seletividade do Auxílio, com público-alvo focalizado. As definições acerca da distribuição dos bolsistas por setores são previstas no Edital com poucos esclarecimentos, a distribuição é realizada pela Proaes e o principal critério a afinidade do setor à área de formação do estudante.

O mapeamento da distribuição dos bolsistas modalidade vivências acadêmico-profissionais na UFMA por curso e local de desenvolvimento das atividades sinalizou que são atendidos cursos diversificados; em algumas divisões o curso e área de abrangência do setor podem se relacionar, outros parecem ser muito distantes da formação dos estudantes, e outros recebem um público de bolsistas de cursos muito variados. Isso mostra que não existe consenso acerca da relação entre área de abrangência da Divisão institucional e cursos dos bolsistas, porém cabe destacar que a maioria dos setores que recebem os bolsistas são de atribuições administrativas, podendo dificultar a relação entre atribuições do estudante e área de formação acadêmica, científica e profissional.

Os resultados obtidos a partir entrevista semiestruturada apontam que a Proaes busca desenvolver ações em parceria com os demais setores da Instituição, porém carece de documentação norteadora que explicita as responsabilidades de cada setor, sendo ações de caráter pontual.

As profissionais da Proaes entrevistadas não apoiam a perspectiva da “contrapartida” do estudante, concebendo a assistência estudantil como um direito de todos, que deve dar prioridade para os estudantes em condições de vulnerabilidade, ou seja, com caráter mais focalizado (PINTO, 2015; KOWALSKI, 2012). Nota-se que existe certo esforço para disseminar a perspectiva assistência estudantil como direito na proposta da modalidade vivências acadêmico-profissionais, porém são necessários alinhamentos com os atores que implementam a proposta.

Em relação ao acompanhamento da Proaes na implementação da Bolsa, os dados mostram que não abrange o quantitativo expressivo da comunidade acadêmica envolvida com a Bolsa. O acompanhamento com os servidores é feito no cotidiano e através das informações do SIGAA. O acompanhamento com os bolsistas é feito através de uma avaliação escrita e pelo SIGAA. Aponta-se a necessidade de ser feito um alinhamento mais amplo pelo fato de que houve um ajustamento da proposta recentemente (em 2018). Em relação ao acompanhamento do próprio setor, a maioria dos bolsistas percebe algum tipo de acompanhamento.

Os relatos dos profissionais dos setores apontaram para pouca preocupação com a relação entre o curso de origem do bolsista e as atividades desenvolvidas na Bolsa. As declarações sinalizaram que os significados da assistência estudantil dos profissionais dos setores que participaram da pesquisa têm tendência para a concepção assistencialista (SPOSATI, 2006; GARRIDO, 2012; IMPERATORI, 2017), pautada em contrapartida e mão de obra barata do estudante.

Embora que alguns profissionais sinalizaram a Bolsa como um direito do estudante, percebeu-se contradição na forma como conduziam a implementação, destacando as dificuldades na própria dinâmica institucional, como as atribuições dos setores e o receio de permitir que o bolsista exerça uma atividade que exige maiores responsabilidades, apontando para a inconsistência de uma proposta distante da realidade.

Os depoimentos dos bolsistas apontaram que a maioria percebe que a Bolsa contribui mais no âmbito da permanência material enfatizando o auxílio financeiro como principal fator motivador para escolha da Bolsa.

Em relação aos significados da Bolsa, notou-se que os significados são positivos para a vida pessoal dos estudantes, apontando satisfação quanto às relações interpessoais e aprendizado. Para a formação acadêmica percebeu-se que a Bolsa tem contribuído pouco para a “Dimensão carreira” (OLIVEIRA; MORAES, 2015), embora que a maioria consiga

perceber significados necessários para a vida profissional, poucos percebem relação imediata com a área de formação, valendo como primeira experiência profissional. Assim, a Bolsa tem pouco significado formativo, contribuindo principalmente no que diz respeito a relacionamento interpessoal e postura profissional.

Outra questão é que tanto no PNAES quanto nos editais institucionais relacionados a essa modalidade prevalece a orientação de que as ações do bolsista estejam relacionadas com ensino, pesquisa e extensão. A Bolsa contribui para a “Dimensão estudo” a partir de conversas e trocas de experiências, contudo a relação explícita com essas áreas não é perceptível. Nota-se, a partir do depoimento dos entrevistados, pouca relação com o ensino, estando basicamente associado às conversas dos estudantes com os professores e profissionais que frequentam os setores, com a pesquisa a relação também é mínima, e com a extensão não existe nenhuma relação.

