



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANTONIA VANESSA FREITAS SILVEIRA

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPA E AS REPERCUSSÕES PARA OS
DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: DA PERMANÊNCIA À CONCLUSÃO**

BELÉM

2017

ANTONIA VANESSA FREITAS SILVEIRA

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPA E AS REPERCUSSÕES PARA OS
DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: DA PERMANÊNCIA À CONCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués

BELÉM

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- S587a Silveira, Antonia Vanessa Freitas.
A assistência estudantil na UFPA e as repercussões para os discentes do curso de Pedagogia : da permanência à conclusão / Antonia Vanessa Freitas Silveira ; orientadora Olgaíses Cabral Maués. – Belém, 2017.
119 f.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Estudantes – Programas de assistência – Belém (PA). 2. Estudantes – Auxílio financeiro – Belém (PA). 3. Estudantes universitários – Belém (PA). 4. Ensino superior – Aspectos sociais. 5. Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação – Estudantes. I. Maués, Olgaíses Cabral (orient.). II. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 337 DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

ANTONIA VANESSA FREITAS SILVEIRA

Ao vigésimo quinto dia do mês de maio de dois mil e dezessete, às nove horas, na sala de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, realizou-se a Sessão Pública de Defesa da Dissertação intitulada: "A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPA E AS REPERCUSSÕES PARA OS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: DA PERMANÊNCIA À CONCLUSÃO", apresentada pela Mestranda ANTONIA VANESSA FREITAS SILVEIRA. A banca examinadora foi constituída pelos professores (a): Dr. Olgaíses Cabral Maués (Orientadora – PPGED/UFPA), Dr. Arlete Maria Monte de Camargo (Examinadora – PPGED/UFPA) e a Janete Luzia Leite (Examinadora – UFRJ). A sessão começou com a abertura dos trabalhos feita pela Presidente, seguida da exposição inicial do mestrando e de sua arguição pública. Encerrados os trabalhos, os examinadores se reuniram, e, por consenso:

Aprovaram a Dissertação sem alterações.
 Reprovaram a Dissertação.
 Aprovaram a Dissertação com as seguintes recomendações:

Por fim, às ___ horas, deliberaram pela APROVAÇÃO da mestranda, o que lhe assegura o título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, conforme o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e a legislação em vigor.

Belém, 25 de maio de 2017.

Prof. Dr. OLGAÍSES CABRAL MAUÉS (PPGED/ICED/UFPA) – Orientadora
Assinatura [Assinatura]

Prof. Dr. ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO (PPGED/ICED/UFPA) – Examinador
Assinatura [Assinatura]

Prof. Dr. JANETE LUZIA LEITE (UFRJ) – Examinadora
Assinatura [Assinatura]

Dedico este trabalho a todos os Estudantes das Universidades Públicas brasileiras, filhos da Classe Trabalhadora deste país, que lutam diariamente para permanecer e concluir a Educação Superior.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela dádiva da vida e por me possibilitar forças para chegar até aqui.

À minha família, em especial minha mãe e minha avó materna, mulheres de fibra que sempre foram o meu apoio e motivação para os estudos, visto que nunca pouparam esforços para que eu seguisse em frente. Que mesmo com o baixo nível de Educação escolar, sempre souberam a importância da Educação, me mantendo financeiramente, para que o estudo fosse minha única preocupação, que conseguiram dar a mim uma condição rara a uma filha de trabalhador em nossa sociedade: a possibilidade de estudar, de fazer graduação e pós-graduação. Eu nunca conseguirei agradecer o suficiente.

À minha orientadora, professora Olgaíses Cabral Maués, mulher sábia e de luta, que também teve um papel importante em toda a minha caminhada acadêmica até aqui. Olga foi minha orientadora desde a graduação, durante quase 5 anos na Iniciação Científica, anos que foram essenciais para que eu decidisse ter a pesquisa como parte da minha vida. Obrigada pela paciência, pela ternura e pelo respeito de sempre, por me estimular a enxergar a vida, a nossa sociedade para além do aparente, por me instigar a inquietação perante essa sociedade tão desigual e, principalmente, por me fazer compreender que somente a luta pode modificar essa realidade e que nós podemos e, finalmente, por plantar a esperança em mim.

Ao GESTRADO-PA, grupo de pesquisa que é coordenado pela professora Olgaíses e que tenho muito orgulho de ser vinculada. E a todos os bolsistas de iniciação científica, mestrados e doutorandos que fizeram e/ou fazem parte deste engajado grupo de pesquisa.

Em especial, à minha amiga de pesquisa, vida e, também, um dos meus grandes exemplos acadêmicos, Michele Borges, sempre disponível a me ajudar, me acalmar e me fazer rir, ter caminhado até aqui ao seu lado tornou tudo mais fácil, obrigada.

Imensamente, à professora Janete Leite que se dispôs a contribuir com este trabalho e, de maneira tão sensível e produtiva, ajudou a conduzir a pesquisa, me despertando ainda para alguns fatores que agora me inquietam e que pretendo, posteriormente, compreender, pois

realizar uma pesquisa que ultrapasse nossos limites, neste caso, chegando a outra área, como o Serviço Social, não foi tarefa fácil. Não tenho dúvida que tal tarefa não foi concluída e que há muito ainda o que compreender sobre Assistência Social.

À professora Arlete Camargo, que também compôs a banca avaliadora desta Dissertação. Professora Arlete foi minha professora durante a graduação e pós-graduação, assim como é coordenadora do GESTRADO-PA, pelo apoio de sempre, pelo carinho que sempre esteve presente em todas as nossas conversas e pelas valiosas contribuições para a construção deste trabalho. A composição da banca avaliadora sem dúvida foi essencial para o sucesso da pesquisa.

Aos professores, que contribuíram com as disciplinas durante o curso de Mestrado, Benedito Ferreira, Sônia Regina, Dalva Valente, Rosana Gemaque, por todos os conhecimentos compartilhados.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFPA, campus de Belém, José Maria e Selma Pena, que, de maneira tão amigável e estimulante, abriram as portas da sala de aula para que pudesse me aproximar dos alunos concluintes do Curso Pedagogia, que foram sujeitos da pesquisa de campo.

À professora Ana Maria Orlandina Tandredi de Carvalho, diretora da Faculdade de Educação da UFPA, que, por diversas vezes, me recebeu e nunca mediu esforços para que eu conseguisse as informações necessárias a essa pesquisa.

Por fim, aos meus colegas de turma da graduação do Curso de Pedagogia que, junto com a minha própria trajetória, mesmo sem eu mesmo saber naquele momento, já me inquietavam com questões relacionadas à permanência no Curso.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é analisar a relação entre a Assistência Estudantil, desenvolvida pela UFPA, e a permanência até a finalização da graduação dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPA, *campus* de Belém, e apresenta como objetivos específicos: analisar o contexto da Educação Superior no Brasil; analisar o contexto da Assistência Estudantil em nível nacional; identificar e analisar as ações de Assistência Estudantil da UFPA; e identificar e analisar quais as contribuições da Assistência Estudantil para os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPA, *campus* de Belém. O problema central que norteou a investigação foi: existe uma relação entre as políticas da Assistência Estudantil na UFPA, *campus* de Belém, e a permanência até a conclusão do Curso, para os alunos de Pedagogia da UFPA? A metodologia utilizada na pesquisa adotou a abordagem qualitativa, utilizando-se tanto a pesquisa documental e bibliográfica, quanto a pesquisa de campo por meio da aplicação de questionário semiaberto. O trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, denominado, “Educação Superior, Formação de Professores e o governo Lula da Silva”, buscamos analisar a conjuntura da expansão da Educação Superior no Brasil, assim como da Formação de Professores. Para tal construção, utilizamos os estudos de Sguissardi (2006); Lima (2005); Gatti, Barreto e André (2011); Maués e Camargo (2014). No segundo capítulo, “Assistência Estudantil: ação fundamental para a democratização do Ensino Superior”, nos aproximamos das discussões acerca da Assistência Estudantil. O perfil dos estudantes, assim como as ações da Assistência Estudantil nas IFES brasileiras, também são destaques desse capítulo, a partir do relatório “VI Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras” (ANDIFES, 2016). Outro ponto abordado nesse capítulo trata dos marcos regulatórios sobre a Assistência Estudantil no Brasil e a produção acadêmica acerca do tema. Para a elaboração desse capítulo, estudos como Sposati (2011); Sposati *et al* (2014) e Schons (2008) foram utilizados. No terceiro capítulo, analisamos a Assistência Estudantil no âmbito da UFPA e as contribuições dessas políticas para os discentes do curso de Pedagogia, *campus* de Belém. Documentos oficiais da instituição, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (2011-2015) e o Relatório de Gestão do exercício (2015), foram base. As conclusões, as quais se chegaram, indicam um forte alinhamento entre a expansão da Educação Superior no Brasil com os ideais, geridos pelos Organismos Internacionais. Desta forma, as IFES também apresentam um momento de expansão em seu acesso. Com relação à Assistência Estudantil na UFPA, observou-se que os documentos oficiais apresentam a Assistência ao estudante como prioridade, porém, quando se analisa a abrangência das ações, nota-se que ainda há um longo caminho para que a Assistência Estudantil seja realidade para a maioria dos Estudantes da UFPA. A insuficiência de ações de Assistência Estudantil, também, é ressaltada na análise com relação aos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, visto que a pesquisa de campo também aponta para a necessidade de ampliação das ações de Assistência ao Estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência Estudantil. Expansão da Educação Superior. Formação de Professores.

ABSTRACT

The general aim of this research is to analyze the relationship between the Student Assistance, developed by UFPA, and permanence until the conclusion of the graduation of students from the course of Pedagogy of the UFPA, campus of Belem. This work presents as specific objectives: to analyze the context of Higher Education in Brazil; to analyze the context of Student Assistance at national level; to identify and analyze the actions of Student Assistance of the UFPA and; to identify and analyze what are the contributions of Student Assistance to students from the course of Pedagogy in the UFPA, campus of Belem. The central problem that guided the research was as follows: Is there a relationship between the policies of the Student Assistance in the UFPA, campus of Belem, and permanence until the conclusion of the course, for students of Pedagogy of the UFPA? The methodology used in the research was a qualitative approach, using both documentary and literature research, and the field research through the application of a semi questionnaire. The work is divided into three chapters. In the first chapter, denominated "Higher Education, Teacher Training and the Lula da Silva govern", we seek to analyze the conjuncture of the expansion of Higher Education in Brazil, as well as teacher training. For this construction, the use of studies as Sguissardi (2006); Lima (2005); Gatti, Barreto and André (2011); Maués and Camargo (2014) was employed. In the second chapter, "Student Assistance: fundamental action to the democratization of Higher Education", we attempt to approach the discussions about the Student Assistance. The profile of the students, as well as the actions of Student Assistance in the IFES, in Brazil are also prominences of this chapter from the report "VI Research of the Socioeconomic and Cultural Profile of the undergraduate students of Brazilian Federal Universities" (ANDIFES, 2016). Another point raised in this chapter deals with the regulatory frameworks on the Student Assistance in Brazil and the academic production about the theme. For the elaboration of this chapter, studies as Sposati (2011); Sposati et al (2014) and Schons (2008) were used. In the third chapter, we analyze the Student Assistance within the framework of the UFPA and the contributions of these policies for students from the course of Pedagogy, campus of Belem. Official documents of the institution as the Plan of Institutional Development (2011-2015) and the Report of Management for the financial year (2015) were based. The conclusions, which we have reached, indicate a strong arrangement between the expansion of Higher Education in Brazil and the ideal managed by International Organizations, so, the IFES also shows a moment of expansion in its access. With regard to Student Assistance in the UFPA, it was observed that the official documents display the Student Assistance as a priority, however, when we analyze the scope of actions, we note that there is still a long way in order to that Student Assistance is reality for the majority of the students of the UFPA. Insufficiency of actions of Student Assistance is also emphasized in the analysis with respect to senior undergraduate students from the Course of Pedagogy, since the field research also points to the need for expansion of the actions of Student Assistance.

KEYWORDS: Student Assistance. Expansion of Higher Education. Teachers Training.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número e Percentual de Instituições por Organização Acadêmica - Brasil - 2003	29
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Relação das dez maiores Instituições em número de Matrículas na Graduação presencial - Brasil – 2003	28
QUADRO 2 - Universidades Federais criadas no Governo Lula	38
QUADRO 3 - Perfil dos Estudantes da Região Norte	64
QUADRO 4 - Áreas Estratégicas: Foco das Políticas de Assistência Estudantil	70
QUADRO 5 - Ações, Programas e Projetos da Assistência Estudantil em 2015	90
QUADRO 6 - Ações da Assistência Estudantil e número de Atendidos, UFPA - 2015	92

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de Matrículas em Licenciaturas por Categoria Administrativa - Brasil - 2014	49
GRÁFICO 2 - Número de Matrículas em Licenciaturas por Categoria Administrativa Presencial - Brasil - 2014	50
GRÁFICO 3 - Número de Matrículas em Licenciaturas por Categoria Administrativa a distância - Brasil - 2014	52

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET's	- Centros Federais de Educação Tecnológica
CONAES	- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DAIE	- Diretoria de Assistência e Integração Estudantil
DF	- Distrito Federal
EaD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENE	- Encontro Nacional de Educação
ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
EUA	- Estados Unidos da América
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GESTRADO	- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional, Formação e Trabalho Docente
GTI	- Grupo de Trabalho Interministerial
HUBFS	- Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza
HUJBB	- Hospital Universitário João Barros Barreto
ICED	- Instituto de Ciências da Educação
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
IFPA	- Instituto Federal do Pará
IF's	- Institutos Federais
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases

LIES	- Laboratório de Informática do Ensino Superior
LOAS	- Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	- Organização das Nações Unidas
OREALC	- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	- Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROAD	- Pró-Reitoria de Administração e Finanças
PROEG	- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROEX	- Pró-Reitoria de Extensão
PROMISAES/PEC	- Programa de bolsas para estudantes estrangeiros
PROPESP	- Pró-Reitoria de Pesquisa
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PT	- Partido dos Trabalhadores
RUs	- Restaurantes Universitários
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAPS	- Serviço de Atendimento Psicossocial
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIMEC	- Sistema Integrado de Monitoria Execução e Controle
SNPG	- Sistema Nacional de Pós-Graduação
TIC's	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFCSA	- Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	- Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFRB	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFT	- Universidade Federal do Tocantis
UFTM	- Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL	- Universidade Federal de Afenas
UNIFOPA	- Universidade Federal do Oeste do Pará
UNILA	- Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA	- Universidade Federal do Pampa
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O GOVERNO LULA DA SILVA	22
1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: FONTE DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA O MUNDO DO CAPITAL	23
1.2 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA DA SILVA	29
1.2.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES	33
1.2.2 A Educação a Distância	34
1.2.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI	35
1.2.4 Os Institutos Federais -IF’s	36
1.2.5 As novas Universidades Federais	37
1.3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO GOVERNO LULA DA SILVA	40
1.3.1 A Política Nacional de Formação e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente	42
1.3.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR	43
1.3.3 A Universidade Aberta do Brasil - UAB	45
1.3.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID	46
1.4 A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS	47
1.4.1 As Licenciaturas por Categoria Administrativa	48
1.4.2 Licenciatura Presencial	49
1.4.3 Licenciaturas a distância	50
2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: AÇÃO FUNDAMENTAL PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	56
2.1 A ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: MUDANÇA DE CONCEPÇÃO	56
2.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	58
2.3 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL - PNAES	67
2.4 A PRODUÇÃO SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	74

3	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPA E O CURSO DE PEDAGOGIA	79
3.1	A MAIOR UNIVERSIDADE FEDERAL NO NORTE DO BRASIL: UFPA	79
3.2	O CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO HISTÓRICO E IMPASSES ATUAIS	81
3.3	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA UFPA	87
3.4	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, SEGUNDO OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA, CAMPUS DE BELÉM, NO ANO DE 2016	95
	CONCLUSÃO	102
	REFERÊNCIAS	104
	ANEXO – RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	114

INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil, principalmente após os anos 1990, vem apresentando uma expansão do seu atendimento. Tal fato ocorre baseado na necessidade de o país atingir maiores índices de pessoal qualificado nesse nível de ensino e alcançar as demandas mundiais de formação de pessoal que atendam às necessidades do capital, na sua dinâmica de crises que se aceleram a partir da década de 1970. Tal expansão torna-se mais visível, a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC),¹ que contribuiu efetivamente para que o setor privado tivesse condições objetivas de aumentar o número de matrículas, tendência que perdura até os dias atuais.

Posteriormente ao governo de FHC, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva² continuou a apoiar a rede privada, investindo em programas federais que visavam comprar/financiar vagas, nas instituições privadas de ensino. O governo Lula também contribuiu para a ampliação da rede federal de Ensino Superior, a partir da “criação” de novas vagas/instituições; como exemplo, temos Universidades Federais criadas durante seu mandato e o Programa de Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A formação docente vivenciou também, nesse período, as políticas de ampliação da Educação Superior, sobretudo, a partir do ano de 2003, no qual houve uma proposta de reforma universitária, a partir da constituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que buscava analisar e criar um plano de ação visando à reestruturação da Educação Superior Brasileira.

Os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011, ano posterior ao final do mandato do governo Lula, apontam para uma expansão da Educação Superior que tem a rede privada de Educação Superior, como principal protagonista, visto que, das 2.365 instituições desse nível de ensino existentes, 190 eram Universidades, 131 Centros Universitários, 2.004 Faculdades e 40 IF's e CEFET's, sendo que dessas, 88% eram instituições privadas e 12% públicas. Ao que se refere às matrículas de graduação no ano de 2011, 27,8% eram registradas na rede pública, enquanto que a grande maioria, 72,2%, na rede privada.

Os esforços centrados em políticas de expansão da Educação Superior são evidentes. Citando alguns exemplos dessas ações, temos: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi responsável por 60,02% das

¹ O governo de Fernando Henrique Cardoso se inicia no ano de 1995 e finaliza em 2002, com dois mandatos consecutivos.

² O governo de Luiz Inácio Lula da Silva se inicia no ano de 2003 e finaliza em 2010, também com dois mandatos consecutivos.

matrículas presenciais na rede federal, entre os anos de 2007 e 2012 (MANCEBO, *et al* 2015); e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que é um programa que possibilita o acesso à Educação Superior, por meio de instituições privadas, havendo a isenção de determinados impostos³ em troca de vagas, e que, de acordo com análises de Silva e Silva (2013), se encontra em funcionamento em todo o país e, no ano de 2011, disponibilizava 254.598 bolsas.

Porém, mesmo com as políticas de expansão já desenvolvidas, como a exemplo das citadas no parágrafo anterior, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010), vigente em parte do período do governo FHC e em todo o governo Lula, finaliza seu período com a meta de expansão para a Educação Superior não alcançada.⁴

É neste contexto de expansão, que ocorrem os interesses relacionados a essa pesquisa. Com a ampliação do acesso ao nível superior, que tende a se expandir ainda mais com as metas traçadas pelo atual PNE (Lei 13.005/2014) e com as políticas de formação de professores em vigência, buscamos indagar no que se refere à permanência dos alunos nas Licenciaturas, em especial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Os dados disponibilizados pela “VI Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras” (ANDIFES, 2016) apontam para o aumento do número de estudantes de baixa renda, de raças/etnias marginalizadas historicamente e estudantes-trabalhadores, frequentando as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de todo o país, ressaltando assim a importância das discussões, planejamento e ações acerca da Assistência Estudantil.

As discussões e ações, referentes às questões relacionadas à permanência estudantil, são recentes, mesmo com a sinalização na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, Inciso I, que afirma ser princípio da educação a “igualdade de acesso e permanência”. Como resposta a essa discussão, algumas políticas já podem ser encontradas em âmbito nacional, como é o caso do Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007) e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementado pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. E é neste sentido que se justifica tal pesquisa, que visa analisar a atuação da política de Assistência Estudantil, em meio a este processo de expansão do acesso em nível superior e, em especial, para o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA).

³ a) Imposto sobre renda de pessoas jurídicas (IRPJ); b) Contribuição social sobre o lucro líquido (CSLL); c) Contribuição social para o financiamento da seguridade social (Cofins); e d) Contribuição para o programa de integração social (PIS).

⁴ O PNE (2001-2010) previa que, até o final da década, a oferta da Educação Superior devia ser estendida, pelo menos para 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

Democratizar o acesso à Educação Superior significa muito mais do que ampliar o número de vagas. A democratização passa pela real possibilidade de o aluno se manter no curso, com condições satisfatórias para a aprendizagem, do início até o fim do mesmo. Como já explicitado nesta Introdução, o acesso à Educação Superior pública significa muito mais do que ter acesso à universidade - a permanência com condições satisfatórias é fator primordial para a conclusão do Curso.

Nesta perspectiva da Educação Superior, via políticas de expansão e permanência, é que esta investigação tem como problema a indagação: existe uma relação entre as políticas da Assistência Estudantil na UFPA, *campus* de Belém e a permanência, até a conclusão do curso para os alunos de Pedagogia da UFPA?

A aproximação com este tema se deu, principalmente, a partir da inserção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional, Formação e Trabalho Docente-GESTRADO-PA,⁵ vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED/UFPA), onde foram desenvolvidas pesquisas relacionadas à expansão da Educação Superior e Formação de Professores.

Outro fator importante para as motivações sobre o tema desta pesquisa tem relação com o fato da graduação ter sido feita em um curso de formação de professores na rede pública federal, onde vivenciando, de diversos ângulos, a questão das políticas de permanência, constatou-se a necessidade de políticas que incentivasse o aluno até o término do curso, não só financeiramente, mas também em relação à formação adequada.

Sendo assim, buscamos também por meio desta pesquisa, analisar um dos temas relacionados ao atual quadro de desvalorização e abandono da profissão docente. Sabemos que a questão de atrair e reter bons profissionais para a docência no Brasil, assim como fazer com que estes permaneçam satisfeitos na profissão, passa por diversos fatores de valor inestimável, como condições de trabalho, plano de carreira, salário, etc. Mas enfatizamos que não há possibilidade de melhorar o atual quadro dos professores em nosso país, sem políticas reais com relação à permanência dos estudantes das licenciaturas.

Para se aproximar de forma mais satisfatória possível da resposta para tal questão, temos como objetivo geral desta pesquisa: analisar a relação entre a Assistência Estudantil desenvolvida pela UFPA e a permanência até a finalização da graduação dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA, *campus* de Belém.

E ainda como objetivos específicos, a pesquisa apresenta: analisar o contexto da Educação Superior no Brasil; analisar o contexto da Assistência Estudantil em nível nacional;

⁵ Começo a minha participação no grupo de pesquisa no ano de 2010, como bolsista de iniciação científica, no início do meu segundo semestre no curso de pedagogia.

identificar e analisar as ações de Assistência Estudantil da UFPA; e identificar e analisar quais as contribuições vigentes da Assistência Estudantil para os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA, *campus* de Belém.

A partir dos objetivos apresentados para esta pesquisa, é necessário traçar o caminho teórico-metodológico a ser adotado na investigação. Logo, partindo dos objetivos delineados, e tendo em vista que esta pesquisa busca analisar a relação entre a Assistência Estudantil desenvolvida pela UFPA e a permanência dos alunos do Curso de Pedagogia nesta instituição no *campus* de Belém, optou-se pela abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), trata-se de “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Ainda nesta busca pela análise do real sentido das coisas e buscando explicitar o real contexto com relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA e as políticas de permanência, buscamos ir para além do aparente e ir até a essência do objeto pesquisado.

A coleta de dados se deu por meio da pesquisa documental, que, segundo Severino (2007), trata-se de uma pesquisa que concebe o documento em um sentido extenso da palavra, como fotos, jornais, filmes, leis etc., nos quais os conteúdos não tenham ainda nenhum tipo de tratamento analítico, ou seja, devem ser matéria prima. Também utilizaremos para análise e fundamentação dos estudos, a pesquisa bibliográfica que decorre de registros de pesquisas anteriores (SEVERINO, 2007). Outro aspecto metodológico a ser utilizado para esta investigação é a pesquisa de campo, por meio do questionário semiaberto, objetivando abranger todos os alunos das turmas pesquisadas.⁶

O trabalho encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro, “Educação Superior, Formação de Professores e o Governo Lula da Silva”, buscamos analisar a expansão da Educação Superior no Brasil, assim como da Formação de Professores. Como principais referências para a construção deste capítulo, utilizou-se: Sguissardi (2006), Lima (2005), Gatti, Barreto e André (2011), Maués e Camargo (2014), a fim de compreender a atual conjuntura mundial, desenvolvida para a Educação Superior, assim como as repercussões no Brasil, que desembocam na minimização da universidade, entendida como local de pesquisa e enfatizando o destaque à privatização e mercantilização da educação, minimizando também as condições de permanência dos estudantes, no ensino superior público e gratuito.

No segundo capítulo, “Assistência Estudantil: Ação fundamental para a democratização do Ensino Superior”, primeiramente nos embasamos em estudos de autoras como: Sposati

⁶ A pesquisa com o questionário semiaberto foi aplicada em duas turmas do último semestre do curso de pedagogia da UFPA (uma turma do turno matutino e outra do noturno).

(2007) para nos aproximarmos das discussões sobre a Assistência Social, movimento necessário para se compreender a Assistência Estudantil, visto que ambas fazem parte de uma mesma dimensão (GARRIDO, 2012). O perfil dos estudantes que estão adentrando as universidades federais também é ponto de análise deste capítulo, a partir do relatório: “VI Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras” (ANDIFES, 2016), assim como uma análise geral das ações da Assistência Estudantil, nas Universidades Federais. Por fim, fez-se necessário analisar os marcos regulatórios sobre a Assistência Estudantil no Brasil e realizar um levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica sobre a Assistência Estudantil, buscando assim possibilitar uma visão mais ampla sobre o tema.

No terceiro capítulo, “A Assistência Estudantil na UFPA e o Curso de Pedagogia”, apresentamos o contexto da Política de Assistência Estudantil na UFPA e a pesquisa de campo, ou seja, os dados sobre a realidade da Política de Assistência Estudantil na UFPA e suas repercussões para a conclusão do curso dos alunos de Pedagogia.