Sendo assim, a modalidade vivências acadêmico-profissionais insere o estudante em uma vivência limitada, em que a maioria das atividades são de cunho técnico-administrativas com pouca relação com o curso, onde o foco principal é o trabalho em detrimento da formação acadêmica. Notou-se que falta clareza da proposta da Bolsa na implementação, principalmente para os estudantes, os quais não demonstram perceber a Bolsa como um direito. Assim, o estudo sugere ampliar a discussão com a comunidade acadêmica acerca da proposta da Bolsa, ou investir em mais Bolsas de Foco Acadêmico, devido a sua proposta ser mais explícita para o processo formativo do estudante.

Finalmente, espera-se que esta pesquisa possa contribuir no estudo acerca da assistência estudantil na direção da Dimensão formativa dos estudantes, visto que possibilitou a análise de significados para os diferentes sujeitos da comunidade acadêmica e de possíveis concepções que orientam suas práticas.

Dessa forma, este trabalho contribui para sistematização dos principais atos normativos do histórico da assistência estudantil na UFMA e das ações desenvolvidas pela Proaes, mostrando a sua dinâmica institucional. Este estudo mostrou alguns caminhos para repensar a implementação da modalidade vivências acadêmico-profissionais na UFMA, apontando que o foco prioritário da assistência estudantil é o processo formativo do estudante.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra de. **A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação.** 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita. Burocracia e ordem democrática: desafios contemporâneos e experiência brasileira. In: Pires, R.; Lotta, G.; Oliveira, V. E. de (org.). **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas.** Brasil: IPEA, Enap. 2018, p. 23-57.

ANGELIM, Isabel Cristina Sampaio. Política de assistência estudantil na universidade pública: desafios para construção de uma concepção de direito de cidadania. In: **Anais. Seminário Políticas Sociais e Cidadania,** Salvador: UCSAL, 2010.

ANTUNES, Evelise Dias. **Assistência estudantil nos Institutos Federais: da política à implementação.** 272 p. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2018.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias Estudantis da fundação da UNE aos nossos dias.** Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

ARROYO, Miguel G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, Dez., 2018

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação (Campinas),** Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, Mar. 2013.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza Superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C., EUA: 1995.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORSATO, Francieli Piva. A assistência estudantil no contexto da “democratização” da educação superior brasileira. In: **Anais. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas.** São Luís-Brasil. 25 a 28 de ago. de 2015, 2015.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** 1967.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** 1937.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** 1934.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** 1988.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil,** 1824.

BRASIL. **Decreto nº 20.302, de 2 de janeiro de 1946.** Aprova os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde. 1946.

BRASIL. **Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. 1942.

BRASIL. **Decreto nº 43.031, de 13 de janeiro de 1958.** Institui a Campanha de Assistência ao Estudante. 1958.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959.** Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. 1959.

BRASIL. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972.** Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". 1972.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES. 2010.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun., 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.**-Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. 1964.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior.** Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de gestão do Programa de Bolsa Permanência**. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS**, Brasília – DF, 1993.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES. 2007b.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa; enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 295-316.

CGU. **Relatório de Auditoria Anual de Contas**. n. 201601489. Exercício – 2015. São Luís: CGU/MA, 2016. Acesso em: dez. 2019. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/9132.pdf>

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **Ser Social**. Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, 2012.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005.

DEL GIÚDICE, Junia Zacour; LORETO, Maria das Dores Saraiva; AZEVEDO, Denilson Santos. Vulnerabilidade social como critério utilizado na política de assistência estudantil: uma análise conceitual e empírica. **Serviço Social em Revista**, v. 17, n. 1, p. 27-45, 2014.

DEMO, Pedro. **Pobreza política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**. Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**. Curitiba, n. 28, p.17-36, 2006. <http://www.Scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, mar. 2009.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **I Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação 1996**. Belo Horizonte, 1997.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **II Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação 2003**. Brasília, 2004.

FONAPRACE. **IV Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Brasília: Fonaprace, 291 p. 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAG, Bárbara. Política educacional: uma retrospectiva histórica. In: FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2005, p. 43-69.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GARRIDO, Edleusa Nery. Assistência estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual. **Seminário Universidade Sociedade**. Cachoeira, Bahia, Semana Kirimurê, 2012.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: Simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GIDDENS, Anthony. Introdução. In: GIDDENS, Anthony. (Org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Unesp, 2007. p. 17-43.