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O GOVERNO LULA DA SILVA

No início de sua trajetória, ainda no período colonial, a elitização se apresenta como uma das principais características da Educação Superior. A ideia de Educação Superior apenas para a elite vai perdurar por vários anos (CUNHA 2007), permeada pelo modelo francês/napoleônico de universidade profissional, objetivando formar a elite dominante, a partir da certificação em nível superior.

A busca pela democratização deste nível de ensino vai se iniciar a partir do século XX, com a crise capitalista nos anos de 1970. A necessidade de reconfigurar a política e a economia em prol da estabilidade do capital mundial irá demandar da Educação Superior novas características.

O acesso a esse nível de ensino vai se tornar uma das principais metas do capital para os países em desenvolvimento, como no caso do Brasil. O modelo napoleônico de universidade, aquele voltado para formar profissionais não necessariamente em Universidades, continua a ser o principal modelo a ser seguido, visto que é o essencial para o desenvolvimento do capital, em detrimento do modelo alemão/humboldtiano, que apresenta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como principal característica (SGUISSARDI, 2006, p. 363). É importante destacar que ambos os modelos não apresentam características de acesso à grande massa da população.

Neste processo de expansão da Educação Superior, o Brasil, em consonância com os objetivos internacionais do capital, vai reconfigurar suas políticas. Nesta perspectiva de expansão, é que desenvolvemos este capítulo, buscando analisar o contexto deste nível de educação, assim como suas influências e suas repercussões para os Cursos de Formação de Professores na atualidade, em especial, para os professores das séries iniciais.

É importante ressaltar que este capítulo procura analisar as ações referentes à Educação Superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pois, foi neste período que foram implementadas no Brasil importantes políticas de acesso, tanto no setor público, quanto no setor privado para a Educação Superior.

1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: FONTE DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA O MUNDO DO CAPITAL

Um fator de importante análise, quando se busca estudar o percurso da Educação Superior no Brasil, diz respeito ao modelo de universidade desenvolvido no país. Sguissardi (2006, p. 352) disserta que a universidade possui, há mais de 2 séculos, conceitos que servem de parâmetro e referência para o estudo destas instituições, são eles: o modelo francês/napoleônico que, de acordo com o autor:

[...] fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a “tirania do diploma do Estado”. Numa palavra, era e é a especialização e a profissionalização (SGUISSARDI, 2006, p. 352).

E o modelo alemão/humboldtiano, que teria como características:

Liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo – experimentadas em especial na Universidade de Berlim, na primeira metade do século XIX, constitui-se em inspiração, primeiro para a Alemanha que precisava recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos. É a apropriação do saber e da formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo (SGUISSARDI, 2006, p. 352-353).

De acordo com as análises de Sguissardi (2006, p. 363), o modelo de universidade de pesquisa humboldtiano sofreu no Brasil duras críticas que apontavam que o custo da implantação de um modelo com instituições, visando a pesquisa, seria demasiadamente caro e inviável para o financiamento do poder público. É nesta perspectiva, que, ainda segundo as análises do autor, se fortalece mais a ideia de uma educação dual para o ensino, em especial para a Educação Superior, com alguns centros de excelência, com direito à pesquisa e uma grande maioria de instituições de ensino sem pesquisa e, conseqüentemente, com menor qualidade, já que se constituem em uma instituição que não produz conhecimento.

Compreendemos que o modelo inicial de Educação Superior desenvolvido no Brasil, ou seja, os cursos de Filosofia e Teologia ainda no século XVI, que eram frequentados pelos filhos da burguesia local, visavam formar os alunos unicamente com o objetivo comum de perpetuar a dominação (CUNHA, 2007, p. 22). Os estudos realizados por Cunha (2007 e 1983), entre outros, apontam que esta busca por uma educação específica, objetivando a formação em prol da sobrevivência no mundo do capital, vai perdurar por toda a história da Educação Superior no Brasil, se intensificando cada vez mais.

Torna-se importante ressaltar que tais especificidades não se iniciam no Brasil ou são exclusividade apenas do nosso país. Com o advento da globalização, principalmente no final do século XX e início do século XXI, torna-se mais evidente a reorganização mundial em prol de objetivos comuns da globalização. É dentro da perspectiva de reorganização em prol do capital que, após a Segunda Guerra Mundial, se efetiva a participação dos Organismos Internacionais na reestruturação do capitalismo. Essa reorganização fez com que os Organismos atuem nas mais diversas áreas, criando, assim, diversos acordos que possibilitem a reestruturação do capital em nível mundial.

Em 1944, nascem o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), durante a conferência de *Bretton Woods* nos EUA, com o objetivo de buscar a estabilidade econômica e a segurança para o movimento internacional do capital (LIMA, 2005, p. 91). Já no ano de 1945, nasce a Organização das Nações Unidas – ONU, com objetivo de assegurar a paz entre os estados membros. As ações dos Organismos Internacionais sempre estiveram voltadas com maior ênfase para os países periféricos. Contudo, principalmente, a partir da crise do capital na década de 1970, há uma intensificação destes organismos em relação à América Latina. Estas instituições, como se analisará ao longo do texto, desempenharão funções com relação à orientação de ações importantes referentes à educação.

O avanço do neoliberalismo, impulsionado principalmente após a crise, vai estimular o período posterior por sucessivos acordos e reformas, nos mais diversos aspectos da vida social em nível mundial, buscando reestruturar o sistema capitalista. Lima (2005, p. 91) ressalta que as ações dos Organismos, muitas vezes, são em conjunto, desenvolvendo uma dupla atuação (e duplas orientações) para uma mesma ação em um determinado país.

A Educação passa a ser tema central de vários Organismos Internacionais, como Banco Mundial, na década de 1990, a partir da ênfase dada ao problema da pobreza em parte do mundo. Essa entidade constata que a educação é fator ímpar para a diminuição do problema. A pobreza extrema é um fator negativo para o capital, segundo o BM.

Leher (1999, p. 26) ressalta que:

Nos documentos mais recentes do Banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, “as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”. Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios (LEHER, 1999, p. 26).

Essa “ajuda” dada aos mais pobres são verdadeiras doses homeopáticas de alívio, destinadas aos mais necessitados e podem ser identificadas nos mais diversos serviços prestados

à sociedade. Ainda que mínimos se comparados a real necessidade dos pobres, esses auxílios fazem parte de acordos que visam reforçar a manutenção dos interesses das classes dominantes.

A mundialização financeira e a mundialização de uma nova sociedade burguesa são duas faces do mesmo projeto de dominação, que se apresenta na imeaditicidade, a partir da acepção “globalização econômica” ou da construção de uma “nova” sociedade, a “sociedade da informação”. O papel dos organismos internacionais na elaboração e difusão dos valores e concepções que constituem este projeto de dominação tem sido fundamental (LIMA, 2005, p. 80).

Dentre as diversas ações dos Organismos Internacionais como o financiamento, o apoio técnico na implementação de políticas e entre outros, é importante destacar uma ação, que podemos classificar como uma das maiores: a reorganização dos Estados, que passa a ser carro chefe das orientações internacionais.

Mancebo (2008, p. 58) ressalta que a adoção da pauta neoliberal estabeleceu, em todos os países do continente americano e europeu, uma série de reformas, que se tornaram a evidencia profunda da redefinição dos Estados com a redução nas funções de cunho social e na ampliação do poder privado. Na sua relação com a educação, nota-se uma diminuição no financiamento e a sucessiva privatização deste serviço. A autora citada ressalta ainda que:

(...) o discurso neoliberal em defesa do Estado-mínimo e a conseqüente estagnação ou redução da prestação de serviços públicos não deve levar a confusão de se supor que o Estado esteja se retirando da cena econômica e política. Pelo contrário, ele permanece com forte participação em um sentido social amplo. No campo educacional, por exemplo, o chamado Estado-avaliador priva-se do financiamento da educação, ou pelo menos, reduz drasticamente sua participação na oferta desse serviço provoca, em decorrência, a deterioração da infraestrutura e dos salários do pessoal docente; todavia, incrementa e sofisticada suas funções de fiscalização, descendo a detalhes mínimos para a determinação dos graus de eficácia, de eficiência e de produtividade das instituições educativas e de seus diversos atores. Os Estados não só não descartaram como refinaram seu papel controlador, disciplinador e regulador dos sistemas sociais, com o uso de novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que estimulam a administração gerencial e a competição do tipo empresarial e submetem os subsistemas de ensino aos mecanismos e interesse do mercado (MANCEBO, 2008, p. 58).

Durante as eleições de 1994 no Brasil, em consonâncias com os ideais neoliberais, já apareciam de maneira contundente na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, então candidato e futuro presidente do país. Como salientam os autores Sguissardi (2008) e Mancebo (2008), entre outros, foi principalmente, a partir deste governo que, no Brasil, as influências internacionais encontraram maior espaço.

A obra de Cunha (1995), **Educação Brasileira: projetos em disputa**, busca analisar as propostas de governo das eleições de 1994, que, segundo o autor, foi a eleição que mais tratou das questões educacionais até então e onde os principais aspirantes à presidência do Brasil eram Luiz Inácio Lula da Silva e o então futuro presidente Fernando Henrique Cardoso. Cunha (1995) ressalta ainda que a proposta vencedora nas eleições de 1994, ou seja, do governo FHC, teve construtores economistas de diversas orientações teóricas, enquanto que a proposta de Lula foi construída por movimentos sociais, ligados ao partido e algumas outras entidades.

Este “reforço”, dado à proposta de FCH, e a proximidade com os ideais internacionais tornaram-se, assim, fatores importantes e até decisivos para a vitória de Fernando Henrique. No tocante à Educação Superior, FHC apresentava uma proposta inovadora e em consonância com as orientações internacionais de autonomia e descentralização.

O modelo das Universidades estaduais paulistas para as instituições federais de ensino superior, no que diz respeito à produtividade, à ênfase na qualidade, à avaliação.... As recomendações do CNPq a respeito da ênfase na pesquisa tecnológica e sua articulação com o setor produtivo (CUNHA, 1995, p. 44).

Ou seja, a proposta de governo para as Universidades Federais dentre outras questões visava estimular a autonomia financeira via captação de recursos no mercado e ainda preconizava que esta deveria fazer uma verdadeira “revolução administrativa”, incorporando mais racionalidade ao uso dos recursos (CUNHA, 1995). É ressaltado ainda que, para o governo do futuro presidente do Brasil, era inconcebível que um segmento com uma parcela tão pequena de atendidos (22% taxa bruta) dos estudantes possuísse entre 70% a 80% das verbas, voltadas para a educação brasileira, como era o caso das Universidades Federais. Já presidente do Brasil, Fernando Henrique reestrutura o Estado brasileiro nos moldes das recomendações internacionais, visando à diminuição do Estado, assim como a abertura comercial para os serviços comuns à sociedade.

[...] As bases deste novo projeto de sociabilidade para a periferia do capitalismo impõem à burguesia brasileira uma nova racionalidade, que continuasse respondendo à crise econômica e política deixada pelo então presidente Collor de Mello, mas que ampliasse a legitimação do neoliberalismo como única saída possível para a garantia da estabilidade econômica com a justiça social, ou seja, da ampliação da lucratividade para a burguesia com a necessária ascensão social (LIMA, 2005, p. 205).

No que se refere à Educação Superior, o documento, “*La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*” (1995) do Banco Mundial, prescreve algumas orientações a serem seguidas pelos países periféricos, como a flexibilização das instituições de

ensino, ou seja, a ampliação e diferenciação das instituições que oferecem Ensino Superior e a ampliação dos serviços para o setor privado.

O governo de Fernando Henrique parece ter seguido à risca tais recomendações, pois, já na aprovação pelo Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, um ano após a divulgação do documento internacional, já indica a iniciativa privada como setor também responsável pela Educação Superior. A partir do Decreto 2.207, de 05 de abril de 1997, alterado consecutivamente pelos Decretos 2.306, de 19 de agosto de 1997, 3.860, de 9 de junho de 2001⁷ e 5.773, de 2006,⁸ encontra-se sacramentado o perfil mercadológico da Educação Superior no Brasil, na medida em que há um grande estímulo à criação de Centros Universitários e Faculdades que são instituições de ensino, sem obrigação de desenvolverem pesquisa, o que as torna menos custosas, financeiramente.

É neste período que a Educação Superior no Brasil passa a se expandir de forma acelerada e pelas mais variadas vias. Esta expansão foi apoiada pela arquitetura acadêmica e pedagógica que passou a constituir este nível de ensino. Oliveira *et al* (2008) deixam claro que este arcabouço passa a dar sustentação administrativa e acadêmica à Educação Superior.

Atualmente as instituições de educação superior (IES) no país classificam-se, quanto à natureza jurídica, em públicas e privadas (com ou sem fins lucrativos) e, quanto à sua organização acadêmica, em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, instituições superiores ou escolas superiores. Há ainda os centros de educação tecnológica, e os institutos superiores de educação, criados e destinados pela LDB à formação de professores [...] Por sua vez, os cursos e níveis da educação superior ofertados no país são os seguintes: a) cursos sequenciais (de formação específica e de complementação de estudos); b) cursos tecnológicos; c) cursos de graduação; d) cursos/programas de pós-graduação, incluindo especialização, mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado; e) cursos de extensão, oferecidos nos níveis de iniciação, atualização, aperfeiçoamento, qualificação, requalificação profissional e outros. Além desses cursos e etapas da Educação Superior, é preciso lembrar ainda dos cursos emergenciais para a formação de professores e dos cursos na modalidade de ensino semipresencial e a distância, que vêm tendo grande ênfase nas políticas educacionais na última década (OLIVEIRA et al, 2008, p. 75).

É com este quadro expansionista e diversificado que a Educação Superior no Brasil chega ao final do governo FHC, apresentando um salto vertiginoso neste nível educacional. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos

⁷ O Decreto 3.860, de janeiro de 2001, apenas reagrupa as instituições de Ensino Superior no Brasil. A partir de este decreto, as instituições de nível superior são: I Universidades; II Centros Universitários; III Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores.

⁸ Art. 12 - As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades.

dados coletados para o Censo da Educação Superior no ano de 2003,⁹ apresenta alguns índices desta expansão, tais como: 1.859 instituições, das quais 1.652, ou seja, 88,9%, pertenciam ao setor privado, enquanto que 207 eram pertencentes ao setor público.

Quanto às matrículas, o Censo de 2003 reafirma a expansão da rede privada durante o governo FHC. Visto que, das 10 maiores universidades em quantidade de matrícula, sete são instituições privadas e três estaduais, torna-se importante destacar que, entre as 10 maiores instituições em número de matrícula, nenhuma é federal.

QUADRO 1 - Relação das 10 maiores Instituições em número de Matrículas na Graduação Presencial - Brasil - 2003

INSTITUIÇÕES	UF	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULA
Universidade Estácio de Sá	RJ	Privada	100.617
Universidade Paulista	SP	Privada	92.023
Universidade de São Paulo	SP	Estadual	44.281
Universidade Luterana do Brasil	RS	Privada	41.450
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	MG	Privada	36.749
Universidade Salgado de Oliveira	RJ	Privada	35.719
Universidade Estadual do Piauí	PI	Estadual	35.683
Universidade Estadual de Goiás	GO	Estadual	34.113
Universidade Bandeirante de São Paulo	SP	Privada	32.852
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	Privada	31.482

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior 2003.

Outro dado importante, quanto à Educação Superior no ano de 2003, diz respeito à categoria acadêmica¹⁰ das instituições de ensino. O Censo da Educação Superior aponta que, no ano de 2003, a categoria acadêmica que prevalecia eram as Faculdades, Escolas e Institutos

⁹ Visto que o governo de Fernando Henrique Cardoso finaliza no ano de 2002, buscamos os dados do censo de 2003, visando incluir, nas análises, os dados referentes ao último ano do mandato de FHC.

¹⁰ Diz respeito à natureza da instituição, de acordo com a LDB/96, as categorias acadêmicas podem ser: Universidades; Centros Universitários; Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores.

com o total de 1.403 instituições. Tal fenômeno deve estar atrelado à abertura comercial da educação superior, isto é, as políticas de privatização.

Além da influência do mercado na educação, outros fatores podem estar diretamente ligados ao crescimento de tais instituições no Brasil. A não obrigatoriedade de 1/3 do corpo docente ser composto por mestre e doutores, assim como a não obrigação da relação entre ensino e pesquisa, itens indispensáveis para a criação de novas universidades, podem ser fatores que colaboram para a expansão das faculdades, escolas e institutos.

TABELA 1 - Número e percentual de Instituições por Organização Acadêmica - Brasil - 2003

INSTITUIÇÕES	NÚMERO	%
Universidade	163	8,8%
Centros Universitários	81	4,3%
Faculdades Integradas	119	6,4%
Faculdades, Escolas e Institutos.	1.403	75,5%
Centros de Educação Tecnológica	93	5,0%
TOTAL	1.859	100%

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior 2003 - Adaptado.

Os estudos realizados evidenciam que o governo FHC, até então, o governo brasileiro que mais se voltou para as questões relacionadas à Educação Superior, porém, dentro dos interesses privados (CUNHA, 1995), dirigiu sua atenção para as questões do acesso a esse nível de ensino, questão que também se encontra presente de forma abrangente no governo posterior, que será tratado com mais detalhes a partir dos próximos tópicos

1.2 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DO GOVERNO LULA DA SILVA

O Brasil chega ao ano de 2003, início do governo Lula da Silva, com um sistema de Educação Superior com significativa expansão. De acordo com os dados do *World Education Indicators*,¹¹ o sistema brasileiro de Educação Superior é um dos mais privatizados do mundo.

¹¹ Segundo o MEC, trata-se de um programa de Indicadores Mundiais da Educação (WEI). Volta-se para a produção de dados estatísticos e indicadores educacionais com vistas à formulação de políticas públicas para o desenvolvimento dos países membros na área da educação e à realização periódica e atualizada de estudos comparativos internacionais.

É na perspectiva de investir mais na ampliação da Educação no Brasil que o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, transforma sua proposta de campanha eleitoral, relativa à educação, em plano de governo, intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil”, o documento expressa com exatidão a prioridade que esta política teria no governo Lula (PT, 2002). O documento era composto por sete compromissos básicos no que tange à Educação Superior, a saber:

a) A promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF); b) o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; c) a consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país; d) a expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; e) a ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; f) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (Artigo 206, IV, da CF); g) o envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmico-científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão (PT, 2002, p. 26).

O Programa explicitava, como uma de suas principais bandeiras, a expansão da Educação Superior, o “reconhecimento do papel estratégico”, a “consolidação” e a “expansão significativa” do setor público de Educação Superior no país que, em sua grande maioria, no Brasil, é representada pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esta proposta de expansão estava em concomitância com as metas do PNE (2001-2010) que previa ao setor público uma expansão nunca inferior a 40% do total de vagas.

Já presidente do Brasil, em outubro de 2003, Lula da Silva instituiu o Decreto que cria o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da época e apresentar um plano de ação, visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES (BRASIL, 2003).

Otranto (2006, p. 01) afirma que o Relatório final do GTI nunca foi divulgado oficialmente, tendo a sua divulgação extraoficial ocorrido em dezembro de 2003. A autora afirma ainda que tal documento apresenta as orientações dos Organismos Internacionais como base e é composto de quatro partes: 1. As ações emergenciais necessárias ao desenvolvimento da educação superior; 2. A autonomia universitária; 3. O financiamento; e 4. Etapas de implementação da reforma universitária.

A crise fiscal do Estado é apontada no Relatório como um dos fatores responsáveis pela crise da Educação Superior brasileira, em especial, das Instituições Federais, mas não apresenta maiores aprofundamentos acerca da origem. Outro apontamento do relatório diz respeito ao setor privado que já se mostra influenciado pela crise da educação privada, pois, apesar da expansão expressiva nos anos anteriores, naquele momento, encontrava-se ameaçado pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas (OTRANTO, 2006).

Após a exposição dos principais achados do Relatório do GTI, uma reforma universitária é indicada como meio de saída para as dificuldades encontradas na expansão da oferta de vagas, nas IFES. De acordo com Otranto (2006), a reforma proposta pelo governo Lula da Silva passa pela reposição do quadro docente, ampliação de vagas para os estudantes, educação a distância, autonomia universitária e pelo financiamento.

Ainda com base nas análises de Otranto (2006), a ampliação do quadro docente e as vagas para estudantes, propostas pela reforma do governo Lula, se personifica através da criação de novas bolsas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para reaproveitar os professores aposentados e os recém-doutores nas atividades de ensino na graduação. Ou seja, a proposta do governo é a contratação de aposentados, no lugar de abrir vagas para a realização de concurso público.

Outra medida apontada pelo Relatório diz respeito à ampliação da carga horária dos professores em sala de aula, assim como o crescimento do número de alunos, tentando com isso diminuir a necessidade do aumento do número de professores. A educação a distância também é vista, pelo documento em questão, como uma boa medida para a ampliação de vagas nas IFES, haja vista os limites da educação presencial e também por ser uma forma de ampliar, em curto prazo, a entrada maciça de mais estudantes no nível superior.

Outro fator explicitado pelo Relatório do GTI para a reforma da educação nas instituições federais de ensino se refere à autonomia universitária, visto que as IFES deveriam buscar a captação de recursos no mercado como meio de fugir da crise instalada no setor. Desta forma, podemos compreender que a ideia de autonomia expressa pelo governo passa quase que exclusivamente pela questão financeira das IFES.

Em nossa concepção autonomia universitária é um preceito autoaplicável da Constituição Federal que, em seu art. 207 garante que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. A primeira diferenciação que se faz necessária é entre *autonomia financeira e autonomia de gestão financeira* (OTRANTO, 2006, p. 06, grifos da autora).

Ainda sobre a diferenciação entre autonomia financeira e autonomia de gestão financeira, Otranto (2006, p. 06) se posiciona:

A autonomia financeira defendida nos documentos governamentais é instrumental e pragmática, uma vez que é entendida como uma prerrogativa da universidade captar recursos no mercado. Já a *autonomia de gestão financeira* e patrimonial envolve, dentre outras, a liberdade de cada instituição propor e executar seu orçamento e gerenciar, como bem lhe aprouver, de acordo com suas necessidades, os recursos que o Poder Público é obrigado a repassar-lhe para fazer frente às suas necessidades. Não prescinde, então, do financiamento das universidades pelo Estado (Grifos da autora).

O quarto e último tópico do Relatório do GTI que trata da questão do financiamento das IFES inicia reconhecendo a precariedade do patrimônio público federal devido à falta de financiamento específico. O documento indica algumas alternativas de fonte de financiamento, como por exemplo a possibilidade de contribuição de alunos e/ou ex-alunos das instituições, objetivando sempre diminuir os gastos da União com a Educação Superior, substituindo-as por outras fontes de financiamento. É ressaltado ainda que o documento apresenta em anexo tais alternativas de financiamento, pois não houve aprovação de todos os membros. Desta forma, compreendemos que a falta de compromisso com o financiamento das IFES é evidente no Relatório.

O delineamento traçado tanto pelo programa de governo, assim como do Relatório do GTI que objetivava um plano de ação e reestruturação das IFES, evidencia para algumas diferenças entre o governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso e o de Lula da Silva. Apesar de ambos estarem estreitamente relacionados às orientações internacionais de ampliação da Educação Superior, são visíveis as diferenças entre os governos. Enquanto FHC apostava na ampliação massiva da Educação Superior por meio da iniciativa privada, Lula apostava na reestruturação das IFES, não deixando de impor a estas, também, as relações com o mercado, assim como incentivava o setor privado, a partir do financiamento público.

Outra questão de relevante análise refere-se ao cumprimento das orientações internacionais, já seguidas em grande escala no governo FCH. A busca pela minimização da ação do Estado, a ampliação do setor privado em detrimento do público, dentre outras orientações encontram-se também contempladas no governo Lula. A seguir, serão analisadas as principais políticas do governo Lula referentes à educação superior pública.

1.2.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

A partir da descentralização do papel do Estado, a avaliação passa a ter lugar importante, pois se torna parâmetro para a criação de políticas públicas. Nesta lógica, é importante a avaliação competitiva na Educação Superior.

Instituído pela Lei 10. 816, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior (BRASIL, 2004). Constituído-se em uma avaliação tridimensional, abrange uma avaliação institucional (interna e externa), uma avaliação dos cursos de graduação e a avaliação dos estudantes. Para a viabilização do planejamento e da execução das ações do SINAES, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), constituída por representantes do Ministério da Educação (INEP, CAPES) e de Universidades.

Na sequência, o governo aprova o Decreto 5.773, no dia 09 de maio de 2006, que reorganiza o sistema de avaliação da Educação Superior. O Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior.

O Decreto explicita que o SINAES será o referencial básico para os processos de credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de cursos. Em todos esses casos, o que terá peso de decisão serão os conceitos atribuídos pela avaliação realizada pelo SINAES. Já para o credenciamento de instituições e autorização de cursos, a avaliação terá efeitos autorizativos. Portanto, nos casos explicitados no artigo 59 do Decreto em questão, fica bem caracterizado o papel que a avaliação deve desempenhar, no que diz respeito à regulação e ao controle (MAUÉS, 2007, p. 09).

Essa manobra de reavaliação do papel do SINAES, objetivada pelo Estado brasileiro, possui como função maior a implementação das Orientações Internacionais de minimização do papel do Estado, ou seja, este deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento da Educação Superior no país, transfere tal responsabilidade para o setor privado e passa a atuar como agente regulador.

Como vem ocorrendo com as diversas etapas da educação em nosso país,¹² o SINAES funciona como uma ferramenta de ranqueamento entre as instituições de Educação Superior,

¹² Em 2005, foi instituído no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é composto por dois processos: A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc). Para o ensino médio, a avaliação em larga escala se personifica através do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) que foi criado em 2008 e apresentava como finalidade avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica. A partir de 2009, o ENEM passa a ser usado como mecanismo também de seleção para o ingresso no ensino superior.

explicitamente, na rede privada de ensino, onde esta avaliação é requisito obrigatório para o processo de credenciamento ou renovação do credenciamento para os Cursos e as instituições de ensino.

A obrigatoriedade do Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes (ENADE) é um item da avaliação do SINAES, exigindo a obrigatoriedade dos estudantes na realização do exame para a obtenção do seu diploma ao final do curso e tornando-se mais uma ferramenta para a disputa entre instituições, assim como entre os próprios alunos, devido ao estímulo, como pequenas premiações dadas aos que melhor se saírem nas provas. O SINAES afasta-se da lógica de avaliação institucional como propulsora de um processo que possibilite a análise das ações desenvolvidas pela instituição, com o objetivo comum da busca da qualidade do ensino (MAUÉS, 2007).

1.2.2 A Educação a distância (EaD)

Outra ação da reforma universitária do Governo Lula da Silva concerne à abertura educacional para a Educação a distância. Instituída pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996, se caracteriza como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), no contexto da mundialização, representa uma nova era para a humanidade, assim como marca também um processo ainda mais massivo de expansão da Educação Superior. Tendo a *internet* como maior ferramenta metodológica e, muitas vezes, como único elo entre estudante e instituição de ensino, a EaD se apresenta como um instrumento importante para a continuação dos estudos de muitos trabalhadores, pois agora a adaptação entre os “estudos” e o tempo de trabalho, assim como o barateamento do curso tornam-se possíveis.

Assim a EaD também se torna importante para a reorganização do capital. A necessidade de “ampliação” do processo escolar, do capital humano (FRIGOTTO, 1995) em consonância com a formação rápida e objetivando o mercado de trabalho proposta pela EaD, são fatores que apresentam essa modalidade de ensino como fator ímpar para a expansão da Educação Superior no Brasil.

A importância que vem sendo dada, em todos os documentos oficiais, à educação a distância, direciona muitas análises no sentido de que a propalada ampliação da oferta da educação superior se dê através dessa modalidade de ensino, e não da abertura de novos cursos de graduação nas instituições públicas. O mercado da educação a distância no Brasil vem sendo cortejado há algum tempo por vários países que pretendem explorá-lo (OTRANTO, 2006, p. 12-13).

A EaD se apresenta como uma das propostas mais amplas para o acesso à Educação Superior no país, pois consegue envolver os dois setores responsáveis pela oferta da educação: é utilizada como ferramenta metodológica (seja integral ou parcial) de grande parte das instituições particulares no Brasil, assim como também garante seu lugar perante as instituições públicas, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que será enfatizada em outro momento.

1.2.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, o Reuni apresentava como objetivo: criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos, existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007). Diretamente ligado à meta de expansão da Educação Superior, traçada pelo PNE (2001-2010), o REUNI se constituiu como mais uma proposta de ampliação dos serviços das IFES.

O REUNI se estabeleceu como mais uma política de busca pela democratização da Educação Superior no Brasil e se apresentou em meio a um processo de rápida implantação, no qual, muitas vezes, questões importantes ficaram em segundo plano ou não pareciam ser prioritárias para o governo vigente no período. Sobre essa sequência de ideias, Lima (2009, p. 150) ressalta que:

[...] pode-se afirmar que a adesão das universidades federais ao REUNI implica diretamente dois níveis de precarização: a da formação profissional e a do trabalho docente. A precarização da formação ocorre por meio do atendimento de um maior número de alunos por turma, da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa. Considerando a necessidade do cumprimento das metas de “expansão”, indicadas no decreto, através do aumento do número de turmas, de cursos e da relação professor-aluno em sala de aula da graduação, a dinâmica de contratação de professores nas universidades está pautada no “Banco de professores-equivalente”, precarizando, ainda mais, as condições de trabalho docente.

O REUNI é um Programa que exigiu metas altas de conclusão de Curso, 90%, indicando um aumento de 1/18 em relação a professor/aluno, para que, em uma espécie de contrato de gestão, a Instituição de Ensino recebesse mais recursos para a infraestrutura, na medida da disponibilidade orçamentária do MEC.

1.2.4 Os Institutos Federais (IF's)

Com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o governo Lula da Silva institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais de Ensino como mais um ato para a ampliação da Educação Superior. Em seu Artigo 2º, os institutos são definidos como:

[...] Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

O Artigo 5º cria os Institutos Federais (IF's), divididos pelas regiões do país e, em seu inciso XX, cria, na região norte, o Instituto Federal do Pará (IFPA), ao qual é integrado o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e Marabá (BRASIL, 2008).

A criação destas instituições traça para o Brasil, segundo Pacheco (2011, p. 15):

[...] A construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulando-se com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os centros federais de educação tecnológica (CEFET's), as escolas agrotécnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tal para se transformarem nos campi espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando a inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades.

O censo da Educação Superior indica que, no ano de 2013, última versão disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os IF's em conjunto com os Centros Federais de Educação Tecnológica - (CEFET) atingiram os maiores percentuais de crescimento, chegando a 53,4% de matrículas na Educação Superior Pública

(INEP, 2013). Desta forma, evidencia-se a ampliação desta organização acadêmica no Brasil que, em 5 anos de atuação, já apresenta um crescimento significativo para a Educação Superior.

Muitos pontos precisam ser analisados quando tratamos dos Institutos Federais, como: a disponibilidade de um grande número de vagas em um tempo relativamente pequeno, ofertadas por uma instituição que não possui tradição no desenvolvimento de certos cursos, como é o caso das licenciaturas; questões relacionadas à estrutura devido à ampliação massiva de usuários; e questões relacionadas à permanência dos estudantes. Ou seja, há a necessidade de uma avaliação das ações desta organização acadêmica, buscando evitar a proliferação da oferta de cursos mal planejados, contribuindo assim apenas para o acesso sem as devidas condições para a formação.

1.2.5 As novas Universidades Federais

Outra ação desenvolvida pelo Governo Lula da Silva, com ligação direta com a questão da expansão da Educação Superior, relaciona-se com a criação de novas Universidades Federais, em todas as regiões do Brasil.¹³ Diversas questões são discutidas em torno da criação das novas Universidades, como o fato de algumas terem sido criadas através do desmembramento de Universidades já existentes, não se configurando como uma nova instituição realmente.

De acordo com as informações levantadas, a partir dos Decretos de criação das universidades criadas no governo Lula e dos sites oficiais destas instituições, o governo Lula da Silva criou 13 Universidades Federais, das quais três resultaram do desmembramento de universidades já existentes, a saber: Universidade Federal da Grande Dourados (UFFD); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); e Universidade Federal do Oeste do Pará (UNIFOPA). E as demais, a partir de instituições de ensino que não eram universidades.

Cabe indagar sobre as reais condições para a criação e/ou reformulação de tais instituições, as surgidas a partir dos desmembramentos ou as nascidas a partir de instituições já existentes, pois, como se sabe, a criação de uma universidade federal demanda muito mais do que estrutura física (fator que já exige bastante empenho do governo), como a contratação de professores mestres e doutores, laboratórios, etc.

¹³ Durante o Governo Lula da Silva foram criadas 13 Universidades Federais, sendo, uma no Norte do Brasil; três no Nordeste; uma no Centro-Oeste; três no Sudeste e cinco na região Sul do País.

QUADRO 2 - Universidades Federais criadas no Governo Lula

(continua)

UNIVERSIDADES	DATA DE CRIAÇÃO NO GOVERNO LULA	FORMATO DA INSTITUIÇÃO NO GOVERNO LULA
Universidade Federal de Afenas (UNIFAL)	29 de julho de 2005	Torna-se universidade a partir da Escola de Farmácia e Odontologia de Afenas – EFOA.
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	29 de julho de 2005	Torna-se universidade a partir da Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro.
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	06 de setembro de 2005	Torna-se universidade a partir da Faculdade de Odontologia de Diamantina.
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)	29 de julho de 2005	Torna-se universidade a partir da Escola Superior de Agricultura de Mossoró.
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	29 de julho de 2005	Torna-se universidade a partir do desmembramento do Centro Pedagógico de Dourados/CPD da Universidade Estadual de Mato Grosso/UEMT.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	29 de julho de 2005	Torna-se universidade a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	23 de outubro de 2000	Torna-se universidade a partir da Universidade do Tocantins (UNITINS).
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	11 de janeiro de 2008	Torna-se universidade a partir da extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	12 de janeiro de 2010	Torna-se universidade do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA).
Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB)	20 de julho de 2010	Torna-se universidade a partir do Instituto de Beneficência ‘Patronato Pio XI’
Universidade Federal do Oeste do Pará (UNIFOPA)	05 de novembro de 2009	Torna-se universidade a partir do desmembramento do Núcleo de Educação em Santarém da Universidade Federal do Pará.

QUADRO 2 - Universidades Federais criadas no Governo Lula

(concluído)

UNIVERSIDADES	DATA DE CRIAÇÃO NO GOVERNO LULA	FORMATO DA INSTITUIÇÃO NO GOVERNO LULA
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	11 de janeiro de 2008	Torna-se universidade a partir da Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	07 de outubro de 2005	Torna-se universidade a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR).

Fonte: *Site* das Universidades.

O governo Lula da Silva chega ao fim no ano de 2010, após dois mandatos consecutivos e uma série de mudanças na Educação Superior. O Brasil entra em 2011 com o total de 2.365 instituições de Ensino Superior, sendo 2.081 privadas e 284 públicas. Quanto à organização acadêmica das instituições de Educação Superior, o Censo 2011 demonstra que, das instituições existentes no Brasil, 190 eram universidades; 131 centros universitários; 2.004 faculdades e 40 Institutos Federais ou CEFET (INEP, 2011).

Com 506 instituições de Educação Superior a mais que o governo de Fernando Henrique, o governo de Lula implementou muito mais do que uma “reação” por parte das instituições federais. Compreendemos que o governo de Lula da Silva desenvolveu, na verdade, uma nova forma de conceber a universidade. Forçando autonomia financeira, a partir das parcerias público-privadas,¹⁴ a implantação da Educação a Distância para estas instituições, assim como uma nova organização do trabalho docente. Lula consegue reconfigurar a Universidade pública nos moldes necessários para o capital. Tal concepção de continuidade, entre os governos FHC e Lula, é ratificada por Ferreira (2012, p. 465):

(...) a reforma da educação superior efetivada no governo Lula optou pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo FHC, ao priorizar como papel fundamental das universidades a perspectiva do seu retorno econômico para a sociedade brasileira; ao incentivar a diferenciação e a competição das universidades federais por recursos e na gestão estratégica; ao apoiar parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços; ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação. Vale dizer que

¹⁴ De acordo com a Lei n. 11.079 de 30 de dezembro de 2014, em seu artigo segundo, parceria público privada trata-se do contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. Ainda de acordo com a legislação, concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado. E a concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens (BRASIL, 2004).

as proposições do Reuni em relação ao aumento de vagas no noturno, à redução da evasão, à ocupação de vagas ociosas, à reestruturação acadêmica foram medidas já preconizadas no governo de FHC (1995-2002) e recomendadas pelo Banco Mundial (1995) que passam pela ótica da racionalização da gestão e da otimização dos custos, que continuaram a ser mantidas no governo Lula.

Outro fator que deve ser ressaltado, quando se trata da Expansão da Educação Superior no Brasil durante o governo Lula, é que, apesar dos esforços desenvolvidos, envolvendo toda a rede federal de Educação Superior, a organização privada ainda é a principal protagonista da Expansão da Educação Superior no país, com a diferença de 1.787 instituições a mais e com um arcabouço legal, amparando seus interesses. A rede privada de ensino continua a ser a principal responsável pelo acesso à Educação Superior no Brasil.

Após as análises realizadas sobre do governo Lula da Silva, no que tange às políticas para Educação Superior brasileira, nos debruçaremos, agora, sobre a questão da expansão da formação de professores neste mesmo governo. Compreendemos que a análise sobre este aspecto de Expansão dentro da Educação Superior nos dá subsídios para entender a importância das políticas de Assistência Estudantil, nas Universidades Federais Brasileiras.

1.3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO GOVERNO LULA DA SILVA

As necessidades econômicas e sociais da contemporaneidade buscam a “qualificação” de mão de obra, ampliando assim a atuação da educação no sistema capitalista. Tal modificação faz com que a atenção das políticas governamentais nacionais e internacionais se volte também para a formação de professores, tornando-a fator importante nas discussões sobre expansão da Educação Superior. No que tange à formação de professores, Freitas (2007, p. 1206-1207) ressalta que:

Está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições, que se efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos institutos, se constituem locus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores.

Quanto ao posicionamento do governo Lula da Silva, frente às necessidades atuais das políticas de formação de professores, o que aconteceu foi “o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do

período anterior” (FREITAS, 2007, p. 1207). Pautados nos interesses nacionais e internacionais de ampliação da educação, os Cursos de Licenciatura no Governo Lula da Silva, assim como a Educação Superior, de um modo geral, também seguem as orientações internacionais de ampliação ao acesso à educação.

É neste contexto de ampliação e flexibilização, a partir dos diversos formatos de instituições de Educação Superior, regulamentados anteriormente na LDB de 1996, e da possibilidade dos Cursos a distância, que a formação de professores também passam desenvolver novas características. A expansão dos Cursos vai se dar em função da diminuição de sua qualidade.

A expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de cursos de licenciaturas, desenvolveu-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Agregue-se a essa condição a existência de centenas de Cursos de EAD, em mais de 50 instituições privadas, que se expandem nos mais diversos polos pelo interior dos estados, imprimindo uma condição desigual nos processos de formação de professores. Destaca-se, nesse quadro, a situação dos Cursos de Pedagogia, divididos hoje em mais de 60 modalidades de bacharelados e “habilitações”, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica, em decorrência das confusas idas e vindas oriundas das regulamentações do período (FREITAS apud CAMPOS, 2004, s/p).

Quanto à regulação sobre as políticas de formação de professores, Maués e Camargo (2012) apontam a influência das ideias tecnicistas e pragmáticas, com vistas às avaliações externas, assim como o controle por desempenho do professor por meio de premiações. Outro ponto destacado pelas autoras diz respeito aos aspectos recorrentes nas políticas de regulação em nossa atualidade que são: gestão, financiamento e avaliação da educação.

Assim é que o financiamento educacional, como parte integrante dessa nova regulação, repercute igualmente sobre o professor, tendo em vista o entendimento compartilhado em várias instâncias governamentais, nos âmbitos federal, estadual e municipal, de vinculá-lo ao desempenho apresentado pela escola, incluindo os alunos e, em alguns casos, também os professores. Assim, o desempenho é mensurado pelo atendimento de metas estabelecidas, condicionando os valores monetários a serem repassados à escola, aos resultados obtidos por ela (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 152).

O governo Lula se apresenta em nosso entendimento como um governo paradoxal quanto às políticas de formação de professores, pois, não há como negar que este governo foi um dos que mais tratou e implantou políticas de formação docente no país, isso, ao mesmo tempo em que a formação de professores encontra sérias dificuldades, seja quanto à atração de

mais jovens para a docência,¹⁵ seja quanto às condições de trabalho e/ou resultado das avaliações em grande escala.

As principais políticas de formação de professores serão analisadas nos tópicos seguintes, tendo como objetivo demonstrar a centralidade desta temática no governo em estudo e a possível expansão que estes cursos possam ter tido.

1.3.1 A Política Nacional de Formação e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

Por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009,¹⁶ é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que tem por finalidade “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009). Sobre os princípios desta política nacional Gatti, Barreto e André (2011, p. 53) se manifestam:

O Decreto apresenta 12 princípios, dos quais podem ser destacados: a formação docente como compromisso público do Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a importância de o projeto formativo nas IESs refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática; entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente.

Os objetivos da Política Nacional de Formação devem ser cumpridos através da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2009). De acordo com Maués e Camargo (2012 p. 162),

O fórum é um organismo responsável pela elaboração de Planos Estratégicos, os quais deverão ser constituídos levando em conta o diagnóstico e a identificação das necessidades de formação, a capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior do estado e ou município.

¹⁵ Pesquisas nacionais e internacionais apontam a necessidade de atração de mais jovens para a docência no Brasil, como por exemplo, as pesquisas: Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (OCDE, 2006) e Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

¹⁶ Em 09 de maio de 2016, foi publicado o Decreto 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

O Decreto 8.977, de 30 de abril de 2017, ratifica a nova organização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que também passa a apresentar finalidades relativas à Educação Básica.

No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2017).

Assim, a CAPES também passa a auxiliar o Ministério da Educação na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades para a formação de professores da Educação Básica.

A ideia de ter uma coordenação com vistas a um sistema nacional de políticas para a formação de professores da educação básica, em articulação com a pós-graduação, sem dúvida se configura como um avanço em termos da profissionalização do magistério. Mas vale destacar que tanto a profissionalização docente, quanto a melhoria no processo de ensino aprendizagem dentro das escolas brasileiras, decorrem de diversos fatores que vão para além da criação de políticas em nível federal, questões relacionadas a condições de trabalho e salário que merecem a atenção.

Gatti, Barreto e André (2011) ressaltam que são grandes as responsabilidades e complexos os desafios a serem enfrentados pela CAPES, pois além das grandes e diversas dificuldades encontradas na Educação Básica no país, a falta de tradição deste órgão, junto à formação de professores da educação básica, poderia dificultar a sua atuação eficaz. Desta forma, compreendemos que a avaliação das ações implementadas por tal órgão também se faz necessárias.

1.3.2 O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

As mudanças realizadas nos Artigos 61 e 62, da LDB/96, modificam o perfil e o nível de ensino dos trabalhadores em educação. Primeiramente regidas pela Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009, e posteriormente pela Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, são traçadas para esses profissionais algumas condicionalidades que também passam a dar norte para parte das políticas, relacionadas à formação de professores no Brasil.

A formação de docentes para a atuação na Educação Básica que, anteriormente, poderia se dar em nível médio ou em cursos técnicos, agora, deve ocorrer em nível superior, em Curso de Licenciatura, de graduação plena, em Universidades ou em Institutos Superiores (BRASIL, 2013). Ressalta-se que a LDB continuou mantendo a excepcionalidade de formação em nível

médio para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (Lei n. 12.014/2009). No Artigo 62, salienta-se o regime de colaboração, instituído entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios para o provimento da formação inicial e continuada para os profissionais do Magistério.

Neste sentido, em colaboração entre as secretárias de educação dos estados brasileiros, municípios, Distrito Federal e instituições de ensino superior, o PARFOR é instituído pelo mesmo Decreto (6.755, de 29 de janeiro de 2009) que implanta a Política Nacional de Formação, que cria os Fóruns permanentes e reformula as funções da CAPES. De acordo com o MEC, o PARFOR apresenta como objetivo principal: “Permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por meio do programa, a Capes financia a oferta de turmas especiais, na modalidade presencial, implantadas em cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade” (MEC, 2012).

Tal formação em serviço pode ser oferecida de três formas: através da primeira licenciatura - para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; segunda licenciatura - para docentes que possuem ao menos três anos de exercício, tendo graduação, porém não na área que ministram aula; Formação pedagógica - pessoas que ministram aula, mas não possuem licenciatura, isto é, bacharel em química que dá aula, mas não é licenciado (CAPES, 2013).

De acordo com o *site* do programa, até o ano de 2014, o PARFOR havia implantado 2.428 turmas em 451 municípios e, no ano de 2015, havia 51.008 professores da educação básica, frequentando os cursos do programa (CAPES, 2014, p. 44). Sobre as metas quantitativas do PARFOR, Maués e Camargo (2012, p. 163) apontam que:

O primeiro período abrange os anos de 2009 a 2011, e deveria formar, em primeira ou segunda licenciatura, cerca de 330 mil professores em todo o país. Dessas vagas, segundo a notícia divulgada no portal do MEC, 52% são em cursos presenciais; as demais, em cursos a distância.

Ainda com relação aos resultados quantitativos do programa, quanto à região Norte, “a maior parte dos cursos de primeira licenciatura está localizada na Região Norte e o estado do Pará é o que apresenta maior número de turmas em andamento 539, o que poderá trazer impactos importantes na configuração do perfil docente desse estado, no que diz respeito ao aumento do nível da formação” (MAÚES; CAMARGO, 2007).

Outra característica que chama a atenção, quando falamos do PARFOR, é o interesse do setor privado nesta política:

As ações desenvolvidas pelo Parfor estiveram, inicialmente, restritas às universidades públicas, em sistema de adesão que incluiu, em um primeiro momento, 21 estados da federação. Isso evidentemente provocou reações nos setores privados, os quais pleitearam sua inclusão no Programa. Segundo o site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>), as 106 Instituições de Educação Superior (IES) públicas (35 estaduais e 71 federais) que aderiram ao Parfor até fevereiro de 2010, se mostraram insuficientes para atender ao contingente de professores por formação inicial presencial. Houve necessidade de readequar o programa, que passou a incluir as instituições superiores comunitárias, filantrópicas e confessionais (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 164).

Logo, podemos destacar que o interesse financeiro das instituições privadas também chega às políticas públicas de formação de professores, visto a alocação de verbas que tais políticas garantem. Também podemos notar uma espécie de garantia dos interesses privados, no que tange às decisões legais em torno de tais políticas. É visível o benefício dado à rede privada quando é de seu interesse participar de programas do governo. A imposição e aceitação das necessidades do setor privado, em relação à legalidade das políticas no Brasil, se mostra algo corriqueiro.

1.3.3 A Universidade Aberta do Brasil - UAB

Em consonância com os objetivos dos Organismos Internacionais que orientam a ampliação do atendimento de forma massiva para a formação de professores, como a exemplo do Banco Mundial,¹⁷ o Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil, buscando o desenvolvimento da modalidade de Educação a distância, com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país (BRASIL, 2006a).

A UAB, que auxilia na institucionalização de programas de formação de professores a distância como política pública (FREITAS, 2007, p. 1206), apresenta como objetivos:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa

¹⁷ No documento: *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (1996), este organismo aponta a educação a distância como uma das estratégias necessárias para a expansão da formação de professores.

em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006a).

Freitas (2007) enfatiza que a oferta da Educação a distância, agora com a criação de um sistema integrado por instituições públicas, rompe em parte com os objetivos mercadológicos e de formação duvidosa da maioria das instituições privadas que, anteriormente, predominavam quando o assunto era a Educação a distância. Essa autora destaca que, “porém, essa iniciativa apresenta sua contradição ao priorizar a educação a distância para a *formação inicial de professores em exercício*” (FREITAS, 2007, p. 1210, grifos da autora).

Outro ponto bastante polêmico, no que se refere à Educação a Distância para a rede pública, é a questão da formação continuada, que deve se dar em serviço, mostrando a afinação mais uma vez com as orientações internacionais,

La capacitación en el servicio para mejorar conocimiento de las asignaturas por parte de los maestros y las prácticas pedagógicas conexas es especialmente eficaz cuando está directamente vinculada a la práctica en el aula y es impartida por el jefe de docentes (BANCO MUNDIAL, 1996).

Neste sentido, podemos compreender que a EaD é um dos principais sinais da influência dos organismos internacionais para a Educação Superior no Brasil e, também, uma das mais amplas políticas de acesso à Educação Superior, devido à sua abrangência na rede pública de ensino, através da UAB e também na rede privada.

Sobre a afirmação feita acima, Giolo (2008 p. 1212) aponta que a EaD voltou suas atenções para o nível superior de ensino e, dentro deste, mais especificamente, para os cursos de fácil oferta:¹⁸ “Pedagogia, normal superior e administração”, e salienta ainda que, em meio a essa expansão desordenada, pois, somente a partir de 2005, surgem os marcos regulatórios como objetivo de organizar o setor, os cursos de fácil oferta não possuem nada de concreto que proteja o setor. Tal expansão será verificada mais adiante, por meio dos dados do Censo da Educação Superior, relativos aos cursos a distância.

1.3.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Instituído pelo Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, o programa, que é coordenado pela CAPES, apresenta como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o

¹⁸ Compreendemos que para a sociedade capitalista, os cursos de fácil oferta são aqueles que demandam pouco ou nenhum investimento, ou seja, aqueles cursos que não exigem uma estrutura maior, como, laboratórios por exemplo. São cursos em sua maioria, que podem ser desenvolvidos na sala de aula unicamente.

aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010). O PIBID, que atinge parte significativamente dos estudantes de licenciatura do Brasil através das bolsas, também garante bolsas para o professor coordenador da IES e para o professor supervisor da Educação Básica que irá acompanhar as ações do estudante.

Além do desenvolvimento da proposta de trabalho com as escolas e os bolsistas, as instituições cujos projetos forem selecionados devem organizar seminários com todos os participantes para apresentação dos resultados alcançados, enfatizando as boas práticas e, ao mesmo tempo, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES em seu impacto na rede pública de ensino, como também nos próprios cursos de formação de professores da instituição [...] (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 129-130).

O PIBID, além de oferecer uma bolsa auxílio para os alunos integrantes do programa, também possibilita um primeiro contato do estudante com o seu futuro local de trabalho, a escola. Outro fator interessante deste programa concerne na contrapartida por parte das IES para as escolas, possibilitando a essas uma proximidade com a universidade, com novas formas de conduzir o processo pedagógico, a partir do estudante. Torna-se importante ressaltar que ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre a formação dos docentes ou das instituições participantes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 130).

1.4. A EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS

A partir das análises construídas no decorrer deste capítulo, podemos verificar que a partir do governo de FCH, iniciado no ano de 1995, o Brasil, baseado nas orientações internacionais de expansão da Educação Superior, via flexibilização do ensino e novas modalidades de educação, começa a desenvolver, de maneira mais evidente, a expansão do seu sistema de Educação Superior e que tal processo começa a se intensificar, a partir dos governos seguintes, todos baseados na ampliação preferencial da Educação Superior, a partir do setor privado.

Sobre esta escolha pelo setor privado, Guimarães (2013) revela que a adoção e práticas de cunho privado-mercantil, como o aumento de matrículas e instituições privadas e a transposição de mecanismos empresariais para o setor público, são algumas orientações do Banco Mundial para a ampliação da Educação Superior. O autor enfatiza, ainda, os documentos do BM que orientam esse viés privatista da Educação Superior no Brasil, como: “*Financing education in developing countries – An exploration of policy options*” (BANCO MUNDIAL,

1986), que aponta a desresponsabilização do Estado com a Educação Superior e sugere a cobrança de taxas e mensalidades dos alunos e pais, como alternativa para a investidura na Educação Superior.