GRANEMANN, Sara. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Em pauta**, n. 20, p. 57-68, 2007.

HERINGER, Rosana. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A.R. (Orgs.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 20 jul. 2017.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Políticas sociais: focalização ou universalização? **Revista de Economia Política**. v. 26, n. 4, p. 564-574, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v26n4/06.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre, 2012. 180 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, 2012.

LEITE, Josimeire de Omena. **As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva. 2015**. 544 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, CCSA. Recife: O Autor, 2015.

LEITE, Josimeire de Omena. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos? **Revista Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012.

LIMA, Lucinete Marques. **O processo de auto-avaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da Educação superior**. 2011. 283 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

LIMA, Lucinete Marques; BIANCHINI, Angelo Rodrigo. Seletividade e/ou democratização da Educação superior em tempos do SISU. **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 1, p. 495-514, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARTINS, Luciana Paula de Freitas Coêlho. **A política de assistência ao educando do IFMA: uma avaliação política da política**. 177 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MEC. **Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC**. Suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência – PBP. Processo nº 23000.004199/2016-16. 2016.

MEC. **Plano de Ação do Departamento de Assistência ao Estudante – DAE**, do Ministério da Educação e Cultura – 1980/1985. 1980.

MENDES, Ezenilde Rocha. **Assistência estudantil: uma análise do processo de monitoramento e avaliação acadêmica dos bolsistas do Programa Permanência – UFMA/Campus Dom Delgado**. 234 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2019.

MORAES, Michelle Rodrigues.; LIMA, Gleyce Figueiredo. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. In: **Encontro Brasileiro De Educação e Marxismo: marxismo,**

educação e emancipação humana, 5., 2011, Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 01-05.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002. Disponível em: <http://www.abavaresco.com.br/images/stories/0203.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

NASCIMENTO, Clara Martins; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012. p. 167-79.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 6 n. 16, p. 48-63, jan./abr. Dourados, Brasil, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, Rogerio E. Cunha; MORAIS, Alessandra. Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 57, p. 547-568, 2015.

OLIVEN, Arabela. A História da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

PEREIRA, Taynar Santos. Políticas públicas para permanência da população negra no ensino superior: o caso da UNEB. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. S. (Orgs.). **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior**. Coleção Educação para Todos. Brasília: UNESCO, 2007.

PINTO, Giselle. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil**. 2015. 266 f. Tese (doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa; enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 154-211.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa; enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 215-251.

RAMOS, Lila de Fátima de Carvalho. **A assistência ao estudante nas IFES em contexto brasileiro: o programa Saudavelmente da Procom-UFG** [manuscrito] / Lila de Fátima de Carvalho Ramos, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009, 130 p.

SANTOS, Álisson de Almeida. Ações afirmativas e permanência no ensino superior: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior em Minas Gerais – Brasil. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales**. n. 5, Ano III, UFVJM/ MG, 2014.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Salvador, 2009. f. 214. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SENCE. **Estatuto nº /2011 de agosto de 2011**. Dispõe sobre o estatuto da Secretaria Nacional de Casas de Estudante do Brasil. 2011. Disponível em: <http://sencebrasil.redelivre.org.br/estatuto-2/> . Acesso em: 04 ago. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SILVA, Juliana Fernanda da. **Serviço Social e Educação em Perspectivas: uma análise da implementação do programa de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). São Paulo, 2015.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A Assistência Estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SOARES, Marcelo Augusto Nunes. **Democratização do ensino superior: análise da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Maranhão (2009 – 2017)**. 2017. 46 f. Monografia (Graduação) – Curso de Direito, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

SOUZA, Fernanda Santana de. Os desafios para a implantação e implementação da política de assistência estudantil no IFMT. V **Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 23 a 26 de agosto. 2011.

SPOSATI, Aldaíza. (Org.). **Os direitos (dos desassistidos) sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TIETZEN, Ana Maria dos Santos. **Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior**. 2010, 208 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação de Beja, Gambelas, Portugal, 2010.