Outro documento apontado pelo autor, de autoria do BM, que reforça o caráter privatista, necessário para a expansão da Educação Superior, no mundo do capital, é “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” (Banco Mundial, 1995) que também enfatiza o papel fundamental da Educação Superior para o desenvolvimento socioeconômico dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

A formação de professores que também é tema central em muitas discussões e orientações dos Organismos Internacionais, (OCDE, 2006;¹⁹ BANCO MUNDIAL, 2014;²⁰ OREALC/UNESCO, 2013²¹), também passa a apresentar papel estratégico na ampliação da educação, principalmente, a partir do governo Lula. Diversas políticas de formação inicial e continuada, assim como uma rede de formação em nível nacional e a implantação da EaD são criadas, buscando a ampliação e adequação da formação de professores, dentro dos parâmetros estabelecidos pela reestruturação do capital.

É dentro deste contexto, no qual tanto a Educação Superior, quanto a formação de professores, se encontram inseridas, que buscamos analisar a expansão dos cursos de formação de professores, ocorrida neste momento. As questões relacionadas à modalidade de ensino predominante, assim como à categoria administrativa e acadêmica, responsável pela expansão deste grau acadêmico, podem, além de apontar como vem se dando esta expansão, sinalizar as condições de formação que os futuros docentes do Brasil vêm recebendo.

1.4.1 As Licenciaturas por Categoria Administrativa

Com base no Censo da Educação Superior do ano de 2014, último Censo divulgado, as Licenciaturas apresentavam um total de 2.933.270 matrículas, com predominância do setor privado (1.724.024 matrículas). Em função da obrigatoriedade contida na LDB/96, sobre a formação em nível superior para professores da Educação Básica e a meta²² do PNE (2014-

¹⁹ Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.

²⁰ Professores são excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe.

²¹ Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes *Antecedentes y criterios para La elaboración de políticas Docentes em América Latina y El Caribe*.

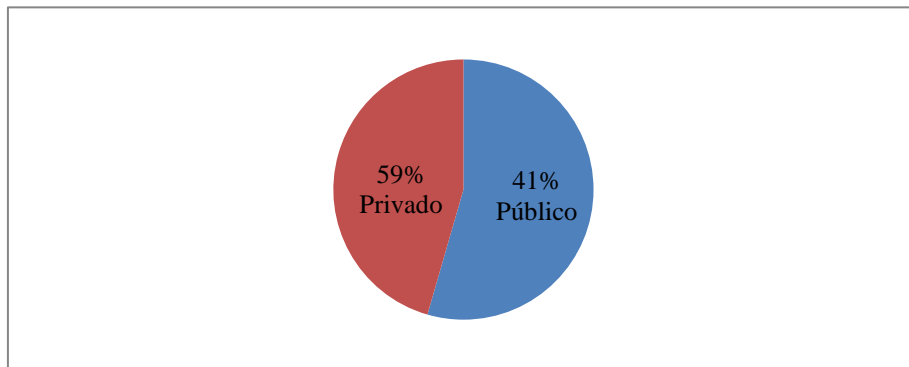
²² Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento que atuam.

2024), sobre o acesso à Educação Superior, diversas formas de acesso foram criadas, desde a flexibilização e diversificação das instituições de Educação Superior no governo FHC, até as várias políticas implantadas no governo Lula, contribuíram, direta ou indiretamente, também para a expansão das Licenciaturas no ano de 2014.

Mesmo com a expansão significativa que ocorreu, a Educação Superior ainda se encontra longe de cumprir as metas do PNE, assim como a expansão da formação de professores de cumprir as demandas na Educação Básica no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Entendemos que diversos fatores devem ser melhor observados para a verdadeira expansão dos cursos de formação de professores no Brasil. Não se pode pensar apenas no acesso em grande escala, questões relacionadas à formação, à permanência, à valorização docente, às condições de trabalho, ao salário, dentre outros aspectos, precisam também ser pensados.

No Gráfico 1, podemos notar que, no ano de 2014, tanto a rede pública, quanto a rede privada de ensino, abarcam quantidades significativas e próximas, com relação à quantidade de matrículas de graduação, no que tange à formação de professores, com pequena predominância do setor privado. A ampliação de instituições privadas no Brasil e, conseqüentemente, de cursos e matrículas neste setor, assim como as diversas políticas de ampliação da formação de professores na rede pública já citadas neste texto, podem ser algumas das explicações para tal contexto.

GRÁFICO 1 - Número de Matrículas de Licenciaturas por Categoria Administrativa – Brasil - 2014



Fonte: INEP/Censo da Educação Superior - Adaptado.

1.4.2 Licenciatura Presencial

Quanto à questão da modalidade presencial, podemos constatar que, no ano de 2014, o censo da Educação Superior aponta um total de 925.942 matrículas em Licenciaturas. Com ligeira predominância da rede pública (504.347 matrículas) em relação à rede privada (421.595

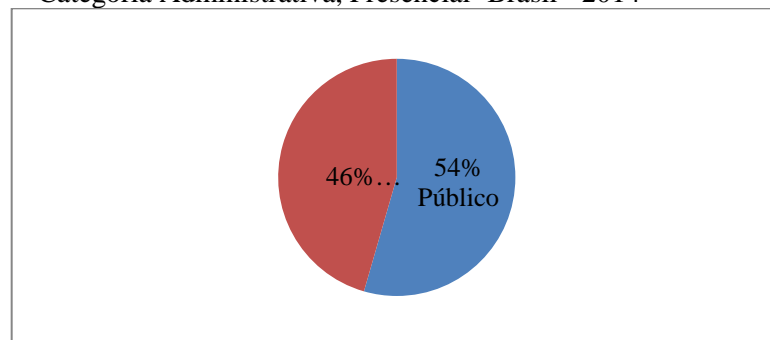
matrículas). Mesmo com os esforços do governo em expandir a rede federal de Ensino Superior, com políticas específicas para as licenciaturas e com a criação de várias políticas, voltadas para a formação de professores, no geral, a atuação da rede privada é superior, numericamente falando.

Tratando do acesso ao nível superior por meio do turno noturno, Bittar, Almeida e Veloso (2008) fazem uma reflexão interessante acerca dos cursos oferecidos pelas instituições privadas:

[...] entre as opções oferecidas no período noturno, não se observam os cursos mais concorridos, como Medicina, Odontologia e Engenharia. Ao contrário, as características dos cursos oferecidos no período mencionado convergem no sentido de não necessitarem de laboratórios, não serem oferecidos em mais de um período (noturno e vespertino), representando uma alternativa de baixo custo tanto para as IES quanto para os alunos (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008, p. 86).

Desta forma, podemos inferir que as licenciaturas são cursos interessantes para o setor privado, no sentido de não necessitarem de estruturas mais específicas, somado isto ao fato de que as faculdades, principais representantes do setor privado no Brasil, não necessitarem de certas condicionalidades, as quais outras instituições de Ensino Superior necessitam, como a relação com a pesquisa e a extensão e 1/3 do corpo docente de mestres e doutores, dentre outros, podendo ser fatores que contribuem para a expansão da rede privada, também na modalidade presencial.

GRÁFICO 2 - Número de Matrículas de Licenciaturas por Categoria Administrativa, Presencial -Brasil - 2014



Fonte: INEP/Censo da Educação Superior - Adaptado.

1.4.3 Licenciaturas a Distância

A partir das análises sobre a Educação a Distância e os cursos de Licenciatura, podemos identificar a principal diferença em termos quantitativos entre os setores público e privado.

Enquanto o setor público, no ano de 2014, apresenta um total de 100.276 matrículas na modalidade a distância, o setor privado apresentava um total de 440.417 matrículas.

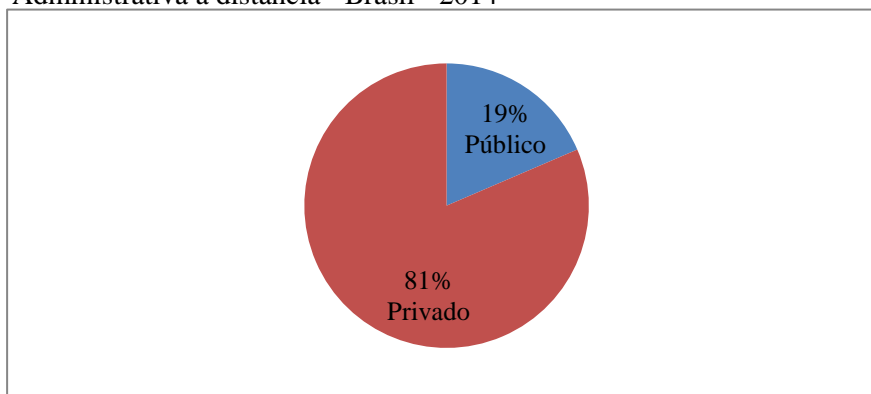
As diversas políticas de formação de professores com base na Educação a Distância, assim como a ampliação do setor privado da Educação Superior como um todo, contribuíram para que, no ano de 2014, a EaD e o setor privado de ensino fossem os principais protagonistas do acesso à Educação Superior no Brasil, em relação à formação de professores.

A criação da UAB representou, para o setor público, a relação necessária com a Educação a Distância, no viés contrário da EaD, como ferramenta unicamente das instituições privadas. A UAB passa a oferecer cursos de formação inicial e continuada em grande escala, através do seu sistema nacional, porém, não podemos deixar de ressaltar que a rede privada também apresenta um grande número de Cursos na modalidade EaD. Sobre a atuação da Educação a Distância nos cursos de formação de professores, Giolo (2008, p. 1224-1225) aponta que:

O movimento inicial da educação à distância, o de proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício (os professores leigos), é repleto de mérito e, porque não dizer, de êxito. Não se pode falar o mesmo, entretanto, do que veio depois, quando os cursos de formação de professores passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, descolada dos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem.

A formação de professores no Brasil, que se encontra também representada nos cursos a distância, sendo no ano de 2014, um total de 540.693 matrículas nesta modalidade, aponta para uma formação aligeirada, devido às aulas via *internet*, onde é exigido que o aluno compareça à IES duas vezes na semana e muitas vezes nem isso, o que pode dificultar a aprendizagem. A questão de não haver um professor, e sim um tutor, assim como a necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, realidade de muitos alunos das licenciaturas, podem se constituir em fatores que diminuam, consideravelmente, a qualidade na formação dos futuros docentes. No Gráfico abaixo, podemos notar a superioridade numericamente falando do setor privado, em relação ao público, quando se trata dos cursos de licenciatura via EaD.

GRÁFICO 3 - Número de Matrículas de Licenciatura por Categoria Administrativa a distância - Brasil - 2014



Fonte: INEP/Censo da Educação Superior - Adaptado.

As políticas implementadas, a partir da década de 1990 no Brasil, para a Educação Superior, desenvolveram mudanças significativas para as IES, em especial, para as Universidades Federais que, no governo Lula, passaram por uma intensa reforma, objetivando a expansão do acesso à Educação Superior, em prol das metas estabelecidas, nacional e internacionalmente, para este nível de ensino, objetivo já delineado e iniciado anteriormente, no governo FHC.

Dentro das análises até aqui construídas, podemos verificar que a Educação Superior no Brasil, além de se ampliar significativamente dentro do contexto das últimas décadas, vem tentando desconstituir o sistema de elite, que veio se propagando deste a colonização do Brasil e caminhando para a construção de um novo sistema, o sistema de massa que, de acordo com Gomes e Moraes (2012, p. 175), ocorre quando o sistema busca responder às demandas e aos interesses de um público mais amplo e diferenciado da classe dominante. Os autores ressaltam ainda que tal sistema, apesar de ampliar os serviços, se mantém em uma perspectiva meritocrática, de políticas compensatórias que visam garantir igualdade nas oportunidades, mas dentro dos limites da democracia liberal.

Compreendemos ainda que tal conjunto de ideias possa estar relacionado também com o atual contexto da formação de professores no Brasil, pois, assim como a Educação Superior, a expansão da formação é inegável, em um mesmo momento que se dá por vias diferentes. Ou seja, de maneira também meritocrática e por meio de políticas compensatórias. Podemos verificar tal constatação, ao analisar a forma diferenciada que tal formação se dá, ora em cursos presenciais, dentro das universidades, com acesso à pesquisa, e ora dentro de instituições privadas (ou muitas vezes, nem há a instituição na versão de estrutura física), com as aulas via *internet* e sem a presença de um professor com a qualificação adequada, buscando basicamente a certificação em massa.

Outra característica que merece destaque, neste contexto de readequação da Educação Superior (sempre dentro dos limites do que o capital permite), de ampliação de acesso, é a discussão sobre a temática racial. Lima (2010) ressalta que os estudiosos das questões sociais, assim como os movimentos sociais, são unânimes em apontar a Constituição Federal de 1988, como marco oficial/inicial das discussões sobre a temática no Brasil e apontam a criminalização do racismo, trazida por esta constituição, como momento ímpar. No entanto, a autora destaca, ainda, que a principal justificativa de tal demanda, ou seja, a discussão sobre a temática racial de ampla abrangência, no Brasil, foi a expressiva desigualdade racial que nosso país se apresenta, a partir das discussões acadêmicas, desenvolvidas amplamente sobre o tema.

Torna-se importante salientar que a principal ação, referente ao acesso à Educação Superior por parte dos jovens negros, filhos da classe trabalhadora, no nosso país, se deu no governo Dilma, com a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que será explorada mais adiante. Anteriormente a esse marco regulatório, o governo Lula avança consideravelmente no que concerne à discussão sobre a questão racial no Brasil. Lima (2010, p. 83) afirma que:

A criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 21 de março de 2003, Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, transformada em Ministério em fevereiro de 2008, é, sem dúvida, uma inflexão política e institucional no tratamento da temática racial pelo Estado. Segundo a lei que a regulamenta, a principal atribuição da Secretaria é formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial com vistas à consolidação do tema da igualdade racial. O aspecto mais importante, em termos de atuação institucional, é a articulação com demais ministérios e suas respectivas secretarias e órgãos do poder Executivo, bem como parcerias com governos estaduais e municipais, procurando garantir a transversalidade da questão racial. Destacam-se também as parcerias realizadas com a sociedade civil organizada e órgãos internacionais. Como integrante da estrutura básica desta Secretaria foi criado o Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial (CNPIR), um órgão colegiado de caráter consultivo, cuja finalidade é propor, em âmbito nacional, políticas de promoção da igualdade racial com ênfase na população negra e em outros segmentos étnicos da população brasileira.

Lima (2010) destaca ainda as principais ações do governo Lula, referentes à questão racial e de educação:

As principais políticas públicas de âmbito federal com recorte racial na educação estão organizadas tanto no eixo do reconhecimento identitário como no redistributivo. Entre elas, destacam-se a Lei 10.639 (assinada pelo presidente Lula logo no início de seu mandato, alterando a Lei 9.394/1996), que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", o Prouni (Programa Universidade Para Todos) e o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas. Em termos de mudanças institucionais, destaca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004,

no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela execução de diversos programas (LIMA, 2010, p. 84-85).

Em agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff promulga a Lei n. 12.711 que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em seu Artigo 1º, a Lei aponta:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a).

A Lei estabelece ainda que o preenchimento das vagas, que trata o caput desta Lei, ou seja, os 50% de vagas para estudantes nas escolas públicas, deverá se destinar aos estudantes, cuja renda familiar seja igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita. Outra especificação sobre essa legislação, referente ao público alvo, é a apresentada no Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n. 12.711 que, em seu Artigo 2º, Inciso II:

Proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012a).

Neste sentido, a expansão da Educação Superior no país também passa a desenvolver características de cunho social/racial, resultado de muitas discussões, pesquisas acadêmicas e luta de movimentos sociais em nosso país. É importante realçar que a legislação ressaltada sobre o acesso dos filhos da classe trabalhadora à Educação Superior pública, popularizada como “política de cotas”, que é bastante clara ao apontar os critérios de renda e raça/cor para o acesso, não assegura ações concretas que possibilitem a real permanência com condições adequadas para a formação destes estudantes. Como apresentado em diversos momentos por esta pesquisa, é contraditório tratar de acesso, sem haver a mesma preocupação com relação à permanência, principalmente no caso de uma legislação tão grandiosa com relação à quantidade (50% das vagas das IFES), como é o caso da política de cotas.

Compreendendo a permanência como condição de o estudante chegar até o último ano, enfrentando os obstáculos e dificuldades surgidos no decorrer do curso (CAVALCANTE, 2008), diversos aspectos podem ser relacionados a esta necessidade, questões referentes à saúde, financiamento e material didático fazem parte desta discussão.

Neste capítulo, buscamos apresentar a forma que se deu a expansão da Educação Superior no Brasil e, conseqüentemente, da formação de professores, para podermos chegar à questão central deste trabalho: Qual o papel da assistência estudantil na permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, mais especificamente, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – *campus* de Belém?

2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: AÇÃO FUNDAMENTAL PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Compreendemos que após a análise de conjuntura, que é uma ação fundamental para se apropriar de qualquer fenômeno, neste momento, torna-se necessário se aproximar do nosso objeto de pesquisa, ou seja, a Assistência Estudantil. Baseados em estudos como o de Sposati (2007), Sposati *et al* (2014) e Schons (2008), buscamos compreender um pouco sobre as discussões acerca da Assistência Social no Brasil e, assim, nos aproximarmos da Assistência Estudantil. Neste capítulo, também apresentamos o perfil dos estudantes das IFES, a partir da “VI Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras” (ANDIFES, 2016), na qual questões como renda, cor/raça são analisadas. Por fim, desenvolvemos uma discussão sobre os marcos regulatórios relacionados à Assistência Estudantil no Brasil, assim como apresentamos um levantamento bibliográfico sobre a produção sobre esta temática.

2.1 A ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: MUDANÇA DE CONCEPÇÃO

Sposati *et al* (2014) afirmam que a assistência é uma prática antiga na nossa sociedade, estando a ajuda aos mais necessitados ligada às normas morais. Ainda segundo as autoras, tal necessidade se dá ligada à ideia de que, em nossa atual forma de sociedade, sempre haverá os mais frágeis, ou seja, os que necessitam de ajuda. Em consonância com estas análises, Schons (2008) também relaciona os primórdios da assistência com a filantropia, ressaltando ainda que esse tipo de assistência “não quer dizer que não recebesse grandes incentivos morais, éticos, econômicos e sobretudo, políticos da ‘ordem’” (SCHONS, 2008, p. 64).

Neste sentido, podemos perceber que a assistência, era compreendida como um fator de responsabilidade da sociedade civil, de maneira mais específica dos ricos que, por caridade, ajudavam os mais necessitados. Outro fator que pode ser ressaltado, neste contexto histórico, é o fato de a assistência ser entendida como algo relacionado ao indivíduo, de caráter singular, e não como uma questão social. Sobre tal afirmação, Sposati *et al* (2014, p. 60) ressaltam:

No caso brasileiro é possível afirmar, salvo exceções, que até 1930 a consciência possível em nosso país não apreendia a pobreza enquanto expressão da questão social. Quando esta se insinuava como questão para o Estado, era de imediato enquadrada como “caso de polícia” e tratada no interior de seus aparelhos repressivos. Os problemas sociais eram mascarados

e ocultados sob forma de fatos esporádicos e excepcionais. A pobreza era tratada como disfunção pessoal dos indivíduos.

Já a partir da crise que o capitalismo passa a sofrer, na década de 1970, contexto já analisado anteriormente, o Estado, em busca da reestruturação do capital, passa a desenvolver um novo perfil de regulação e acumulação, assim como, também, passa a assumir responsabilidades no que tange às condições de vida da população. “A assistência começa a se configurar quer como uma esfera programática da ação governamental para a prestação de serviços quer como um mecanismo político para o amortecimento das tensões sociais” (SPOSATI *et al*, 2014, p. 63).

A questão da assistência no Brasil, a partir das mobilizações e pressões sociais, passa a ganhar destaque, principalmente, com a Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 203 e 204 que tratam das disposições sobre a Assistência Social, passando assim, a ser entendida como um direito social, em conjunto com a saúde e a previdência, configurando o tripé da seguridade social.²³ Essa nova concepção de assistência, como direito social, torna-se um importante passo para distanciar a assistência de caráter puramente assistencialista, que foi sua principal característica anteriormente, durante longos séculos.

Outra legislação que contribui significativamente para a mudança de concepção, com relação à Assistência no Brasil, é a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8.742/1993). A questão da 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, grifo nosso) pode ser destacada, como principal avanço desta legislação para a questão da Assistência Social como direito de todos, inclusive, garantindo assistência para aqueles que não podem contribuir financeiramente.

Sposati (2007) se refere à constituição da Assistência Social, como política pública no Brasil com uma meta, cujo alcance veio sendo postergado, desde a regulamentação da legislação, referente à assistência social já mencionada, devido a séculos de práticas sociais fragmentadas, individualizadas e de teor puramente assistencialista. Ainda segundo a autora, “o confronto deve ocorrer, porém contra a presença do conservadorismo tutelador, mas não contra a assistência social e seu potencial em provocar a extensão do acesso a direitos e reconhecimento de cidadania” (SPOSATI, 2007, p. 436). Neste sentido, a Assistência Social deve ser compreendida como direito do cidadão e não como um favor do Estado, ou da burguesia para com os pobres.

²³ A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, previdência e assistência social (BRASIL, 1988).

Sposati (2007, p. 450) conceitua a Assistência Social como:

Política de garantias de direitos de prevenção e proteção social através de serviços, benefícios, programas, projetos, monitoramento e trabalhos sociais que: - previnem/reduzem situações de risco social e pessoal; - protegem pessoas e famílias vulneráveis e vitimizadas, independente de idade, sexo, raça, etnia, renda; - criam medidas e possibilidades de ressocialização, reinserção e inclusão social; - monitoram exclusões, vitimizações, vulnerabilidades e riscos sociais da população.

2.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Concordando com Garrido (2012, p. 05), compreendemos que a Assistência Social é um direito do cidadão e dever do Estado e a “Assistência Estudantil é uma das dimensões da assistência social, pensada do ponto de vista do direito à educação”. Neste sentido, a Assistência Estudantil torna-se fator indispensável para o sucesso dos jovens na Educação Superior.

É importante destacar que esta pesquisa compreende que o sucesso da Educação Superior, no Brasil, só se dará verdadeiramente a partir da democratização do ensino, ou seja, a possibilidade concreta de acesso de todos os jovens brasileiros, independentemente de sua raça, crença ou origem social e que a Assistência Estudantil é fator primordial para tal democratização.

Logo, entende-se que a democratização está relacionada a real possibilidade de todos os jovens terem acesso à Educação Superior e concluir seus cursos. Já a expansão da Educação Superior, fenômeno analisado no primeiro capítulo deste texto, está diretamente relacionada com o aumento de matrículas (ou vagas) no Ensino Superior, não apresentando a permanência do aluno ou a conclusão do curso, como fatores centrais de análise. Tal diferenciação faz-se necessária para que se evite confundir a expansão da Educação Superior, no Brasil, com a democratização do ensino. Sobre esses dois fenômenos, podemos destacar o que segue nos próximos parágrafos.

Sobre a expansão da Educação Superior, os dados disponíveis no INEP - também analisados no primeiro capítulo desta pesquisa - com relação a número de vagas e instituições de ensino, indicam para um crescimento nunca antes visto na história do nosso país, em relação à Educação Superior.

Diversas análises podem ser levantadas a partir dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, sobre o acesso à Educação Superior. Uma delas é referente à categoria administrativa, na qual ingressaram esses estudantes - capítulo anterior. A Educação Superior

brasileira, a partir de 1995, passa a ampliar significativamente o seu acesso, tendo a rede privada como principal representante, o que nos leva a inferir que tal acesso pode ter se dado via programas de acesso à Educação Superior privada, como o PROUNI, não prevendo nenhuma ação concreta sobre a permanência dos graduandos, via rede privada de ensino.

Sobre a análise da democratização do Ensino Superior no Brasil, pela rede pública federal de ensino, nos debruçamos sobre o relatório “VI Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras”²⁴ (ANDIFES, 2016) que trata do perfil nacional dos estudantes das universidades federais, e que tem como finalidade “qualificar as heterogeneidades existentes entre os discentes para formular políticas de equidade e outras ações no âmbito das nossas universidades que garantam a permanência e viabilizem o sucesso dos estudantes no Ensino Superior [...]” (ANDIFES, 2016, p. XI).

Ainda em sua apresentação, o documento ressalta mudanças significativas no que tange ao acesso, pois “o perfil dos estudantes das universidades federais apresenta uma mudança significativa, sobretudo, no que diz respeito à crescente utilização do ENEM, a partir de 2009, à adesão das instituições federais ao SISU²⁵ e a vigência da lei de cotas, a partir de 2013” (ANDIFES, 2016, p. XI). O texto inicial indica, ainda, a necessidade de se ampliar as políticas de Assistência Estudantil e de transformar o Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em política de Estado, ou seja, Lei Federal. O relatório é composto de nove itens que, juntos, dão uma visão geral do perfil dos alunos das IFES brasileiras, são eles: Identificação e Perfil Básico; Moradia; Família; Trabalho e Renda; Histórico Escolar; Vida Acadêmica; Informações Culturais; Saúde e Qualidade de Vida e Dificuldades Acadêmicas.

Para este trabalho, utilizamos algumas informações do Relatório da ANDIFES (2016), fazendo uma espécie de resumo analítico. Tal exercício foi necessário devido à importância deste documento para esta pesquisa. Buscamos também apresentar, sempre que possível, os dados relativos à região Norte, pois tal região é o *locus* da pesquisa desta Dissertação. Ressalta-se que o relatório possibilita, ainda, uma comparação entre as pesquisas já realizadas neste âmbito pela ANDIFES.

²⁴ Esta pesquisa trata de um trabalho em parceria entre Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). O relatório analisado teve os dados coletados no ano de 2014 e foi divulgado no ano de 2016 e a versão mais atualizada sobre tal estudo. As edições anteriores são referentes aos anos 1996/7, 2003/4 e 2010/2011.

²⁵ O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

Quanto à análise entre as pesquisas anteriores, é perceptível que, desde a primeira versão do estudo da ANDIFES (1996/7), a presença do público feminino nas universidades federais é superior, com efetiva elevação entre os anos de 1996 e 2010, especialmente, a partir de 2003. No ano de 2014, tal constatação não é diferente; o público feminino continua a ser maioria nas IFES brasileiras, com o total de 54% de alunas, com a média de 18 a 24 anos. Quando se cruzam os dados referentes à renda familiar mensal per capita e o sexo dos alunos, percebe-se que as mulheres são mais pobres, com a renda inferior a R\$ 835,00/mês. É importante ressaltar que, no ano de aplicação da pesquisa, 2014, o salário mínimo nacional era de R\$ 724,00, ou seja, as alunas das universidades federais tinham renda um pouco superior a um salário mínimo.

Segundo o relatório da ANDIFES (2016), sobre a questão da renda familiar, destaca-se que as regiões Norte e Nordeste se encontram nos últimos lugares, ou seja, é nestas regiões que se encontram os estudantes mais pobres do Brasil, com renda familiar de R\$ 716,00 e R\$ 710,00/mês, respectivamente. Sobre a região Norte, resalta-se ainda que, entre os anos de 2010 e 2014, a participação de estudantes que apresentam renda familiar de até três salários mínimos se manteve estável, porém bastante alta, sendo de 63%, mais da metade do número de estudantes.

Os dados apresentados, no relatório “Retomando o caminho para a Inclusão, o Crescimento e a Sustentabilidade” (2016) do Banco Mundial, ratificam os Estados do Norte e Nordeste do Brasil, como os mais pobres do país, porém sinalizam, a partir de 2013, um processo de redução da pobreza:

A redução da pobreza foi maior no Norte e no Nordeste, tradicionalmente as duas regiões mais pobres do país. Em 2013, a pobreza moderada nas Regiões Sul e Sudeste era de 3,3% e 4,4%, respectivamente, enquanto no Norte e no Nordeste esses números eram de 15,1% e 17,6%. Apesar das disparidades regionais ainda existentes, ocorreu um processo sistemático de convergência da pobreza, que tendeu a cair mais rapidamente nos estados que apresentavam taxas de pobreza mais altas na virada do século. No período abrangido pelo estudo, a queda média absoluta na quantidade de pobres foi de 28,5 pontos percentuais no Nordeste e de 12,7 pontos no Sudeste (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 11).

Neste sentido, podemos perceber que, apesar dos “pontos positivos” identificados, tanto no relatório da ANDIFES (2016) sobre a estabilidade do número de estudantes com até 3 salários mínimos, nos Estados do Norte e Nordeste, no que tange o acesso à Educação Superior, como no documento do BM que indica a diminuição da pobreza, nestes mesmos Estados, podemos destacar que tais empenhos ainda são poucos, se compararmos a partir do ponto de vista regional/internacional.

Ainda sobre o contexto social dos estudantes das Universidades Federais, outra informação interessante, assinalada pelo relatório da ANDIFES (2016), é apresentada a partir da relação entre a média de renda familiar mensal per capita e a grande área a qual pertencem os cursos de graduação e, conseqüentemente, os graduandos. Nota-se que os estudantes com renda familiar per capita média mais alta são os alunos dos cursos de Engenharia (R\$ 1.085,50) e Ciências Sociais Aplicadas (R\$ 1.080,70), seguidos dos alunos das Ciências da Saúde (R\$ 870,00), Ciências Exatas e da Terra (R\$ 867,00); Ciências humanas (R\$ 817,40); Linguística, Letras e Artes (R\$ 815,80); Ciências Agrárias (R\$ 705,30) e por último os alunos das Ciências Biológicas (R\$ 641,30).

A partir do exposto acima, podemos verificar que a maioria dos alunos das Licenciaturas não faz parte dos alunos que apresentam as mais altas taxas de renda familiar per capita (com exceção dos alunos das Ciências Sociais Aplicadas), concentrando-se especialmente entre as últimas colocações (inclusive, na última), ou seja, as mais baixas. Torna-se importante salientar que os alunos oriundos das Ciências Humanas, onde se localiza o Curso de Pedagogia, apresentam uma renda familiar per capita de, no máximo, R\$ 817,40. Sobre tal apontamento, o Banco Mundial, a partir do documento “Professores são excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (2014), ratifica:

Os professores são também mais pobres do que o conjunto global de estudantes universitários. Os dados de ingresso na Universidade mostram que os estudantes que se graduam em Pedagogia têm um status socioeconômico mais baixo e maior probabilidade de serem estudantes universitários de primeira geração do que os que ingressam em outros campos (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 07).

Diversos estudos, como Maués; Camargo (2012); Freitas (2007) e Gatti, Barreto e André (2011), ressaltam que a questão da dificuldade financeira, realidade para os ingressantes dos Cursos de Licenciatura, no caso do Brasil, continuará após a conclusão do Curso, devido aos baixos incentivos salariais que a profissão apresenta.

Ainda sobre a desvalorização docente, o Banco Mundial (2016, p. 175) também se posiciona:

O magistério continua a ser considerado uma profissão de pouco prestígio. Os padrões de ingresso em instituições de capacitação de professores são baixos, os programas são deficientes, há pouca seletividade no sistema escolar estadual ou municipal e não existe vinculação entre incentivos salariais e desempenho. Para mudar este paradigma serão necessárias reformas políticas coordenadas entre os níveis federal, estadual e municipal. Na próxima década, entretanto, as tendências demográficas deverão propiciar novas oportunidades para a elevação dos padrões da profissão e da qualidade da educação, uma vez

que a população em idade escolar do ensino fundamental provavelmente diminuirá 25% entre 2010 e 2025. Esse fato permitirá retirar do sistema os professores com desempenho precário mediante aposentadorias antecipada, recrutar novos profissionais com padrões mais elevados e pagar salários mais atraentes em média e, sobretudo, diferenciados por desempenho. Além disso, propiciará o alongamento da jornada escolar. Um ensino mais eficiente e mais prolongado poderia aprimorar os resultados educacionais.

A partir do exposto, compreendemos que o BM, um dos grandes orientadores ao que se refere às políticas brasileiras, neste caso, a formação de professores, percebe tais profissionais, apenas como ponte para bons resultados. Na concepção do Banco, é necessário investir no prestígio da profissão, não para a melhoria da profissão e, sim, para que possa se ter melhores resultados. Ressalta-se também que o prestígio salarial deverá se dar de maneira singular, dependendo do desempenho de cada professor, retardando desta forma, qualquer possibilidade de ascensão da categoria docente.

Ainda sobre os dados do Relatório da ANDIFES (2016), quanto ao acesso às Universidades Federais e à relação de raça/cor no ano de 2014, ano de aplicação da pesquisa da ANDIFES (2016), o universo dos graduandos no que concerne à distribuição de cor/raça se desenhava da seguinte forma: a maior proporção ainda era de brancos (45,7), seguida dos alunos declarados pardos (37,8%). Os pretos não quilombolas representavam o percentual de 9,4%; os amarelos 2,3%; pretos quilombolas (0,45%), indígena não aldeado 0,39%, indígena aldeado 0,25%, sem declaração 3,8%. Quanto à região Norte, no ano de 2014, 61% dos graduandos se declararam pardos, 22% se declararam brancos, 10% pretos não quilombolas, 2% amarelos, 0,8% pretos quilombolas, 0,81% indígenas não aldeados, 1,03% indígenas aldeados, e 2% não declararam cor ou raça.

O relatório afirma que as Universidades Federais estão indo em direção de “espelhar a composição social do país” (ANDIFES, 2016, p. XII) e, neste sentido, torna-se importante observar outra informação: a composição atual da sociedade brasileira no que se refere à cor/raça:

Houve uma redução da participação da população branca, antes em torno de 55% e chegando ao final do período com acerca de 45%, e o crescimento significativo da população preta e parda que saiu de pouco mais de 44% para um tanto mais de 53%, uma mudança bastante significativa para um perfil populacional e que parece estar muito mais relacionada ao processo de autodeclaração, com a mudança daqueles que se auto declaravam brancos apenas como resultados de um racismo latente na sociedade (ANDIFES, 2016, p. 04).

Nesta perspectiva, é importante reconhecer que, em meio a esta construção socialmente imposta de “branco”, mesmo sendo o povo brasileiro um povo resultante de misturas de raças

como a indígena e a negra, essa desconstrução (ou primeiros sinais dela) parece estar se iniciando em nossa sociedade e, conseqüentemente, em nossas universidades. Porém, a aceitação de uma raça/cor não é fator suficiente para afirmarmos que está havendo reais condições de mudanças.

Como a exemplo da concepção aqui apresentada, a questão da democratização é muito mais do que o acesso. A questão das mudanças necessárias, para a ascensão das raças/cores marginalizadas pela nossa sociedade, também, vai muito além da identificação; questões mais amplas como o cumprimento de direitos e condições socialmente iguais são de extrema importância.

Após a apresentação de alguns pontos em resumo dos dados oficiais do relatório da ANDIFES (2016), buscamos destacar mais a região focalizada nesta pesquisa, ou seja, o Norte do Brasil. Desta forma, desenvolvemos um quadro/resumo de alguns itens que merecem atenção com relação ao perfil do estudante nortista: a saber, moradia, estudante com filhos e trabalho e renda. São pontos centrais quando se trata da permanência do estudante em seu curso e que, de acordo com os dados do relatório, apresentam-se de maneira insatisfatória, podendo prejudicar grandemente a formação e/ou permanência do aluno.

Questões, como as destacadas no Quadro 3, reforçam ainda mais a necessidade das discussões e ações acerca da Assistência Estudantil no Brasil e, neste caso, mais especificamente, no Norte. Reforçamos novamente que, apesar das diversas políticas de acesso implementadas nas últimas décadas, questões básicas, como emprego e moradia, ainda, são grandes percalços para as políticas públicas, no âmbito da Educação Superior.

QUADRO 3 - Perfil dos Estudantes da Região Norte

(continua)

ITENS DESTACADOS	NACIONAL/NORTE
Moradia	<p>Nacional: 43,33% dos graduandos moravam em outra cidade antes de ingressarem na universidade, e desses, 80,6% informaram que o motivo da mudança foi a própria universidade,</p> <p>Norte: Verificou-se que 66,85% dos estudantes mudaram de cidade tendo como principal motivo a universidade.</p>

QUADRO 3 - Perfil dos Estudantes da Região Norte

(concluído)

ITENS DESTACADOS	NACIONAL/NORTE
Estudantes que tem filhos	<p>Nacional: Quando perguntados sobre onde deixam seus filhos quando estão em sala de aula, a maioria respondeu que deixa os filhos com familiares, sendo no geral um total de 71,84% de estudantes nessas condições;</p> <p>Norte: No Norte são 66,55% dos graduandos que necessitam do auxílio familiar para cuidar do filho quando estão em sala de aula. Sobre o percentual de estudantes que leva o filho para a universidade, o maior percentual é da região Norte, com 5,55% de alunos mães/pais.</p>
Trabalho e Renda	<p>Nacional: Quanto ao item Trabalho e Renda, o relatório expõe que do total de 939.604 estudantes, 34,34% declararam não trabalhar e que estão a procura de trabalho;</p> <p>Norte: A pesquisa indica que é a região com maior índice de graduandos que não trabalham e estão à procura de trabalho (40,99%).</p>

Fonte: VI Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, 2016 - Adaptado.

Apesar da clara necessidade de mais investimentos, quanto ao acesso e à permanência, na Educação Superior, demonstrados pelo Relatório da ANDIFES (2016), o BM (2016) sinaliza que os gastos públicos com a Educação Superior “tende a favorecer os não pobres” (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 176). Ainda segundo o Banco, os gastos com a Educação Superior são em média quatro vezes maiores do que com a educação geral e somente alguns dos mais pobres têm acesso à Educação Superior. Adiante em sua análise, o relatório mostra programas, como o FIES e o PROUNI, como “exemplos acertados”, evidenciando, assim, a rede privada como preferência para a expansão da Educação Superior e não mostra nesta análise, nenhuma iniciativa com relação à assistência ao estudante da Educação Superior.

A partir dos dados apresentados sobre os alunos das IFES brasileiras e das inferências internacionais para o acesso à Educação Superior, enfatizamos a fala de Zago (2006, p. 228), ao afirmar que é “reduzido considerar indiscriminadamente os casos de estudantes que tem acesso ao ensino superior como de sucesso escolar”. Neste sentido, podemos perceber que a Educação Superior já avançou no que tange ao acesso; porém, não há possibilidade do verdadeiro sucesso neste nível de ensino, enquanto as políticas de permanência não apresentarem igual desenvolvimento. Assim, a Assistência Estudantil torna-se ação fundamental para a real democratização da Educação Superior. Baseamo-nos no conceito de Garrido (2012, p. 01), para compreender o que é a Assistência Estudantil:

Assistência Estudantil é o conjunto de medidas adotadas pelas instituições de ensino (IES) que estão voltadas para garantir a permanência e a conclusão do curso da população estudantil que dela dependa. Ações dirigidas aos estudantes com dificuldades socioeconômicas estão entre as mais frequentes.

Ainda de acordo com as análises de Garrido (2012), as instituições de Educação Superior adotam um conjunto de medidas, de acordo com as suas demandas existentes. Estas podem estar relacionadas a bolsa permanência, Restaurantes Universitário, auxílio transporte etc.; porém sempre dentro do que permite a legislação, acerca da Assistência Estudantil nacional.

De acordo com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES),

Cabe às IFES assumirem a Assistência Estudantil como direito e espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com seus próprios integrantes, o que irá ter efeito educativo e, conseqüentemente, multiplicador (BRASIL, 2007, p. 05).

São diversas as dimensões que devem ser analisadas para o planejamento e execução da Assistência Estudantil. São fatores econômicos, sociais e culturais que precisam ser pesquisados para a construção de políticas verdadeiramente eficazes no que se refere às reais necessidades do alunato.

Segundo a pesquisa nacional da ANDIFES (2016), as principais atividades ou programas acadêmicos usufruídos pelos graduandos, segundo a pesquisa são: estágio (12,55%), pesquisa (11,49%); ensino (8,74%), extensão (5,87%), Programa de Educação Tutorial-PET (2,46%), empresa Júnior (2,06%) e outros (7,76%). Quanto à mobilidade estudantil,²⁶ o percentual de graduandos que participa deste tipo de programa é de 4,43%.

²⁶ Esses programas visam possibilitar aos estudantes regularmente matriculados a possibilidade de realizar parte da sua graduação em outras universidades nacionais ou internacionais.

De acordo com a pesquisa realizada no ano de 2016, 50,92% do total de graduandos participavam de alguma atividade ou programa acadêmico e não participavam de nenhuma atividade acadêmica para além da sala de aula, 49,08% dos estudantes. Compreendemos que com a expressiva mudança de público, a qual a Educação Superior no Brasil vem apresentando, no que concerne às questões sociais, de raça etc., fenômeno analisado nesta pesquisa, a questão do estudante trabalhador que, na maioria das vezes, cursa sua graduação no ensino noturno, também é uma realidade (MOREIRA; LIMA; SILVA, 2011; TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2005). Inferimos, desta forma, que a não participação de parte dos estudantes, em atividades para além da sala de aula na graduação, pode estar relacionada com o compromisso com o trabalho.

Outro dado que ratifica a hipótese da não participação em atividades acadêmicas para além da sala de aula é a questão de estudantes com filhos, sendo a região Norte a principal representante com 16,8% de estudantes pais/mães do Brasil (ANDIFES, 2016), reforçando assim a necessidade de trabalho e, possivelmente, dificultando a participação de tais estudantes em atividades acadêmicas para além da sala de aula.

Em relação à participação em atividades ou programas que possibilitam uma remuneração, percebeu-se que 33,54% dos estudantes possuem algum tipo de remuneração, 17,39% realizam atividades não remuneradas e 49,08% não realizam atividades ou programas acadêmicos. Sobre a região Norte, o percentual de estudantes que participam de atividades ou programas acadêmicos remunerados é 12,51%. Neste sentido, verifica-se que a questão da remuneração, assim como da participação de estudantes em atividades ou programas acadêmicos nas IFES do Brasil, é pequena, não alcançando nem a metade dos estudantes das IFES e, no Norte, não chegando nem a 13% de estudantes que possuem algum tipo de remuneração, via programa ou atividade acadêmica.

A assistência mais utilizada, segundo o relatório, é o Programa de Alimentação, atendendo 44,22% dos estudantes das IFES, por meio dos RU ou auxílio financeiro. No Norte, esse percentual é de 38,17%. Em seguida, o segundo Programa, que mais atende aos alunos, encontra-se o programa de Inclusão Digital,²⁷ com 22,54%, o programa de Transporte, em terceiro lugar, com o percentual de 18,39%, seguido do Programa Bolsa Permanência, com 15,2% dos estudantes atendidos. Os programas relacionados à moradia (acesso à moradia estudantil ou auxílio financeiro) perfazem 11,74%. E 11,36% dos estudantes possuem bolsas da própria universidade. A pesquisa afirma ainda que os Programas de Acesso à Creche ou

²⁷ Acesso a dispositivos como computadores e cursos.

Auxílio Creche atendem apenas a 0,46% daqueles que fazem a demanda. E 0,48% participam do programa de bolsas para estudantes estrangeiros (PROMISAES/PEC-G).

Sobre os programas de Assistência Estudantil direcionados para as atividades culturais, participam cerca de 10% do total de alunos e, de tais atividades, a maioria, 3,97%, está relacionada ao lazer. Dos Programas de Assistência Estudantil, voltados para a saúde, apresenta-se o total de 18,63% de participação de graduandos. Os principais atendimentos, utilizados pelos estudantes no âmbito da universidade, são: atendimento médico (9,0%), atendimento psicológico (5,05%) e atendimento odontológico com a participação de 4,58% dos estudantes. Participam de programas que oferecem apoio pedagógico, 5,46% dos estudantes das IFES e, de programas de apoio aos estudantes com deficiências, apenas 1,13%, somando um total de 6,59% de estudantes, atendidos nos dois quesitos.

Quanto aos demais programas oferecidos pelas IFES que abarcam a Assistência Estudantil, o relatório revela que há uma diferenciação dentro do público atendido nas IFES, pois os programas são oferecidos, majoritariamente, aos alunos de baixa condição socioeconômica. Essa relação entre a oferta de Assistência Estudantil, preferencialmente para alunos de baixa condição socioeconômica, possui relação direta com o que a Constituição de 1988 prevê sobre a Assistência, ou seja, “a quem dela necessite” (BRASIL, 1988), seguindo também os ditames internacionais de alívio da pobreza.

Diante do quadro exposto pelo relatório apresentado pela pesquisa da ANDIFES (2016), podemos ter uma visão geral das condições dos estudantes das Universidades Federais, no Brasil, assim como da dimensão necessária da Assistência Estudantil para todo nosso país. A região Norte se apresenta, em muitos dos quesitos da pesquisa, como uma região de maior necessidade quanto à ampliação da Assistência Estudantil. Este fator possibilita ao trabalho em questão uma especificidade ainda mais interessante, pois apresenta como *locus* de pesquisa, a maior universidade do Norte do país, a Universidade Federal do Pará.

2.3 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)

Para se compreender o contexto no qual se inserem as discussões acerca da Assistência Estudantil no Brasil, é necessário também compreender a criação de outra política, relacionada à expansão. Santiago (2014) ressalta o Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI, nas universidades federais e se reporta ao Artigo 1º que faz relação com a questão da permanência, dentro deste programa:

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Há na relação REUNI/ Políticas de Acesso e Permanência, algumas inquietações que merecem destaque, como o estímulo à expansão. De acordo com o site do MEC, o REUNI apresenta como uma das metas dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em 10 anos, a partir de 2008 (BRASIL, 2008) e previa um acréscimo de 20% de recursos financeiros para as universidades que aderissem ao programa. Ainda segundo o MEC, todas as universidades federais aderiram ao programa. As ações do REUNI estipulam, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo aluno e a flexibilização dos currículos e o combate à evasão.

Sobre a aceitação do REUNI, nas universidades federais por parte dos estudantes, Santiago (2014, p. 97-98) destaca:

Acerca da adesão ao REUNI ressaltamos o movimento estudantil de contestação e de recusa aos termos à adesão do REUNI, insurgidos até mesmo contra o posicionamento da UNE que culminou em ocupações de Reitorias. Nesta direção, entre 2007 e 2008 houve pelo Brasil em várias universidades federais, inclusive na UFPA, manifestações contrárias ao REUNI tendo como ápice ocupação de reitorias.

Compreendemos que expandir as vagas nas IFES, em detrimento da redução do custo aluno ou do aumento do número de alunos por professor, é uma estratégia que fere gravemente a possibilidade de uma boa formação que é um dos objetivos das Políticas de Permanência. Outra questão é o conteúdo imediatista do REUNI (e, conseqüentemente, das ações que derivam dele, como é o caso das ações de permanência). O REUNI teve fim no ano de 2012, apresentando encaminhamento pouco eficaz para as questões de permanência nas IFES, visto que questões ligadas à Assistência Estudantil precisam de suporte, neste momento de expansão de vagas e inclusão de jovens de classes sociais desfavorecidas e não de ações pontuais e que, posteriormente, diminuam o apoio financeiro a estes programas.

É neste contexto de implantação de políticas de acesso às universidades federais que as políticas relacionadas à Assistência Estudantil começam a ganhar destaque. O Plano Nacional de Assistência Estudantil, primeira estratégia em nível nacional, no que tange à Assistência Estudantil no Brasil, foi constituído pela ANDIFES, a partir das pesquisas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), no ano de 2007. A partir da concepção de “Educação como um bem público, e o conhecimento como um

patrimônio social” (ANDIFES, 2007), o Plano Nacional de Assistência Estudantil passa a dar diretrizes gerais para as ações de Políticas de Assistência Estudantil, no Brasil.

Tendo como pano de fundo alguns marcos regulatórios da reforma universitária, desenhada no governo FHC (1995-2002) e ampliada nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), o Plano Nacional apresenta a concepção de universidade como “expressão própria da sociedade brasileira, abrigo também as contradições nela existentes” (SANTIAGO, 2014, p. 03).²⁸ O Plano compreende a importância da Assistência Estudantil para o sucesso da Educação Superior:

Torna-se necessária a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão de curso dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (ANDIFES, 2007, p. 03).

O Plano, ainda em sua introdução, critica a indefinição de recursos para as políticas de Assistência Estudantil, pois esta deve abranger diversos aspectos “atender as necessidades básicas de moradia, de alimentação, de saúde, de esporte, de cultura, de lazer, de inclusão digital, de transporte, de apoio acadêmico, e de outras condições” (ANDIFES, 2007, p. 03). Ainda de acordo com o Plano, a Assistência Estudantil deve ser compreendida no plano institucional-orçamentário das IFES como uma questão de investimento, buscando a garantia dos recursos para a sua execução (p. 04).

Compreendemos que a Assistência Estudantil não deve ser entendida como um investimento, seja na concepção da instituição, ou na concepção do aluno. Percebemos que a Assistência Estudantil, para a sua real eficácia, deve ser entendida como um **direito**. Sobre esta afirmação Santiago (2014, p. 102, grifos do autor) afirma:

A ANDIFES por meio do referido Plano assume sua sintonia com o atual governo e, nesta perspectiva, transfere a responsabilidade do Estado em tratar a Assistência Estudantil como *investimento*, diferentemente de **direito**, para afirmar que cabe às IFES tal tarefa.

Como uma das metas, o Plano Nacional prevê a criação de um fundo para a Assistência Estudantil:

Para efeito do cumprimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil, deverá ser criado um Fundo para Assistência Estudantil. Esse deverá ter o valor equivalente a 10% do orçamento anual de OCC (Outros Custeios e

²⁸ O autor destaca a Lei 10. 861/2004, que implanta o SINAES e o Decreto 6. 096, que cria o REUNI.

Capitais) das IFES. Para o segundo semestre de 2007, esse valor será equivalente a 5% do orçamento anual de OCC das IFES. Estes recursos serão adicionados aos aplicados atualmente pelas IFES (ANDIFES, 2007, p. 16).

Buscando abranger diversos aspectos que auxiliem o desenvolvimento do estudante e deem condições de permanência, para este até o fim do seu curso, e apresentando como base o tripé ensino, pesquisa e extensão, o Plano define ainda as áreas estratégicas as quais devem ser o foco das políticas de Assistência Estudantil.

No Quadro abaixo, podemos notar que é grande e complexa a abrangência da área de atuação das políticas de assistência ao estudante, indo desde questões básicas, como moradia e transporte, até questões sociais mais amplas, como manifestações culturais, meio ambiente e saúde. A possibilidade de envolvimento de órgãos de diversos âmbitos, também, é apresentada como possível estratégia para as ações de assistência ao estudante de vários órgãos das próprias IFES, assim como entidades públicas são apresentadas como possíveis possibilidades de parcerias em prol da Assistência Estudantil.

QUADRO 4 - Áreas estratégicas: Foco das Políticas de Assistência Estudantil

(continua)

ÁREAS	LINHAS TEMÁTICAS	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
Permanência	Moradia -Alimentação -Saúde (física e mental) -Transporte -Creche - Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais.	Assuntos Estudantis - Ensino - Pesquisa – Extensão.
Desempenho Acadêmico	Bolsas - Estágios remunerados - Ensino de Línguas - Inclusão Digital - Fomento à participação político-acadêmica - Acompanhamento psicopedagógico.	Assuntos Estudantis-Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa e extensão-Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais.
Cultura, Lazer e Esporte	Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais - Acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer.	Assuntos Estudantis - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil.

QUADRO 4 - Áreas Estratégicas: Foco das Políticas de Assistência Estudantil

(concluído)

ÁREAS	LINHAS TEMÁTICAS	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
Assuntos da Juventude	Orientação profissional, sobre mercado de trabalho - Prevenção a fatores de risco - Meio ambiente - Política, Ética e Cidadania - Saúde, Sexualidade e Dependência Química.	Assuntos Estudantis - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil.

Fonte: ANDIFES, 2007.

Em 12 de Dezembro de 2007, a Portaria Normativa 39 institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), “que se efetiva via ações de Assistência Estudantil, vinculadas a atividades de ensino, pesquisa e extensão e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial nas IFES” (BRASIL, 2007). Para efeito de análise, destacamos dois pontos que chamam a atenção na portaria em questão: referem-se à focalização do público alvo das políticas de Assistência Estudantil e à questão do financiamento.