UNE. **“Entrar, Permanecer e Disputar a Concepção das Políticas de Assistência e Permanência Estudantil”**. Carta de Ouro Preto: Resoluções aprovadas no III Seminário de Assistência Estudantil promovido pela UNE nos dias 9,10 e 11 de maio de 2014. Universidade Federal de Ouro –MG. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris: UNESCO, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução nº 73 Consun, de 2 de fevereiro de 2004**. Adéqua a estrutura organizacional da UFMA e dá outras providências. São Luís: UFMA, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Consepe. **Resolução nº 892 Consepe, de 27 de fevereiro 2012**. Dispõe sobre regulamentação do Programa de Assistência Estudantil – PAE, no âmbito da UFMA. São Luís: UFMA, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PROAES Nº 08/2019**. Edital para seleção de discentes com a finalidade de compor cadastro de reserva destinado ao exercício de vivências acadêmico-profissionais em setores da UFMA, mediante o usufruto de auxílio aprimoramento acadêmico relativo a 2019.1. São Luís: UFMA, 2019b. 18 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PROAES Nº 13/2019**. Edital de concessão de bolsa foco acadêmico para o período de agosto de 2019 a julho de 2020. São Luís: UFMA, 2019. 23 p. Disponível em: <http://www.UFMA.br/portalUFMA/edital/5Bh75eqCJuDjBVT.pdf> . Acesso em: 18 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PROAES Nº 16/2016**. Edital para concessão de bolsa permanência/UFMA para o semestre letivo 2016.1. São Luís: UFMA, 2016. 13 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PROAES Nº 37/2018**. Edital para seleção de estudantes para compor cadastro de reserva destinado às vivências acadêmico profissionais em setores da UFMA para o período de 2018.2. São Luís: UFMA, 2018. Disponível em: <http://www.UFMA.br/portalUFMA/edital/pFVEdoQMgn7Zrsw.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PROEX Nº 018/2013**. Edital para concessão de bolsas de assistência estudantil na modalidade auxílio permanência. São Luís: UFMA, 2013. 09 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/141405029/Edital-N%C2%BA-0182013-Auxilio-Permanencia> . Acesso em: 10 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico Institucional 2017 - 2021**. São Luís: UFMA, 2017c. 47 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Redação final das contribuições feitas em consulta pública (edital nº 29/2018 – PROAES – UFMA) sobre o texto da minuta de regulamento do Programa de Permanência Estudantil nos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA**. São Luís: UFMA, 2018b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Regimento Geral**. São Luís: UFMA, 2017b. 71 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. São Luís: UFMA, 2012. 247 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. São Luís: UFMA, 2017. 264 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão do exercício de 2018**. São Luís: UFMA, 2018c. 238 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão do exercício de 2011**. São Luís: UFMA, 2011. 224 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Sobre a PROAES**. São Luís: UFMA, 2019c. Disponível em:
<http://portais.UFMA.br/PortalProReitoria/proaes/paginas/pagina_estatica.jsf?id=448>.
Acesso em: 13 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Termo de Compromisso - 2018.2 Bolsa Aprimoramento Acadêmico**. São Luís: UFMA, 2018d. 04 p.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. **Revista da Católica**, v. 2, Uberlândia, 2010.

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

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE CURSO DE MESTRADO

A pesquisa proposta situa-se no tema das políticas públicas para a educação superior, intitulada: **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINÂMICA INSTITUCIONAL E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO**: evidências da modalidade vivências acadêmico-profissionais. Tem como objetivo analisar o processo de implementação da modalidade vivências acadêmico-profissionais e seus significados para a formação dos estudantes na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Neste sentido, pedimos a sua participação respondendo a entrevista cujo conteúdo será gravado no intuito de garantir a integridade das informações prestadas em relação ao investigado. Esclarecemos que, esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da mesma e, ainda, de recusar-se de responder perguntas, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Declaramos que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá nenhum bônus ou compensação financeira por conta de sua participação no estudo em voga e terá o direito a uma via deste Termo. Se necessário seja tirar algumas dúvidas, entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Allana Sousa Silva por e-mail: allana.sousa12@gmail.com ou com a orientadora do trabalho de dissertação, Profa. Dra. Lucinete Marques Lima, lucineteml@uol.com.br.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

De posse das informações sobre a pesquisa concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Assinatura: _____

São Luis (MA), _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFISSIONAIS DA PROAES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE CURSO DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINÂMICA INSTITUCIONAL E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO: evidências da modalidade vivências acadêmico-profissionais

1. Dados Profissionais:

Setor/Divisão de trabalho: _____ Cargo _____

Tempo de atuação na UFMA: _____ Tempo de atuação no Setor/ Divisão: _____

- () Servidor Público Concursado
() Servidor Público Seletivado
() Contrato provisório

2. Formação:

Graduação em: _____ Especialização em: _____

Mestrado em: _____ Doutorado em: _____

3. Percepção sobre a assistência estudantil:

3.1 Que relação existe entre setores da UFMA para a manutenção da assistência estudantil?

3.2 Que mecanismos/instrumentos a Proaes utiliza para divulgar as ações de Assistência Estudantil:

- a) nos cursos
b) entre os estudantes

3.3 Como se dá o processo de implementação da modalidade vivências acadêmico-profissionais...

- a) na orientação dos setores acadêmicos para recebimento dos bolsistas
b) em relação aos critérios de distribuição dos bolsistas
c) no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas nos setores das UFMA.