A Portaria no Artigo 4º afirma: “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” (BRASIL, 2007). Compreendemos que o **direito** à Assistência Estudantil não pode restringir a um público alvo, mesmo sendo este o que mais precisa de tal política. A Assistência Estudantil é direito e, como tal, deve estar disponível a todos, visto que tal política não se resume a questões financeiras, como já exposto neste texto. Questões relacionadas ao esporte, à cultura e ao atendimento à saúde também fazem parte da Assistência Estudantil.

Ainda relacionada à focalização do público da Assistência Estudantil na Portaria Normativa, merece destaque a expressão “selecionados por critérios socioeconômicos”, o que explicita de maneira mais visível a focalização das políticas de Assistência Estudantil no Brasil, ou seja, os atendidos são “os mais pobres dos pobres” Aqui novamente pode ser observada a consonância desta política com as orientações internacionais de combate à pobreza extrema, como a exemplo do Banco Mundial (SANTIAGO, 2014).

Sobre o financiamento, o Artigo 5º afirma que:

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira (BRASIL, 2007).

Neste sentido, podemos perceber que o PNAES não apresenta um volume de recursos específico dentro do orçamento no MEC, estando “a conta das dotações orçamentárias do Estado”, além de ser apresentado como uma “despesa” para o Estado e não como uma política de inclusão para os estudantes das universidades federais. Sobre o financiamento do PNAES, Santiago (2014, p. 104) ressalta:

Essa formulação evidencia que a Assistência Estudantil, nos marcos da política social no contexto neoliberal, está condicionada pela política econômica financeira. Logo, o atendimento aos anseios sociais sempre está em segundo plano na intervenção estatal. Além disso, impera a lógica do “custo-benefício” que tende a reduzir ao máximo o orçamento público para a área social, dentre as quais a educação. Assim, no contexto de expansão da educação superior brasileira, inclusive no âmbito das universidades federais, estratégias vêm sendo utilizadas para “baratear” os “custos” desse nível educacional.

Em 19 de julho de 2010, por meio do Decreto 7.234, o governo cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, com a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal” (BRASIL, 2010a). E apresentando como 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” (BRASIL, 2010a).

Sobre as áreas de atuação nas quais o PNAES deverá ser desenvolvido, o programa apresenta alguns avanços sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil e a Portaria Normativa 39. Trata-se da inclusão do inciso X, no § 1º, Artigo 3º, que inclui o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010a).

Outro avanço no que tange à inclusão, feito pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil, pode ser notado no Artigo 4º, ao incluir os Institutos Federais de Ensino Superior como sujeito das ações da Assistência Estudantil:

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 (BRASIL, 2010a).

Como podemos notar, o Programa Nacional de Assistência Estudantil apresenta alguns avanços sobre as ações anteriores, acerca da Assistência Estudantil no Brasil. Certamente, a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sociais ou intelectuais, assim como dos Institutos Federais que também possuem alunos de nível superior da rede federal de ensino, são progressos necessários, porém o planejamento de inclusão de mais pessoas deveria ser pensado, em conjunto com o aumento de verbas, questão que não apresenta nenhuma mudança dentro dos três marcos tratados neste texto sobre a Assistência Estudantil.

A fim de reafirmar a concepção de Assistência Estudantil, concordamos com Leite (2012, p. 169-170), ao afirmar que:

Não se pode perder de vista que uma parte importante dessas novas formas para atender o social – e amortecer e neutralizar as expressões da “questão social” – são, na verdade, instrumentos para eliminar o caráter da luta política, convertendo os conflitos e tensões sociais em expressões vazias de sentido transformador, com a intencionalidade de convertê-las em expressões neutras. As políticas sociais, travestidas doravante em “programas”, funcionam exatamente como recurso para divisão das classes, a partir da sua característica residual. Perde-se, com isso, o horizonte da luta coletiva. Ademais, despolitiza as políticas sociais, tirando o foco da totalidade do real, naturalizando, banalizando e – ato contínuo – criminalizando as refrações da “questão social”, transformando-as em expressões individuais.

Neste sentido, compreendemos a importância da concepção de direito no que tange às políticas sociais, como primordial para a mudança do atual contexto de exploração, miséria e desinformação, ao qual nossa sociedade se encontra submersa. Só se pode lutar por aquilo que é seu e não pelo que é reconhecido como um favor, neste caso dos nossos governantes. Como apontado por Leite (2011), esta política residual, travestida em programas focalizados, apenas servirá para contemplar os mais pobres dos pobres, impossibilitando qualquer movimentação no sentido de organização. É necessário romper com o caráter individual,²⁹ tão comum em nossa sociedade, para poder construir um futuro com iguais possibilidades para todos.

²⁹ Podemos apontar, neste momento, a responsabilidade de cada instituição federal de ensino superior, apontada por lei, pelo planejamento e execução das suas políticas de Assistência Estudantil, como um dos fatores que dificulta essa organização geral, complicando assim, a possibilidade para se lutar por melhores condições para a Assistência Estudantil, no Brasil.

2.4 A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Por esta pesquisa tratar-se de um trabalho acadêmico, a importância de se analisar “o que já foi produzido” torna-se imprescindível, objetivando sempre levar o conhecimento acadêmico e social a um novo patamar. É neste sentido que, neste tópico, buscou-se apresentar um levantamento bibliográfico que, segundo Severino (2007), trata-se de uma pesquisa que decorre de outros registros de pesquisas anteriores.

Como base de dados, utilizamos o Banco de Teses da CAPES,³⁰ mais especificamente, as teses e dissertações. No banco de dados, encontravam-se os documentos cadastrados na Plataforma Sucupira,³¹ entre os anos de 2013 a 2016. O procedimento de busca foi o seguinte: utilizou-se, na busca básica, o descritor “Assistência Estudantil”, verificando a existência de 18.498 registros.³² Diante do grande número de obras, optou-se pelo refinamento³³ de dados, resultando em 131 registros.

Com a finalidade de chegar o mais próximo possível do tema desta pesquisa, ou seja, a Assistência Estudantil nas Universidades federais, buscou-se refinar mais ainda os resultados, lendo um a um o título e o resumo das 131 obras coletadas. Logo, dos 131 registros 15 apresentavam em seu título ou resumo alguma relação com a questão da Assistência Estudantil nas IFES. Dos trabalhos selecionados, 13 tratavam de Dissertações de Mestrado e dois de Teses de Doutorado.

O primeiro texto extraído a partir do refinamento realizado dos dados, trata-se da dissertação “Ditos e não ditos: como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de Assistência Estudantil (2009-2013)” (OLIVEIRA, 2014). A pesquisa conclui que as políticas de assistência se relacionam diretamente com a permanência dos alunos. Os resultados desta pesquisa indicam, também, que os estudantes bolsistas vivenciam o espaço educacional, como um prolongamento de suas casas, onde permanecem grande parte do seu dia. Os resultados ainda sinalizam que há um processo de tensionamento entre o discurso oficial e o discurso dos discentes, quanto à Assistência Estudantil.

O segundo texto trata da política de Assistência Estudantil no governo Lula: 2003-2010, de autoria de Santiago (2014). A dissertação salienta que a Assistência Estudantil, instaurada

³⁰ Trata-se de um banco de dados que busca facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas, junto a programas de pós-graduação do país. O Banco de Teses faz parte do portal de periódicos da CAPES/MEC.

³¹ Trata-se de uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

³² É importante ressaltar que o banco de dados apresenta 1.139 opções para a área de concentração de pesquisas, que acreditamos aumentar ou repetir, significativamente, o número de obras.

³³ Utilizamos como área de concentração somente a opção “Educação”.

no governo Lula, deu-se, prioritariamente, por meio do PNAES e que compreende, de forma limitada, os segmentos sociais marginalizados do país, visto que tal assistência adota a lógica de um menor recurso orçamentário para um quantitativo maior de atendimento.

A questão da focalização das políticas governamentais de Assistência Estudantil também é apresentada como um dos principais resultados da pesquisa intitulada “Assistência Estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina: uma análise do programa bolsa estudantil”, de autoria de Stolf (2014). A questão da focalização também foi reconhecida, quanto às políticas de Assistência Estudantil, no interior da universidade.

O trabalho intitulado “A materialização do programa nacional de Assistência Estudantil – PNAES para estudantes de graduação da UNIR/JIPARANÁ/RP”, de autoria de Loebelin (2015), também, mostra o PNAES, como foco das políticas de Assistência Estudantil, destacando também a recente instalação de tais políticas. A questão da focalização das ações de Assistência Estudantil, também, surge no relato dos resultados desta pesquisa, assim como a relação entre a garantia do mínimo necessário, para prover os custos dos estudantes beneficiados. A autora ressalta, ainda, a importância da universalização das políticas de Assistência Estudantil, assim como a superação do então caráter de bolsificação da Assistência Estudantil, na instituição.

O texto de Macedo (2015) tem como título “O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – campus de Palmas: A Assistência Estudantil em xeque” e trata do desempenho dos estudantes contemplados com o auxílio de formação profissional e analisa que tais alunos obtiveram melhorias significativas como: aumento da renda familiar, redução das desigualdades sociais no âmbito escolar, aumento da frequência e notas escolares, inclusão social, permanência e sucesso na conclusão de seus cursos.

A questão da focalização do atendimento da Assistência Estudantil, ou seja, a inclusão somente daqueles que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, também surge nos resultados da pesquisa “Permanência na Educação Superior pública: O curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de SINOP” (PRIMÃO, 2015). A pesquisa apresenta, ainda, que tal atendimento é realizado predominantemente, a partir do auxílio financeiro. A autora menciona a necessidade de se ampliar as ações institucionais, voltadas para a Assistência Estudantil, buscando ações que qualifiquem a permanência dos alunos, na instituição, para além do suporte financeiro.

A pesquisa intitulada “A alimentação no âmbito estudantil para o ensino superior: uma análise das universidades federais brasileiras”, de autoria de Mussio (2015), argumenta que

ações relacionadas à moradia e alimentação são as principais áreas desenvolvidas pelas IFES, no que tange à Assistência Estudantil.

O texto intitulado “A cooperação brasileira em educação: estudantes-convênio dos países africanos de língua oficial portuguesa”, de Silva (2015) salienta a ausência de suporte oficial, não previsto no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PECG), como principal dificuldade para os estudantes estrangeiros.

A dissertação “Ações afirmativas na FACED/UFRGS: Um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES”, de autoria de Pretto (2015), trata do programa FACED/UFRGS LIES/UFRGS, que atua na questão do acesso e permanência de alunos cotistas do curso de pedagogia da UFRGS. A pesquisa conclui que o programa é uma conquista parcial no auxílio dos alunos cotistas, pois apresenta limitações, tanto no acesso, quanto na permanência desses alunos. Afirma ainda que há grande necessidade de se refletir sobre o acesso, permanência e conclusão, tanto dos alunos cotistas, quanto dos demais alunos.

A pesquisa “O percurso acadêmico do trabalhador – estudante na Graduação em Enfermagem: entre os plantões e o ensino diurno” (OLIVEIRA, 2013) trata das estratégias utilizadas pelos estudantes-trabalhadores, para permanecerem nos cursos de graduação, uma vez que os programas, voltados para a permanência do discente, na Universidade Federal do Mato Grosso, não viabilizam auxílio para aqueles estudantes que possuem atividade laboral remunerada. Os resultados revelam que algumas dessas estratégias são: a mudança do turno no qual estuda ou a mudança do horário de trabalho. A pesquisa indica, ainda, que o PNAES não apresenta, explicitamente, os critérios nem a proibição de auxílio a estudantes-trabalhadores. O estudo, também, aborda a necessidade de se ampliar as ações de permanência, para os estudantes-trabalhadores, uma vez que alunos com esta característica se encontram, cada vez mais, presentes no Ensino Superior.

O texto intitulado “A condição do estudante bolsista no Ensino Superior: análise no contexto de uma universidade comunitária”, de autoria de Brocco (2015), disserta sobre importância social da bolsa de estudo (parcial ou integral), para os estudantes com reduzidos recursos econômicos e sociais, porém, sustenta que ao se tratar da democratização em um contexto mais amplo, a política de bolsas apresenta limitações, visto que a permanência do graduando no curso superior demanda diversas outras condições, para além da questão da bolsa, como por exemplo, questões de alimentação, transporte e etc.

A dissertação de Gomes (2015), também, analisa as questões de permanência. Intitulada “Indicadores de permanência na Educação Superior: O caso da disciplina de cálculo diferencial e integral I”, a pesquisa mostra que algumas características dos graduandos podem influenciar

no bom rendimento do aluno, nesta disciplina e, conseqüentemente, a permanência na Educação Superior. São eles: ser do sexo feminino, ter cursado o ensino médio em escola privada, ter concluído o ensino médio na modalidade regular ou ensino técnico e ingressar na universidade, via ENEM. Os resultados da pesquisa indicam também que participar do Programa de Monitoria, oferecido pela Instituição, e usufruir de auxílio financeiro podem contribuir com o bom rendimento dos estudantes.

“Políticas de assistência ao estudante: formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná (2008-2014)”, de Costa Filho (2015), mostra que o sistema de formulação e implementação, feito no Instituto Federal do Paraná, vem garantindo o acesso e a permanência das classes menos favorecidas à Educação Superior. Os resultados da pesquisa revelam, ainda, que, no caso da instituição em questão, a educação politécnica, por meio da pedagogia histórico-crítica, apresenta possibilidades de ser efetivada, tornando-se prática educativa para a transformação da sociedade, por meio da política de Assistência ao Estudante.

A tese de doutorado “Processo de expansão e de interiorização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a democratização da Educação Superior (1993-2010)”, de autoria de Faria (2013), demonstra que o crescimento das Universidades Estaduais pós-LDB/96 deu-se em consonância com as ações de ampliação do acesso e permanência, assim como da igualdade de oportunidades, por meio de ações afirmativas. A pesquisa ressalta, ainda, a preponderância da ampliação de vagas, para os cursos de Licenciatura no interior do Estado.

O último texto analisado trata-se da tese “Ações Afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento”, de Grisa (2015) e revela que a instalação das ações afirmativas na UFRGS criou um novo *habitus* acadêmico, possibilitando reais oportunidades de mudanças institucionais, na direção da construção de uma cultura do reconhecimento. Porém, os dados acadêmicos mostram que a UFRGS terá de encontrar alternativas, para garantir a permanência e a diplomação dos estudantes, oriundos das ações afirmativas, principalmente os de baixa renda e os negros. A pesquisa indica, ainda, que os atuais investimentos na política de Assistência Estudantil são limitados para dar continuidade aos futuros desafios da ampliação de vagas.

Questões como a focalização das ações relacionadas à Assistência Estudantil e a limitação de seus recursos, assim como a discussão da Assistência Estudantil em nível nacional, somente a partir da criação do PNAES, são os principais achados das pesquisas analisadas. A Assistência Estudantil representada via programas de bolsificação (LOEBLIN, 2015), e/ou auxílio financeiro também aparece como principais ações da Assistência Estudantil, neste levantamento bibliográfico sobre o tema. A questão do planejamento e inserção das ações

afirmativas, relacionadas com a Assistência Estudantil, também aparece como questão bastante relevante, neste levantamento, porém, encontra-se sempre relacionada com questões de financiamento, sendo estas também, suas principais dificuldades.

A partir dos apontamentos apresentados neste tópico, ou seja, da pesquisa bibliográfica realizada, podemos verificar que a questão da Assistência Estudantil apresenta necessidade de ampliação dos programas de permanência, ou seja, necessita da ampliação, de maneira que supra as reais necessidades dos estudantes das IFES brasileiras, logo, a Assistência Estudantil em sua forma ampla ainda é uma meta a ser alcançada.

Outro destaque que pode ser ressaltado, como fator importante para esta Dissertação, a partir deste levantamento bibliográfico, realizado sobre a Assistência Estudantil, no banco de teses da CAPES, entre os anos de 2013 e 2016, trata-se da originalidade, pois, nenhuma das produções analisadas, no banco de teses, sobre a Assistência Estudantil, trata especificamente do recorte que realizamos nesta pesquisa, ou seja, a Assistência Estudantil e as repercussões para os alunos da Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPA E O CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, apresentamos o contexto histórico do Curso de Pedagogia a fim de contribuir com a discussão, acerca das características que o Curso adquiriu, ao longo do tempo. O perfil socioeconômico dos candidatos ao Curso de Pedagogia da UFPA, no ano de 2017, *campus* de Belém, também é analisado, a partir dos dados disponibilizados pelo Centro de Processos Seletivos da UFPA-CEPS, objetivando conhecer o perfil atual do público que busca cursar Pedagogia na UFPA, *campus* de Belém. Também buscamos compreender o contexto da Assistência Estudantil na UFPA, assim como identificar as contribuições vigentes desta política para os alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, *campus* de Belém. Assim, temos, como base, as informações de documentos oficiais da UFPA, como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2011–2015, o Relatório de Gestão do exercício de 2015 e o *site* oficial da Universidade. Nestes documentos, procuramos informações, relacionadas ao desenvolvimento da Assistência Estudantil na UFPA, como: quais ações a instituição desenvolve, número de atendidos e a visão institucional acerca do assunto. Outro dado apresentado refere-se aos resultados da pesquisa de campo, realizada com os alunos concluintes do Curso de Pedagogia do ano de 2016. A pesquisa de campo tentou contribuir para as discussões sobre a Assistência Estudantil, também, a partir da visão dos alunos do Curso de Pedagogia da UFPA, procurando responder à questão principal desta pesquisa, ou seja, se existe uma relação entre as ações da Assistência Estudantil da UFPA e a permanência até a conclusão do Curso para os alunos de Pedagogia.

3.1 A MAIOR UNIVERSIDADE FEDERAL NO NORTE DO BRASIL: UFPA

De acordo com o Anuário Estatístico do Pará do ano de 2015, o Estado do Pará apresentava o total de 8.104.880 habitantes, distribuídos nos seus 143 municípios. Sendo 1.432.844 no município de Belém, capital do Estado e onde se localiza a sede da Universidade Federal do Pará. O Pará é um Estado de grandes proporções geográficas, populacionais e rico em recursos naturais. Tais características, permeadas pelo contexto do capital, ou seja, da busca constante pelo lucro, criam quase que instantaneamente desafios de desenvolvimento a serem constantemente superados nesta região.

Sobre essa relação entre a necessidade de desenvolvimento constante e a educação no Norte, o PDI³⁴ 2011-2015 da UFPA aponta a importância da criação desta instituição em nossa região:

Com efeito, ao longo de mais de meio século de existência, reconhecida como a maior instituição de ensino superior dos Trópicos Úmidos, a UFPA tem uma missão imprescindível na produção, socialização e transformação do conhecimento na Amazônia, como alavanca para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade sustentável local, regional e planetária (UFPA, 2015b, p. 29).

A UFPA foi criada pela Lei n. 3.191, de 2 de julho de 1957, pelo então presidente da república Juscelino Kubitschek, inicialmente, agregando sete faculdades: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras. Ocupando hoje uma área de 450 hectares, às margens do Rio Guamá, região periférica da Cidade de Belém. Sobre a concentração das faculdades que dariam origem à UFPA, em uma região periférica da cidade, ressalta-se que tal modelo foi inspirado na ideologia da ditadura militar no Brasil. Iniciada na reforma universitária, “fazia parte desta lógica o afastamento da estrutura física das universidades dos espaços de decisão política que se localizavam nos centros das cidades” (UFPA, 2010).

No ano de 1986, a UFPA iniciou o processo de interiorização que viria a se tornar uma de suas principais características: a universidade multicampi (CHAVES et al, 2006). Hoje, a UFPA possui 12³⁵ campi no interior do Estado do Pará, tornando-se a maior universidade federal do Norte do Brasil. Ainda sobre as dimensões da UFPA (2015b, p. 64-65):

Atualmente a UFPA abriga uma comunidade universitária de mais de 50 mil pessoas, sendo divididas em: 2.522 professores, incluindo efetivos do ensino superior, efetivos do ensino básico, substitutos e visitantes; 2.309 servidores técnico-administrativos; 7.101 alunos de cursos de pós-graduação, sendo 4.012 estudantes de cursos de pós graduação stricto sensu; 32.169 alunos matriculados nos cursos de graduação, 18.891, na capital, e 13.278, distribuídos pelo interior do Estado; 1.886 alunos do ensino fundamental e médio, da Escola de Aplicação; 6.051 alunos dos Cursos Livres oferecidos

³⁴ O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI torna-se item obrigatório para o pedido de credenciamento das IES, a partir do Decreto 5.773, de 09 de maio de 2016.

³⁵ A UFPA possui 12 campi: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Soure e Tucuruí. Agregando 14 institutos, a saber: Instituto de Ciências da Arte, Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências da Educação, Instituto de Ciências da Saúde, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Instituto de Ciências Jurídicas, Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas, Instituto de Geociências, Instituto de Letras e Comunicação Social, Instituto de Tecnologia, Instituto de Educação Matemática e Científica, Instituto de Estudos Costeiros, Instituto de Medicina Veterinária; 06 Núcleos: Núcleo de Meio Ambiente, Núcleo de Pesquisa e Teoria do Comportamento, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Núcleo de Medicina Tropical, Núcleo de Pesquisas em Oncologia; dois Hospitais Universitários: Hospital Universitário João de Barros Barreto e Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza e uma Escola de Aplicação (UFPA, 2016).

pelo Instituto de Letras e Comunicação Social (ILC), Instituto de Ciência da Arte (ICA), Escola de Teatro e Dança, Escola de Música e Casa de Estudos Germânicos, além de 380 alunos dos cursos técnicos profissionalizantes vinculados ao Instituto de Ciências da Arte. Com isso, a UFPA oferece 513 cursos de graduação e 65 de pós-graduação, sendo destes últimos 43 de mestrado e 22 de doutorado.

De acordo com o *site* da Universidade, a UFPA é composta de 14 institutos, dentre eles o Instituto de Ciências da Educação (ICED), onde está localizado o Curso de Pedagogia. A trajetória do ICED inicia-se em 1954, no Colégio Visconde de Sousa Franco, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, transferindo-se, em 1970, para o *campus* de Guamá, onde se encontra localizado atualmente.

Sendo normatizado em 18 de dezembro de 1969, ainda denominado Centro de Educação, o atual Instituto de Ciências da Educação da UFPA, também, manteve núcleos em Santarém, Amapá, Acre e Rondônia, que deram origem às universidades hoje existentes nestes locais. A atual denominação passa a vigorar, a partir do ano de 2006, com a mudança do Estatuto da Universidade, constituindo o então Instituto de Ciências da Educação em uma unidade acadêmica de formação superior em graduação e pós-graduação em Educação (UFPA, 2013).

Atualmente, o ICED possui quatro subunidades acadêmicas, a saber: Faculdade de Educação, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica. Totalizando 87 professores e 24 técnicos-administrativos. Quanto ao alunato, o *site* oficial do Instituto aponta que o último levantamento divulgado, no ano de 2013, o ICED possuía 1.144 alunos matriculados somente nos Cursos de graduação.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO HISTÓRICO E IMPASSES ATUAIS

Diversas “idas e vindas” são registradas no decorrer da constituição histórica do Curso de Pedagogia. Os marcos regulatórios que regeram/regem o Curso, assim como algumas características que se agregaram ao perfil do Curso, serão apontados neste momento, a fim de contribuir com as análises construídas nesta dissertação.

A primeira regulamentação, referente ao Curso de Pedagogia no Brasil, remota ao ano de 1939, por meio do Decreto 1.190 que instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. A estrutura curricular do Curso de Pedagogia, neste período, se dava a partir do Esquema 3+1 - “esses Cursos tinham a duração de três anos para a formação do bacharel. Caso este quisesse se tornar professor, de acordo com a especialidade do seu curso, deveria frequentar

mais um ano do Curso de Didática, inclusive o bacharel em pedagogia” (UFPA, 2010). Sobre essa formação, Scheibe (1983, p. 36) se posiciona:

A base predominante está no “3”: é o bacharelado. A função do preparo do professor, nas palavras de Anísio Teixeira, ficou “residual”. O título de Bacharel estava impregnado de distinção, ligando-se à tradição do profissional liberal, formado até então pelo ensino superior brasileiro. A licenciatura, atribuída através do curso de Didática, era algo perfeitamente dispensável, e porque não dizer, em certo sentido, desprestigiante.

Podemos perceber, a partir do exposto no parágrafo anterior, que a formação “de prestígio” na área da pedagogia, assim como nos demais cursos, neste período, estava ligada à formação técnica, de bacharel, enquanto que a formação do professor era vista como algo secundário, tanto do sentido social, como na própria questão curricular, visto que apenas um ano era necessário para a formação do professor.

A ampliação de área de atuação do pedagogo vai se dar pelo Decreto 8.530/46, onde esse profissional passa a ser habilitado para lecionar as disciplinas de História e Matemática, “sem, contudo, introduzir qualquer conteúdo específico ou disciplina que preparasse o Pedagogo para o desempenho dessa nova função” (UFPA, 2010, p. 48).

Nova regulamentação, dada ao Curso de Pedagogia, ocorre a partir da Lei n. 4.024/61 que definiu a Lei de Diretrizes e Bases, onde o Conselho Federal passa a estabelecer conteúdos mínimos para vários cursos, entre eles o Curso de Pedagogia. Neste contexto, o Parecer 251/62 regulamenta o Curso de Pedagogia, na tentativa de criar um caráter mais definido, assim como se observa a busca pela abolição do esquema 3+1.

Sobre esta questão, Scheibe (1983) aponta que, a partir da LDB/61, observam-se inúmeras tentativas legais, visando dinamizar a formação de professores, como a exemplo do Parecer 292/62 que aboliu formalmente o esquema 3+1, sendo necessário que os conteúdos agora mínimos dos cursos também tratassem das questões pedagógicas. Ainda, segundo a autora, a simples eliminação do período da didática apenas serviu para diminuir a quantidade de matérias e discussões pedagógicas, visto que o problema da dicotomia da formação docente não se resolveria com a simples intercalação de disciplinas.

A década de 1960 irá apresentar novas demandas para a educação, a partir da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68) que resultará em nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, a partir do Parecer 252/69, a abolição da distinção entre o bacharelado e a Licenciatura vai ocorrer também neste Parecer, estabelecendo o título de licenciado como único título a ser obtido independente da habilitação. Sobre este novo contexto:

A emergência de um modelo produtivo baseado na divisão social do trabalho exigia também novas formas de organização do trabalho pedagógico. É nesse cenário que surgem as habilitações profissionais e a fragmentação da figura do pedagogo. Assim, do generalista – entendido mais em função de sua não especificação de atuação – chegou-se ao especialista, agora qualificado como aquele destinado ao ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais e ao trabalho de supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares (UFPA, 2010, p. 49).

Novas discussões, acerca do Curso de Pedagogia, passam a se dar com mais significância, a partir da década de 1990, mais especificamente, no contexto da LDB aprovada em 1996, onde o papel dos movimentos sociais no contexto desta discussão passa a se acentuar, devido ao processo de redemocratização, vivido na década de 1980, destacando-se neste período a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

A exigência do nível superior para a formação de professores, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, que passa a se dar a partir da LDB/96, teve como referência o reduzido caráter profissional das escolas normais de nível médio, nas quais o professor dos anos iniciais da escolaridade costumava ser formado e a predominância de um plano ainda muito centrado em conhecimentos, acerca do desenvolvimento e da natureza da criança, de métodos e técnicas adaptados, sem focar os conhecimentos específicos que integram o currículo da Educação Básica (CAMARGO, 2013).

A aprovação das Diretrizes Curriculares em 2006 torna-se mais um marco importante nas discussões que se arrastam desde a década de 1990, referente à formação do Licenciado em Pedagogia (CAMARGO, 2013). As Diretrizes Curriculares definem a docência como base da formação do pedagogo:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006b).

A análise, mesmo que resumida do histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, tornou-se necessária para que pudéssemos perceber as especificidades que tal Curso desenvolve, desde

os primórdios de sua criação. O Pedagogo veio se moldando de acordo com o contexto em que a profissão se encontrava inserida (ora bacharel/ora professor, ora generalista/ora especialista) e tal processo de indefinição da identidade do pedagogo ainda encontra resquícios até os dias atuais.

Outra questão que pudemos verificar dentro da análise histórica do Curso refere-se à questão social, ligada ao mesmo. Hypólito (1997) aponta uma discussão importante com relação ao desenvolvimento histórico do Curso. Segundo o autor, com o advento da globalização, as modificações relacionadas às regulações do Curso se davam com o objetivo de atender uma maior parte da população, devido ao aumento da demanda, gerado pelo desenvolvimento do capitalismo. Uma segunda conclusão do autor refere-se ao desprestígio da profissão, visto que, com o advento da globalização e o aumento da demanda, o prestígio docente tende a diminuir; nas palavras do autor:

[...] mostra uma vigorosa contradição que o professorado atravessou e que, em alguns aspectos, ainda atravessa: como membro de uma comunidade (paroquial), influente e influenciado por esta, o professor detinha prestígio social, autonomia e controle sobre o seu trabalho; estes vão sendo perdidos quanto mais distanciada do controle comunitário e mais profissional vai se tornando essa função. Ou seja, a medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e seu controle sobre o próprio trabalho; reduz-se também o controle que a comunidade poder exercer sobre a educação de seus filhos (HYPOLITO, 1997, p. 21).

Maués (2009), baseada em pesquisas internacionais, enfatiza as modificações no papel do professor, tendo em vista as diversas mudanças, advindas com a globalização, sinalizando a complexidade atual do trabalho docente, em meio a este novo contexto. A autora sinaliza também a necessidade da valorização salarial, dentre outros aspectos que constituem a valorização docente, a saber, formação continuada, plano de carreira e etc.

No mesmo sentido de análise, o relatório da OCDE (2006) aponta diversos pontos relacionados à desvalorização docente e a atual necessidade de atrair novos profissionais para a área. Segundo o documento, o salário abaixo da média, se comparado a outros profissionais com a mesma qualificação, é um dos motivos da desvalorização docente. De acordo com o relatório, há a necessidade de mais investimentos para a docência, visando melhores salários e maiores condições de trabalho. Porém, de acordo com a visão da instituição, tal valorização se daria como uma espécie de prêmio, de maneira singular, apenas para os professores de melhor desempenho.

A desvalorização salarial tende a afetar não apenas a quantidade de jovens que pretende seguir a carreira docente, como também suas características:

A crescente feminilização da docência tem sido atribuída, em parte, a uma queda relativa dos salários dos professores ao longo do tempo. No entanto, há evidências de que, devido à rápida expansão de oportunidades alternativas de empregos para mulheres, a composição da força de trabalho docente feminina também mudou. Analisando o caso dos Estados Unidos no período de 1957 a 1992, Corcoran *et al* (2002) verificaram que houve mudanças na propensão de mulheres academicamente talentosas para ingressar na docência. Os autores constataram que, embora, na média, a qualidade acadêmica das novas professoras tenha sofrido uma ligeira queda ao longo desse período, a probabilidade de uma mulher classificada nos primeiros lugares do ensino médio ingressar na docência caiu drasticamente entre 1964 (20% de probabilidade) e 1992 (4%). A explicação reside no fato de ter havido um aumento substancial nas oportunidades de trabalho para mulheres academicamente talentosas fora da área da docência. Conclusões semelhantes são relatadas por Stoddard (2003), entre outros (OCDE, 2006. p. 72)

Neste momento, onde a discussão, referente à constituição histórica do Curso de Pedagogia, se mistura com outras questões com relação à área de atuação do pedagogo e/ou ressaltando o desprestígio que veio se agregando à profissão, no decorrer do seu percurso histórico, torna-se importante conhecer o público que busca adentrar ao Curso de Pedagogia. Saber quem são esses jovens que, apesar das complexas questões referentes à profissão, pretendem segui-la.

Tal análise foi possível a partir dos dados disponibilizados pelo Centro de Processos Seletivos da UFPA – CEPS com relação aos candidatos do Curso de Pedagogia do processo seletivo de 2017 da Universidade. No questionário disponibilizado aos candidatos no momento de inscrição no vestibular, o perfil socioeconômico dos pretendentes ao Curso de pedagogia na UFPA é traçado. No total, 3.161 candidatos responderam ao questionário. Nos parágrafos seguintes, um resumo do perfil dos candidatos será apresentado.

A maioria dos candidatos ao Curso de Pedagogia, no ano de 2017 na UFPA, são solteiros, perfazendo um total de 2.557 candidatos. A maioria dos candidatos ao Curso não trabalha (média de 70%) e dos que possuem trabalho, a média recebe um salário mínimo.³⁶ A renda familiar líquida mensal dos candidatos ao Curso de Pedagogia, na UFPA, em 2017, está entre um e dois salários mínimos. Outro dado importante, com relação à questão financeira dos candidatos, é que, em média, quatro pessoas moram nas suas residências e apenas entre uma e duas pessoas contribuem para a renda familiar. A residência da maioria dos candidatos é dos pais e é própria/quitada.

³⁶ No ano de 2017, o salário mínimo corresponde a R\$ 937,00.

Com relação à infraestrutura de suas residências, os dados do CEPS mostram que a maioria dos candidatos possui apenas um televisor, cerca de 82% dos candidatos não possuem automóvel em casa, assim como não possuem telefone fixo, não têm microcomputador e só possuem acesso à *internet* em outros lugares. Quando indagados sobre a forma que ocupam seu tempo, a maioria dos candidatos indicou a leitura, seguida dos que sinalizam a *internet*, como maior entretenimento. A televisão é o meio de informação mais utilizado pelos candidatos do Curso de Pedagogia.

Sobre o nível de instrução dos pais, a maioria dos pais e mães dos candidatos ao Curso de Pedagogia possui o ensino fundamental incompleto. Quando indagados sobre o estabelecimento que cursaram o ensino fundamental, a maioria (62%) cursou todo o fundamental na rede pública. O ensino médio para a maioria dos candidatos ao Curso de Pedagogia, no ano de 2017, também foi realizado em escolas públicas, no turno diurno, assim como, em média, 87% dos candidatos frequentaram algum tipo de cursinho preparatório para o vestibular, seja por um semestre ou por mais de um ano.

Por fim, os dados coletados, com relação às projeções dos candidatos após a conclusão do Curso de Pedagogia se aprovados, mostram que eles esperam que o curso universitário os prepare para o mercado de trabalho (43%), seguido dos que pretendem melhorar a condição financeira (22%). Os dados apontam, ainda, que o principal motivo que levou os candidatos a optar pela UFPA é o fato do ensino ser gratuito.

Em pesquisa semelhante, Ferreira (2014) analisa o perfil dos candidatos ao Curso de Pedagogia da UnB, entre os anos de 2010 e 2013, e mostra resultados similares ao desta dissertação. Os resultados foram iguais para os quesitos origem escolar e renda familiar, visto que a maioria dos candidatos ao Curso de Pedagogia da UnB também é oriundo do ensino público e a renda familiar dos candidatos também giram em torno de um a dois salários mínimos. Outra comparação possível entre as pesquisas é referente à escolaridade dos pais, os pais dos candidatos ao Curso de Pedagogia na UnB possuem escolaridade maior (Ensino Médio para pais e mães) do que os candidatos da UFPA (Ensino Fundamental incompleto).

Bertolo (2005), em pesquisa realizada com os estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA, egressos a partir de 2001, também aponta resultados próximos aos das pesquisas acima apresentadas. Com diferença na questão da faixa salarial familiar que, na pesquisa divulgada em 2005, girava em torno de dois a cinco salários mínimos, enquanto que o índice atual, apontado pelos dados do CEPS/UFPA no ano de 2017, encontra-se entre um e dois salários mínimos. Levando-nos a inferir que o poder aquisitivo das famílias dos candidatos ao Curso de Pedagogia diminuiu.

Sobre o acesso dos estudantes, oriundos da classe mais desfavorecida da população, Ferreira (2014) argumenta que o Curso de Pedagogia tem atraído candidatos, vindos de uma realidade social mais desfavorável, fator que deve ser observado com mais atenção pelas políticas de inclusão das Universidades, assim como se deve reforçar a atenção com a formação de tais estudantes, visto que, possivelmente, as condições da formação educacional anterior podem ter sido prejudicadas. Bertolo (2005) também ressalta a facilidade de passar no vestibular, pela baixa concorrência em relação a outros cursos, apontada como um dos motivos pela escolha do Curso de Pedagogia. Essa autora coloca esse fato como um elemento preocupante, tendo em vista que a escolha ocorre sem considerar a profissão propriamente, mas sim, a possibilidade de ingressar em um curso superior em uma instituição pública. Pode-se inferir que esse tipo de escolha pode contribuir para o abandono, ao longo do curso, por uma falta de identificação com o mesmo.

É neste novo contexto de entrada na Universidade de alunos, oriundos de classes populares, que ressaltamos novamente a necessidade de políticas de Assistência Estudantil. É importante compreender que tal fenômeno possui bases em um contexto histórico, logo, é uma realidade que não passará com mais alguns anos. Ao contrário, ela tende a se firmar e a Universidade precisa se preparar, a longo prazo, para receber e dar condições favoráveis a estes estudantes.

3.3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA UFPA

Uma das primeiras ações oficiais de grandes proporções, no âmbito da UFPA para a Assistência Estudantil, foi a criação, no ano de 2007, da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil - DAIE/PROEX, que tem como objetivo “atender os diversos aspectos relativos à política de Assistência aos estudantes da UFPA, priorizando os estudantes que possuem vulnerabilidade socioeconômica”. Segundo o *site* oficial da UFPA, entre as principais ações da diretoria, destacam-se a concessão de bolsas e o apoio a atividades organizadas pelos estudantes. A DAIE/UFPA define a Política de Assistência Estudantil como:

Um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e métodos que orientam as ações da UFPA no provimento de soluções às necessidades do estudante em situação de vulnerabilidade. Materializando-se em um amplo programa de apoio focado na melhoria do desempenho acadêmico, atuante em várias frentes e desenvolvendo-se de modo intersetorial (UFPA, 2015).

Neste sentido, podemos perceber que a diretoria da Assistência Estudantil na UFPA reconhece a necessidade da assistência ao estudante, relacionada à melhoria do desempenho acadêmico, ou seja, inferimos que a universidade compreende a importância da assistência para que o aluno possa concluir, de maneira satisfatória, o Curso de Graduação. Outra afirmação importante para nossa análise, referente à concepção de Política de Assistência Estudantil da DAIE, trata-se da expressão “desenvolvendo-se de modo intersetorial”, que nos leva a compreender que a Assistência Estudantil na UFPA não é uma preocupação e/ou exclusividade da DAIE e, sim, um objetivo comum dos vários setores da instituição.

Outras questões oficiais da UFPA, relacionadas à Assistência Estudantil, podem ser encontradas no PDI da instituição. No caso do último PDI, divulgado pela UFPA, referente a 2015, a questão da Assistência Estudantil aparece, pela primeira vez, dentro do tópico “responsabilidade social da instituição”. Tal tópico é construído no sentido de ressaltar a “reorganização administrativa em torno de uma gestão socialmente responsável dentro de um movimento de aproximação da academia com a sociedade” (UFPA, 2015b). Essa nova característica da Universidade, a responsabilidade social, se dá por meio da diminuição dos problemas sociais, a partir de estratégias que busquem suprir a lacuna de outros atores sociais. A Assistência Estudantil aparece como a estratégia “E” (quinta estratégia) do PDI 2011-2015:

Promover nos campi a realização de programas/projetos considerando a relevância da adoção e acompanhamento de Políticas Afirmativas em curso na UFPA em suas diferentes modalidades como o caráter da Assistência Estudantil a alunos em vulnerabilidade socioeconômica, psicossocial, cuidando particularmente das populações oriundas de etnias indígenas, quilombolas e de populações tradicionais (UFPA, 2015b, p. 76).

A partir do exposto acima, podemos verificar que a Assistência Estudantil na UFPA se aproxima claramente do que é apresentado nas diretrizes nacionais para a Assistência Estudantil, a saber, o Plano Nacional (2007) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010). Inclusive, podemos tecer as mesmas críticas já realizadas anteriormente, nesta investigação sobre a Assistência Estudantil: a concepção focalizada nos “pobres dos pobres” e nas minorias sociais não deve se reverter em característica central da Política de Assistência Estudantil. A Assistência Estudantil é um direito, e como tal, pertence a todos.

Outro documento de interessante análise, quando se trata da Assistência Estudantil na UFPA, é o relatório de Gestão. Para esta pesquisa, utilizamos o relatório de gestão do ano de 2015. Ainda na apresentação do relatório é destacado o contingenciamento em relação ao limite de empenho, referente ao orçamento já autorizado para o ano de 2015, pela Lei Orçamentária Anual (UFPA, 2015b), ou seja, o retardamento ou inviabilização dos recursos programados

para a despesa da instituição. O relatório ressalta “ainda que foram priorizadas as despesas de funcionamento com água, energia elétrica, assistência estudantil” (UFPA, 2016). O contingenciamento de recursos deve seguir uma prioridade e, na medida em que a rubrica, referente à Assistência Estudantil, é diminuída, isso inviabiliza a realização das ações e evidencia a importância menor que esta atividade tem para a instituição.

Ainda sobre os investimentos em Assistência Estudantil na UFPA, o Relatório de Gestão destaca a ação 4002 (Assistência ao Estudante de Ensino Superior UFPA):

Segundo dados provenientes do SIMEC, a execução física da ação 4002 atingiu a meta prevista de 23.000 benefícios. Entretanto, segundo o Relatório da PROEX, a execução física superou a meta prevista em 16,38%, concedendo 26.768 benefícios com auxílios diretos (financeiros) e indiretos (serviço prestado). Os serviços prestados para esses 26.768 foram distribuídos em: 3.398 auxílios financeiros; 1.544 bolsas; 2.350 serviços (atendimento e acompanhamento psico-educacional e pedagógico e visita domiciliar); 42 alunos residentes em casas universitárias; 8.538 alunos assistidos por ações pedagógicas (nivelamento, línguas estrangeiras e inclusão digital); 3.926 alunos assistidos por ações de saúde (médico e odontológico); e 6.970 alunos assistidos com auxílio à viagens acadêmicas, realização e participação em eventos acadêmicos/políticos e ônibus universitário para participação em eventos acadêmicos e/ou políticos, por meio de programas e projetos de extensão, custeados por recursos da Assistência Estudantil. Para além desses resultados, destaca-se o quantitativo de 463.548 refeições servidas em 2015 pelo Restaurante Universitário (RU) aos discentes, especificamente. A média mensal é de 38.629 refeições servidas a esse segmento (UFPA, 2016, p. 70).

Quanto às ações desenvolvidas na UFPA, no âmbito da Assistência Estudantil, ressaltamos que o empenho da instituição em aperfeiçoar a política de Assistência aos estudantes é inegável. Além da priorização do financiamento e da superação da meta de benefícios, que foram questões apontadas no Relatório de Gestão da instituição no ano de 2015, a UFPA, ainda segundo o relatório, busca atender também as áreas consideradas estratégicas/foco,³⁷ no Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007), a saber, permanência, desempenho acadêmico, cultura, esporte e lazer e assuntos da juventude.

O Relatório de Gestão ressalta ainda a forma de efetivação da Assistência Estudantil, no ano de 2015, salientando as duas vertentes de ação da política de Assistência Estudantil. A primeira vertente resume-se como apoio ao estudante universitário: a Assistência Estudantil, que busca garantir a permanência até a conclusão do curso para o estudante de graduação; e a segunda vertente: a integração estudantil, que consiste em possibilitar ao estudante as melhores formas de vivenciar o período da graduação, ultrapassando o apoio financeiro. O Quadro 5

³⁷ As áreas estratégicas/foco do Plano Nacional de Assistência Estudantil foram apontadas e analisadas no capítulo anterior. Ver p. 68.

facilita a compreensão das ações da Assistência Estudantil na UFPA, assim como toda sistemática do ano de 2015.

QUADRO 5 - Ações, Programas e Projetos da Assistência Estudantil em 2015

(continua)

AÇÕES	PROGRAMAS	PROJETOS
I. Assistência Estudantil	1. Permanência (PP) 2. Bolsa Permanência do MEC (PBP)	1. Assistência ao Estudante (PRAE)
II. Integração Estudantil	1. Apoio Pedagógico (PROAP)	1. Cursos de Nivelamento da Aprendizagem (PCNA);
		2. Acesso às Línguas Estrangeiras (PROLINGUAS);
		3. Inclusão e Autonomia Digital (PRODIGITAL);
		4. Apoio a Viagens Acadêmicas (AVA);
		5. Realização e Participação em Eventos Acadêmicos e Políticos;
		6. Ônibus Universitário.
II. Integração Estudantil	2. Casas de Estudantes Universitários (PROCEUS)	1. Casas de Estudantes Universitários (CEUS) da UFPA;
		2. Acolhimento e Acompanhamento Psico-educacional aos Residentes em Casas Universitárias.
II. Integração Estudantil	3. Estudante Saudável (PES)	1. Serviço de Assistência Psicossocial aos Discentes (SAPS);
		2. Ações Integradas de Extensão à Saúde Estudantil (HUBFS);
		3. Ações Integradas de Extensão à Saúde Estudantil (HUIBB);
		4. Clínica de Psicologia: um olhar em atenção à saúde do estudante da UFPA;

QUADRO 5 - Ações, Programas e Projetos da Assistência Estudantil em 2015
(concluído)

AÇÕES	PROGRAMAS	PROJETOS
II. Integração Estudantil		5. Ações voltadas para prevenção de câncer em estudantes universitários (PCCU);
		6. Assistência Odontológica e Preventiva aos Estudantes de Graduação da UFPA em Atenção Socioeconômica;
		7. Odontologia Integral para a Comunidade Universitária (HUJBB)
		8. Esporte e Lazer.

Fonte: Relatório de gestão (UFPA, 2016).

Ao relacionarmos as informações do quadro 5, sobre as ações, programas e projetos da Assistência Estudantil na UFPA e o quadro 4, apresentado no capítulo anterior, sobre as áreas estratégicas do Plano Nacional de Assistência Estudantil no Brasil, podemos notar que as políticas desenvolvidas pela UFPA seguem, na sua grande maioria, as orientações nacionais para as políticas, relacionadas ao desenvolvimento da Assistência Estudantil.

Porém, há áreas estratégicas, apontadas no Plano Nacional de Assistência Estudantil, que as ações da UFPA, que constam no relatório de Gestão 2015, não apresentam nenhum tipo de intervenção, como a exemplo do item Permanência. Nacionalmente, são apontadas, como linhas temáticas, relacionadas às questões de permanência, a necessidade de “Creches universitárias” e “condições básicas para atender portadores de necessidades especiais” (ANDIFES, 2007). As ações do ano de 2015, de acordo com o Relatório de Gestão da UFPA, não apresentam nenhuma ação com relação a tais itens.

Ainda com relação às ações da Assistência Estudantil, destacamos o quadro 6 que apresenta o número de atendidos pela Assistência Estudantil, no ano de 2015. Segundo o Relatório de Gestão, a ação de maior abrangência, no ano de 2015, foi o Restaurante Universitário – RU, com a média mensal de 38.629 alunos atendidos, seguido da ação “Alunos assistidos Eventos Acadêmico e/ou Políticos” que se trata do apoio à organização de eventos dos estudantes, com o total de 5.825 atendidos, sendo 3.854, no *campus* de Belém e, em terceiro lugar, consta o programa Estudante Saudável, com 3.926 alunos atendidos e 25.155 procedimentos.

Entre as ações de menor abrangência, consta, em primeiro lugar, a Moradia Estudantil com o total de 42 alunos atendidos. Torna-se importante ressaltar que o Relatório de Gestão aponta a capacidade de atendimento de 89 alunos, contudo, apenas 42 estudantes foram assistidos para a Moradia estudantil, o que permite inferir que 47 vagas, mais da metade, encontram-se ociosas. Ainda sobre a Moradia Estudantil, ressaltamos, de acordo com o relatório, que apenas três dos 12 *campi* da UFPA possuem tal política.

Compreendemos que uma Universidade como a UFPA, que possui a *multicampia*, como uma de suas principais características, precisa investir mais nesta ação de Assistência Estudantil. Para respaldar tal posicionamento, ressaltam-se os dados apresentados no capítulo anterior, sobre as questões que precisam de apoio do Norte do Brasil. A quantidade de pessoas que mudaram de cidade devido à universidade, no caso do Norte do Brasil (66,85%), é maior que a média nacional (43,33%).

Outro ponto de interessante análise, com relação às ações da Assistência Estudantil na UFPA, é aquele relativo aos *campi* do interior do Estado. De acordo com os dados do Relatório de Gestão (2015), algumas ações parecem ser restritas aos *campi*, localizados no interior, como por exemplo, a Moradia Estudantil, que só constam informações de atendimento nos *campi* de Altamira, Belém e Castanhal. Assim como as ações do PRODIGITAL, que apenas constam atendidos os *campi* de Belém e Tucuruí e os assistidos do programa de nivelamento, que só constam os estudantes de Belém e Tucuruí. Ou seja, a UFPA, que é *multicampia*, não desenvolve, de forma equânime, a Assistência Estudantil a toda a rede de estudantes que dela necessita e nem dá cobertura a todos os *campi* que estão dentro da sua circunscrição.

QUADRO 6 - Ações de Assistência Estudantil e Número de Atendidos, UFPA - 2015

(continua)

AÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	QUANTIDADE ALUNOS ATENDIDOS
Alunos assistidos, na modalidade de auxílio ³⁸	3.398 estudantes
Alunos assistidos na modalidade de bolsa ³⁹	1.544 estudantes

³⁸ As modalidades de auxílio segundo o Relatório de Gestão da UFPA, em 2015 são: Permanência; Moradia; Intervalar; Kit Acadêmico; Casa de Estudante; Estudante Estrangeiro (Permanência Moradia); PcD (Permanência Moradia); Kit Portadores de Deficiência - PcD, Emergencial (Permanência Moradia); Acesso às Línguas Estrangeiras; Instruir; Taxa Zero; Creche; Bolsa Permanência MEC.

³⁹ As modalidades de bolsa segundo o Relatório de Gestão da UFPA, em 2015 são: Cursos de línguas estrangeiras (PROEX); Apoio à Atividade Acadêmica (PROEX); PIBEX (PROEX); Eixo Transversal (PROEX); Navega Saberes (PROEX); Monitoria (PROEG); PIBIC (PROPESP); Estágio (PROAD).

QUADRO 6 - Ações de Assistência Estudantil e Número de Atendidos, UFPA - 2015

(continuação)

AÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	QUANTIDADE ALUNOS ATENDIDOS			
Alunos assistidos pelos serviços prestados pela Equipe da DAIE/PROEX ⁴⁰	2.350 estudantes			
Alunos assistidos (certificados) pelo PROLÍNGUAS	133 estudantes			
Quantitativo mensal de refeições servidas aos discentes no RU	Média Mensal: 38.629 Estudantes			
Alunos assistidos pelo Auxílio a Viagens Acadêmicas - AVA	Total: 506		Belém: 432	
Alunos assistidos Eventos Acadêmico e/ou Políticos	Total: 5.854		Belém: 3.854	
Ônibus Universitário Alunos Assistidos	Total: 610		Belém: 394	
Alunos assistidos (certificados) pelo PRODIGITAL	Belém 49		Tucuruí 75	
Alunos assistidos pelos projetos do Programa “Estudante Saudável” ⁴¹	Alunos atendidos 3.926		Quantidade de procedimentos 25.155	
Alunos assistidos pela moradia estudantil da UFPA	Vagas Geral: 89	Vagas Belém: 22	Vagas Altamira: 55	Vagas Castanhal: 12
	Assistidos Geral: 42	Assistidos Belém: 09	Assistidos Altamira: 26	Assistidos Castanhal: 07

⁴⁰ Os Procedimentos prestados pela DAIE/PROEX segundo o Relatório de Gestão 2015 são: Acolhimento Psico-educacional; Acompanhamento Psico-educacional; Atendimento Pedagógico; Acompanhamento Pedagógico; Visita Domiciliar.

⁴¹ As modalidades do projeto Estudante Saudável em 2015 segundo o relatório de Gestão são: Ações Integradas de Extensão à Saúde Estudantil (HUBFS); Ações Integradas de Extensão à Saúde Estudantil (HUJBB); Clínica de Psicologia: um olhar em atenção à saúde do estudante da UFPA; Serviço de Assistência Psicossocial aos Discentes (SAPS); Ações voltadas para prevenção de câncer em estudantes universitários; Assistência Odontológica e Preventiva aos Estudantes de Graduação da UFPA em Atenção Socioeconômica; Odontológica Integral para Comunidade Universitária (HUJBB); Esporte e Lazer.