3.4 Você considera que a modalidade vivências acadêmico-profissionais contribui para a permanência do estudante? Por quê?

3.5 Que contribuições a modalidade vivências acadêmico-profissionais traz para o estudante bolsista?

3.6 Qual o principal desafio/dificuldade de desenvolvimento da modalidade vivências acadêmico-profissionais?

3.7 Discorra sobre algumas possibilidades para superar os desafios/ dificuldades na implementação da modalidade vivências acadêmico-profissionais.

3.8 Como foi o processo de ajustamento de conduta para os bolsistas vivências acadêmico-profissionais a partir das orientações do Ministério Público?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFISSIONAIS DOS SETORES DA UFMA)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

DISSERTAÇÃO: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINÂMICA INSTITUCIONAL E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO: evidências da modalidade vivências acadêmico-profissionais

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFISSIONAIS DOS SETORES DA UFMA)

1. Dados Profissionais:

Setor/Divisão de trabalho: _____ Cargo _____

Tempo de atuação na UFMA: _____ Tempo de atuação no Setor/ Divisão: _____

() Servidor Público Concursado

() Servidor Público Seletivo

() Contrato provisório

2. Formação:

Graduação em: _____ Especialização em: _____

Mestrado em: _____ Doutorado em: _____

3. Percepção sobre a assistência estudantil:

3.1 Quantos bolsistas da modalidade vivências acadêmico-profissionais existem no setor e como eles são distribuídos no setor?

3.2 Como é realizada a solicitação de bolsistas para o setor?

3.3 Que atividades os bolsistas desenvolvem neste setor?

- 3.4 Que contribuição os bolsistas da modalidade vivências acadêmico-profissionais oferecem para o desenvolvimento do setor?
- 3.5 Que contribuição o departamento oferece ao bolsista da modalidade vivências acadêmico-profissionais?
- 3.6 Como é feito o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas?
- a) Pelo departamento
 - b) Pela Proaes
- 3.7 Quais os principais desafios/dificuldades você enfrenta com os bolsistas?
- 3.8 De que forma você contribui para minorar os problemas decorrentes do acompanhamento dos bolsistas?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA (BOLSISTAS)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

DISSERTAÇÃO: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFMA, DINÂMICA INSTITUCIONAL E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO: evidências da modalidade vivências acadêmico-profissionais

1. Dados Acadêmicos:

Curso / Período: _____ Turno: _____

2. Dados ocupacionais:

2.1 Número de períodos que foi beneficiado com bolsa

2.2 Tipos de bolsa que teve acesso

2.3 Setores em que desenvolveu atividades como bolsista da modalidade vivências acadêmico-profissionais.

2.4 Discorra sobre as principais atividades que você realiza no setor.

2.5 Discorra sobre os motivos que te levaram procurar esta modalidade de bolsa.

3. Percepção sobre a assistência estudantil:

3.1 Que relevância tem o Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFMA

3.2 Que significados a bolsa de vivências acadêmico-profissionais traz...

a) na sua vida pessoal

b) na sua formação profissional

c) na sua formação geral

d) no desenvolvimento de atitudes científicas

- 3.3 De que forma as atividades que você desenvolve como bolsista têm relação com o ensino, pesquisa e/ ou extensão?
- 3.4 Quais os principais desafios/dificuldades você enfrenta no desenvolvimento das atividades de bolsista?
- 3.5 De que forma o seu curso de graduação lhe ajuda para desenvolver as atividades de bolsista no setor da UFMA
- 3.6 De que forma as atividades desenvolvidas no setor da UFMA lhe ajuda no seu curso de graduação?
- 3.7 Você considera que a modalidade vivências acadêmico-profissionais contribui para a permanência do estudante? Por quê?
- 3.8 De que forma as atividades do bolsista da modalidade vivências acadêmico-profissionais são acompanhadas...
- a) Pelo setor
 - b) Pela Proaes
- 3.9 Discorra algumas sugestões para melhorar a assistência estudantil na UFMA.