QUADRO 6 - Ações de Assistência Estudantil e Número de Atendidos, UFPA - 2015

(concluído)

AÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	QUANTIDADE ALUNOS ATENDIDOS		
Alunos assistidos (certificados) pelo Programa de Cursos de Nivelamento de Aprendizagem- PCNA	Total Geral: 562	Belém: 435	Tucuruí: 127

Fonte: Relatório de Gestão da UFPA/PROEX/SIMEC – Adaptado – 2015a.

A partir das informações e análises apresentadas, não podemos negar a atuação da UFPA, em relação à Assistência Estudantil. Inegável também é a sua abrangência, chegando a ofertar no ano de 2015, no total, 26.768 benefícios, 16,38% a mais do que o previsto (UFPA, 2015a). Contudo, com o crescimento constante de alunos de baixa renda, a partir da política de cotas, implementada nas Universidades Federais, ratifica-se a necessidade de ampliação da Assistência Estudantil, a fim de possibilitar condições para que estes estudantes possam cursar a graduação, de maneira desejável, com relação à questão financeira, acadêmica, de saúde, etc.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a importância da ampliação de atendimento para os estudantes da pós-graduação. Sobre a questão da Assistência Estudantil para a pós-graduação e da sua necessidade de ampliação, ressaltamos o Relatório Final do II Encontro Nacional de Educação,⁴² ocorrido entre os dias 16 a 18 de julho de 2016, em Brasília – DF, que, em seu eixo 3, trata do Acesso e Permanência:

[...] Faz-se necessário apontar que o movimento precisa lutar pela garantia do acesso e permanência com qualidade, desde a creche à pós-graduação e que esta possua maior investimento do Estado. São significativas as demandas referentes à inclusão e permanência de estudantes com deficiências, a necessidade de construção de moradia estudantil, alimentação, creches, passe livre, atendimento à saúde, apoio pedagógico, cultura, lazer, acessibilidade nas escolas e universidades, bem como a universalização do ensino e o fim do vestibular. Neste sentido, apontamos para a reestruturação das políticas de permanência, contemplando demandas postas por estudantes negras e negros, indígenas, quilombolas, LGBT's, mulheres, mães/pais e trabalhadores (ENE, 2016).

⁴² O II Encontro Nacional de Educação – ENE foi precedido de 20 etapas estaduais preparatórias e diversas outras etapas locais ou municipais. Organizado pelo Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a Educação Pública. Já o II ENE teve a participação de aproximadamente 2 mil pessoas que acompanharam a programação e as atividades na Universidade de Brasília (UnB). Fazem parte deste relatório: a Declaração Política do II ENE; sistematização das propostas dos grupos de trabalho divididos por eixos; relatórios de etapas preparatórias; moções aprovadas.

Neste sentido, podemos afirmar que a Assistência Estudantil é um fenômeno vivo e necessário para os estudantes e, assim, precisa ser priorizada nas políticas, voltadas para os estudantes. Desta forma, ressaltamos mais uma bandeira de luta dos movimentos sociais, relacionados à educação, no contexto brasileiro da Assistência Estudantil, a necessidade de se transformar o Decreto do PNAES (2010) em política de Estado (ENE, 2016) na tentativa de garantir o direito à Assistência Estudantil.

3.4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, SEGUNDO OS ALUNOS CONCLUINTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA, *CAMPUS* DE BELÉM, NO ANO DE 2016

A partir deste item, apresentamos o resultado da coleta e análise de dados, realizadas para esta pesquisa. A coleta de dados se deu por meio de um questionário semiaberto, constituído por 12 questões. Essa ferramenta foi utilizada como proposta, para que os alunos concluintes do Curso de Pedagogia pudessem responder a algumas questões relevantes, acerca da Assistência Estudantil. A aplicação foi realizada⁴³ em dois turnos (manhã e noite) que são os turnos que ofertam o Curso no *campus* de Belém. No total, foram 40 estudantes participantes da pesquisa. É importante ressaltar que não houve seleção entre os alunos participantes, ou seja, todos os alunos concluintes dos turnos da manhã e da noite, que estavam em sala no dia da aplicação do questionário, participaram da pesquisa, sendo 21 alunos do turno da manhã e 19 do noturno.

As análises realizadas, a partir dos dados coletados, foram elaboradas de acordo com as categorias que foram se construindo ao longo dos estudos para esta pesquisa, a saber: informação/divulgação; tipo de assistência; vínculo às ações de Assistência Estudantil; renda familiar; forma de ingresso e motivo de escolha do Curso.

O Programa de Assistência Estudantil na UFPA é pouco conhecido por parte dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, *campus* de Belém. A grande maioria dos estudantes que participaram da pesquisa aponta não ter conhecimento das ações desenvolvidas, o que pode indicar que há pouca divulgação e, em função disto, fica impossível que haja demanda. Não se conseguiu observar, se este desconhecimento se dá devido a pouca divulgação, ou se há um desinteresse por parte dos alunos, em melhor se apropriar das diferentes atividades que a instituição, à qual fazem parte, pode oferecer.

⁴³ A aplicação do questionário no turno da noite se deu no dia 31 de outubro de 2016 e, no turno da manhã, no dia 07 de novembro de 2016.

Das ações conhecidas, a bolsa permanência é a que tem maior repercussão. Esse dado da pesquisa vem ao encontro do que foi identificado no Relatório de Gestão 2015. O Programa Bolsa Permanência foi criado a partir da Portaria 389, de 09 de maio de 2013, e consiste em um auxílio financeiro para os estudantes matriculados em instituições federais de Ensino Superior que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O valor pago ao estudante é estabelecido pelo MEC, estando atualmente no valor de R\$ 400,00 (UFPA, 2016).

Porém, quando perguntados sobre o vínculo com a bolsa permanência, apenas um participante da pesquisa respondeu positivamente. Levando-nos a inferir que a maioria dos alunos concluintes do ano de 2016, no Curso de Pedagogia da UFPA, está terminando o Curso sem tal auxílio. Este questionamento, respondido pelos alunos participantes, começa a configurar, de forma mais específica, os resultados que esta pesquisa se propôs a buscar. Ou seja, se há uma relação entre as ações da Assistência Estudantil e a permanência até a conclusão para os alunos do Curso de Pedagogia da UFPA, *campus* de Belém. Porém, viu-se a necessidade de aprofundar as questões direcionadas aos alunos, a fim de se chegar o mais próximo possível da realidade dos estudantes concluintes, com relação à Assistência Estudantil.

Quando questionados sobre se possuem outro tipo de bolsa, cerca de 6% dos entrevistados responderam de forma positiva, sendo a maioria deles, alunos que possuem bolsas vinculadas a Projetos de Pesquisa. As bolsas de Projeto de Pesquisa são ligadas a projetos de professores das Universidades Federais que, além de contribuir com o desenvolvimento científico da humanidade, buscam o financiamento necessário para execução dos projetos fora das IFES, se tornando, desta forma, também uma ferramenta para a captação de recursos, sendo este, muitas vezes, o único mecanismo de financiamento de grupos de pesquisa, nas IFES brasileiras, devido ao desmonte que as IFES vêm sofrendo, a partir do governo FCH, já analisado, anteriormente, nesta Dissertação. Torna-se importante destacar que as bolsas, relacionadas a projetos de pesquisa, não apresentam como finalidade o auxílio à permanência do estudante de graduação e, sim, o estímulo à pesquisa dentro das IFES.

Outro dado de interessante análise é com relação às vertentes da Assistência Estudantil da UFPA, já anteriormente apresentadas nesta dissertação, a saber, a Assistência Estudantil e a Integração Estudantil. As respostas, apresentadas pelos entrevistados, demonstram que o conhecimento das diferentes ações, referentes ao PNAES, é pouco discernido. É surpreendente que apenas cerca de 25% dos sujeitos da pesquisa conhecem o auxílio viagem e o auxílio moradia. Alguns auxílios fundamentais, tais como auxílio para ensino de idiomas, auxílio

emergencial, auxílio mãe acadêmica, auxílio psicológico são conhecidos por menos de 1% dos sujeitos participantes da pesquisa.

Outra informação pertinente trata-se da relacionada ao RU, apesar de atender na UFPA uma média mensal de 38.629 alunos, o RU não foi identificado pelos estudantes como uma ação conhecida de Assistência Estudantil. O que nos leva a inferir que os estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA não reconhecem o RU, como ação da Assistência Estudantil. Este dado, apresentado pela pesquisa realizada, foi concebido com preocupação, visto que, com a falta de pertencimento, ou seja, o não reconhecimento do direito, o RU (ou qualquer outra ação da Assistência Estudantil) torna-se mais passível de ser modificado ou até mesmo desativado. Seguindo esta lógica, ressaltamos os estudos de Leite (2012, p. 463-464):

A “implantação” de Restaurantes Universitários (os antigos “bandejeões”), por exemplo, não é novidade alguma. Na verdade, trata-se de vender gato velhíssimo como lebre nova para quem entra, hoje, na universidade, desconhecendo que, em um passado não muito remoto, na quase totalidade das universidades públicas brasileiras, era essa a regra. Mas falta ainda perceber que esses “novos bandejeões” serão completamente terceirizados, o que, no mínimo, não só irá tirar o emprego de muitos concursados remanescentes (a exemplo dos copeiros, cargo que vem sendo extinto desde FHC), como também inviabilizar diversos prováveis campos de estágio (em áreas como Nutrição, Administração, Engenharia de Produção etc.). A questão da segurança nos campi e da transformação dos Hospitais Universitários (HU) em Fundações segue a mesma lógica. Os exemplos podem ser multiplicados.

A grande maioria dos alunos entrevistados afirmou não possuir nenhum tipo de atendimento, relacionado às ações da Assistência Estudantil na UFPA, *campus* de Belém. Compreendemos que as condições básicas, para o acesso e a permanência na Educação Superior, perpassam por diversos fatores que, certamente, não se iniciam na preparação para o vestibular (ou demais formas de ingresso nas Universidades) ou têm, na Assistência Estudantil, a solução de todos os problemas. Sabemos que são diversas, as questões que contribuem positivamente ou negativamente para o sucesso na Educação Superior, porém a possibilidade de ser atendido(a) após a entrada na Universidade, certamente, possibilita condições de permanência e conclusão aos estudantes.

Ainda sobre a não participação das ações de Assistência Estudantil, por parte dos Estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, ressaltada nos resultados desta pesquisa, a maioria dos alunos aponta a falta de conhecimento (período dos editais, forma de acesso, onde solucionar dúvidas) das ações, como principal dificuldade para participação. É importante salientar que, nesta questão, foi possibilitado ao aluno apontar mais de uma causa (caso fosse necessário), para a não participação nas ações de Assistência Estudantil da UFPA, o excesso de

burocracia dos editais, assim como o “insucesso” na seleção, foram os segundos maiores apontamentos dos estudantes.

A burocracia também aparece como principal empecilho, no processo de seleção, para o atendimento das ações da Assistência Estudantil, entre os estudantes participantes da pesquisa. É importante evidenciar que, neste questionamento, o estudante também tinha a possibilidade de escolher mais de um item, sendo o motivo “número de bolsas insuficientes”, o segundo maior motivo. Sobre essa lógica Santiago (2014, p. 164) ressalta:

[...] se a UFPA, por meio de editais, está oportunizando aos estudantes pobres determinados benefícios e, em contrapartida, há um número reduzido em relação ao usufruto é que a lógica (critérios dos editais e sua divulgação) não corresponde à realidade no sentido em atender a demanda, que indubitavelmente existe. É preciso planejar/executar para além de editais que quando não excluem a imensa maioria de demandantes por Assistência Estudantil, a verba pública para o específico fim se “perde” por conta da lógica estabelecida pela instituição pública de educação superior.

Ainda relacionada às questões de informações/divulgação das políticas de Assistência Estudantil na UFPA, os estudantes (os que afirmam ter esse conhecimento) revelam que o intermediário, para o conhecimento das ações de Assistência ao estudante, se deu por parte de outros estudantes, sendo o *site* oficial da instituição, a segunda forma de aproximação entre os estudantes e as ações da Assistência Estudantil. Destaca-se que quatro estudantes referiram à aplicação desta pesquisa, como mecanismo de conhecimento da Assistência Estudantil, na UFPA.

Sobre a permanência até a conclusão do Curso, sem o auxílio da Assistência Estudantil, a maioria dos participantes da pesquisa não respondeu. Acreditamos que a não participação das ações, assim como o não conhecimento das mesmas, inferência já apontada nas questões anteriores, é o motivo de grande parte dos estudantes terem deixado a questão em branco.

Estudos de Pacheco e Ristoff (2004, p. 11) mostram que o acesso à Educação, em uma Universidade Pública, não é garantia de sucesso, ou de conclusão do curso, visto que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito”, afirmação que novamente ressalta a importância das políticas de Assistência Estudantil.

Neste sentido, a pesquisa se aproxima de mais elementos que reforçam a resposta encontrada, para a indagação desta dissertação: A Assistência Estudantil apresenta papel estratégico para a permanência até a conclusão do Curso, porém, a grande maioria dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia da UFPA, *campus* de Belém, no ano de 2016,

não é atendido por tais benefícios. Destaca-se, também, que alguns alunos encontram, em outras vias, (outro tipo de bolsa que não tem a permanência/conclusão do Curso como finalidade) a solução para auxiliar a permanência no Curso de graduação.

A pesquisa também buscou informações, relacionadas ao contexto econômico dos estudantes participantes, visto que esse fator é questão primordial para a permanência do estudante, na Educação Superior. Os resultados da pesquisa mostram que a renda familiar dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia da UFPA, *campus* de Belém, no ano de 2016, está entre dois e três salários mínimos. Destacamos que, no capítulo anterior, a pesquisa da ANDIFES (2016) já apontava três salários mínimos, como a renda máxima familiar para os estudantes da rede pública federal no Norte, estando desta forma, os estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, no ano de 2016, desta pesquisa, dentro da média da pesquisa nacional.

As Discussões sobre a interferência das questões financeiras, durante a permanência/conclusão do Ensino Superior para os estudantes de graduação, dentro das IFES brasileiras, são um ponto de extrema importância, para que haja um verdadeiro e significativo índice de sucesso para os “novos ingressantes”, levando em consideração este novo momento de “abertura dos portões da Universidade”, a partir da Lei de Cotas n. 12.711, que reformula as condições de acesso as IFES.

Sobre a modalidade de entrada na UFPA, a maioria dos alunos participantes da pesquisa apontou a via ampla concorrência, como forma de ingresso. Porém o ingresso via Cotas, principalmente na modalidade escola pública, já apresenta número representativo de estudantes ingressos, entre os concluintes da Pedagogia ano 2016. Ressalta-se que, de acordo com o período de duração do Curso de Pedagogia, na UFPA, *campus* de Belém, ou seja, quatro anos, o ano de entrada da turma concluinte 2016 foi o ano de 2013, um ano após a criação da Lei Cotas para as IFES.

O questionamento sobre o motivo de escolha do Curso, por parte dos concluintes, mostra que a maioria dos participantes escolheu o Curso de Pedagogia, pois quererem “ser professor”, seguido dos que veem, na profissão, a “facilidade de emprego”. Com o resultado deste questionamento, podemos perceber que os motivos são variados, porém, no contexto desta pesquisa, alguns motivos devem ser ressaltados como a “facilidade de emprego” e o “ser gratuito”.

Destacamos a relação com a questão financeira, desde a escolha do Curso, nos levando a inferir que os estudantes concluintes do Curso de Pedagogia, no ano de 2016, possuem preocupações (principalmente financeiras). Tal questão, relacionada à renda familiar dos

concluintes, nos leva a ratificar novamente a importância da Assistência Estudantil, englobando todas as suas dimensões para estes estudantes.

A partir das 12 questões respondidas, no questionário semiaberto, pelos alunos concluintes do Curso de Pedagogia, no ano de 2016, algumas inferências podem ser realizadas: evidencia-se a necessidade de reforço e/ou reconfiguração, dos meios de divulgação e seleção das políticas de Assistência ao estudante, visto que tal quesito aparece, diversas vezes, nas questões respondidas pelos estudantes, assim como a afirmação de não possuírem nenhum tipo de benefício, por parte das ações da Assistência Estudantil da UFPA. Chegamos à conclusão de que a Assistência Estudantil da UFPA, apesar da importância e necessidade apontadas, não abrange todos (nem a metade) dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia da UFPA, *campus* de Belém.

Resultando assim, em um papel relativamente mínimo (ou nenhum), para a permanência e conclusão da maioria dos alunos participantes, desta pesquisa. Dentro da lógica de ideias, até aqui apresentadas, ressaltamos a fala de Leite (2012, p. 462), acerca do assunto:

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

Neste sentido, é importante destacar que a Assistência Estudantil deve possuir responsabilidade ímpar, na permanência até a conclusão do Curso dos estudantes das IFES brasileiras, incluindo nestes, os estudantes de Pedagogia da UFPA, *campus* de Belém. Não retirando das políticas de Assistência Estudantil, até aqui desenvolvidas, o seu mérito no auxílio já realizado a diversos estudantes, em todo o nosso país, como apontam os diversos documentos, trazidos por esta Dissertação. Porém, a percepção de Assistência Estudantil, como direito de todos e não como ajuda aos mais “pobres dos pobres,” ou da personificação da Assistência Estudantil, como auxílio apenas financeiro, parece-nos um objetivo ainda para o futuro.

Salientamos, a título de finalização deste capítulo, que não há possibilidade alguma de se refletir, redimensionar e ampliar as ações da Assistência Estudantil, em nosso país, sem o

gradativo investimento financeiro, visto que todas as ações da Assistência Estudantil dependem, diretamente, de recursos financeiros.

CONCLUSÃO

Pesquisar sobre Assistência Estudantil, na Educação Superior, em um contexto tão complexo, como o atual, não é tarefa fácil, visto que o sistema busca a sua expansão, ao mesmo tempo em que exclui do ensino grande parcela dos estudantes. E, em meio a este mar de fatos, com relação ao acesso, à permanência e conclusão do Ensino Superior que o Brasil se encontra imerso, optar por uma linha de raciocínio para esta pesquisa, também, foi um caminho difícil.

A partir das leituras e do processo de sensibilização, colocados em exercício, todos os dias, após a opção de pesquisar sobre a permanência na Educação Superior, muitos são os caminhos que podem ser seguidos, como, por exemplo, o estudo das condições de acesso e permanência no Ensino Superior Privado, no país, porém, levando em consideração o compromisso desta pesquisa com a defesa da UNIVERSIDADE PÚBLICA GRATUITA E DE QUALIDADE PARA TODOS, optamos em tratar da Assistência Estudantil nas IFES, mais especificamente, na UFPA, local onde se deu toda a vivência universitária, até aqui possibilitada.

Os achados da pesquisa realizada indicam para uma forte questão de alinhamento entre o processo de expansão da Educação Superior no país, assim como da reforma realizada nas IFES com os interesses internacionais, gerenciados pelos Organismos Internacionais que não encontram, no Brasil, nenhum tipo de resistência por parte dos nossos governantes. Tal processo é evidenciado, principalmente, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso no ano de 1995 com dois mandatos consecutivos e do Governo posterior de Lula da Silva também com dois mandatos. A universidade pública brasileira passa por um processo de expansão, porém, com claro papel de retorno econômico, deixando, em segundo (ou terceiro) plano, o tripé ensino-pesquisa-extensão, principal característica das IFES brasileiras.

A pesquisa ANDIFES (2016) ressalta este momento de expansão que passa as IFES, assim como retrata um novo momento para estas instituições, a possibilidade de acesso de jovens das classes econômicas mais baixas, garantida a partir da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. É neste sentido que a Assistência Estudantil ganha reforço, questão ratificada a partir dos marcos regulatórios que passam a norteá-la, como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (2007) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010). É neste contexto, também, que as produções sobre a Assistência Estudantil ganham destaque.

No contexto da UFPA, os documentos da instituição evidenciam um papel de prioridade da Assistência Estudantil. O Relatório de Gestão 2015, assim como o PDI de (2015) são unânimes em mostrar esforço da instituição para o desenvolvimento da Assistência Estudantil.

Apesar de tal esforço, devemos salientar que o caminho ainda é longo e árduo, visto que, dos 12 *campi* que a UFPA possui, apenas Belém, Altamira, Castanhal e Tucuruí possuem algum tipo de destaque com relação às ações da Assistência Estudantil, segundo os documentos da instituição.

Quanto ao papel da Assistência Estudantil, com relação à permanência até a conclusão para os alunos concluintes do ano de 2016, do Curso de Pedagogia da UFPA, *campus* de Belém, a pesquisa apontou que a conclusão do Curso dos alunos participantes da pesquisa não possui relação direta com as ações da Assistência Estudantil, em sua grande maioria.

Destaca-se que apenas um aluno participante da pesquisa declarou possuir bolsa permanência, quatro alunos alegaram ser atendidos por demais modalidades da Assistência Estudantil da UFPA, porém, não de todas as modalidades que necessitam e apenas dois dos 40 participantes da pesquisa afirmaram ser atendidos por todas as modalidades que necessitam, dentro da Assistência Estudantil da Universidade.

Enfatizamos que, apesar dos resultados da investigação indicarem que os concluintes do Curso de Pedagogia da UFPA, ano 2016, na sua maioria, não terem obtido a assistência estudantil para a conclusão do curso, não se tem os dados, pois, esse não era o objetivo da pesquisa, de quantos estudantes abandonaram ou quantos jovens não ingressaram no ensino superior, por não poderem assumir as despesas a ele inerentes.

Há necessidade de se salientar, pelo próprio perfil dos estudantes do curso em questão, da situação socioeconômica das famílias, a importância de bolsas, ou de outra espécie de assistência para a melhoria da permanência com qualidade dos estudantes. Mas esse já é um outro objeto de estudo.

Por fim, os avanços relacionados à Assistência Estudantil na UFPA, principalmente, a partir de 2007, com a criação da diretoria de Assistência Estudantil, são notáveis, porém ainda não suprem a real necessidade dos estudantes de graduação da UFPA, assim como não possuem relação direta com a conclusão do Curso dos alunos, participantes da pesquisa realizada.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Belém, 2007.

_____. **IV Pesquisa do Perfil Sócioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Uberlândia, 2016.

BANCO MUNDIAL - BM. **Financing education in developing countries – An exploration of policy options**. Washington, 1986

_____. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: 1995.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial**. Washington, 1996.

_____. **Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, 2014

_____. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade**. Brasil – Diagnostico sistemático do País. jun./2016.

BERTOLO, Sônia J. N. Perfil Socio-Econômico e Cultural dos Alunos de Pedagogia da UFPA. **Beira do Rio**, Belém, p. 2 – 2, 05 nov. 2005.

BITTAR, Marluce; ALMEIDA, Carina E. M.; VELOSO, Tereza Christina M. Ensino noturno e expansão do acesso de estudantes-trabalhadores à educação superior. In: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348p.

BOGDAN, Robert.; BICKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa da Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Decreto n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização a faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1939. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. Decreto n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1946 Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação dos cursos e instituições, e dá outras providências; revoga o Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001; Decreto nº 2.306 e o Decreto nº 2.207 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema da Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília DF, 2006a.

_____. Decreto n. 6.096, de 25 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto n. 11.892, de 30 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010.

_____. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010a.

_____. Decreto n. 8.977, de 30 janeiro de 2017. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2017.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1961.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1968.

_____. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1993.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2004.

_____. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2014. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014.

_____. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009a.

_____. Lei n. 12.695, de 25 de junho de 2012. Altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012a.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2013.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014. (Edição extra)

_____. Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil. **Ministério da Educação**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. **Ministério da Educação**, Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BROCCO, Ana Karina. **A condição de estudante bolsista no ensino superior**: análise no contexto de uma universidade comunitária. 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

CAMARGO, Arlete Maria M. A formação inicial de professores para os anos iniciais da escolaridade: o currículo como categoria central. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. **Manual Operativo**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUAL-OPERATIVO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. **Relatório de Gestão – PAFOR 2009-2014**. Brasília, 2014. Volume I. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

CAVALCANTE, Maria Cleide L. P. **Políticas de educação superior**: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1966-2006). 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CHAVES, Vera Lúcia J. et al. Universidade Federal do Pará: um modelo de Universidade multicampi para a Amazônia. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2006. p. 187-199.

COSTA FILHO, Isaías. **Políticas de assistência ao estudante**: formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná. (2008-2014). 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade Crítica**: O Ensino Superior na república populista. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

_____. **Educação Brasileira**: projetos em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – ENE, 2., 2016. **Relatório Final...** Brasília: ANDES, 2016.

FARIA, Sidinea Cândida. **Processo de expansão e de interiorização da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a democratização da educação superior (1993 - 2010)**. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FERREIRA, Marcos Felipe. **O Curso de Pedagogia: perfil do ingresso, inserção profissional e promoção social.** 2014. (Dissertação de Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FREITAS, Helena C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Especial.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GARRIDO. Edleusa Nery. Assistência Estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual. **Seminário Universidade Sociedade**, Cachoeira, Bahia, 31 dez./01 nov. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli Elza D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GIOLO, Jaime. A Educação a Distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOMES, Alfredo M.; MORAES, Karine N. Educação superior no brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GOMES, Kelly A. **Indicadores de permanência na educação superior: o caso da disciplina de cálculo diferencial integral I.** 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

GRISA, Gregório D. **Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento.** 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GUIMARÃES, André R. Orientações do Banco Mundial para a contrarreforma da educação superior nos países capitalistas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Biblioteca da ANPAE, 2013. v. 17, p. 1-13.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho Decente, classe social e relações de Gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior: 2003 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

_____. **Censo da educação superior: 2013 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. **Censo da educação superior: 2014** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 06 maio 2016.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LEITE, Janete Luzia. Políticas de cotas no Brasil: Política social? **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

_____. Janete Luzia. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos? **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012.

LIMA, Kátia Regina S. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva**. 2005. 468 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o reuni na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, a. 19, n. 44, jul. 2009.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 87, jul. 2010.

LOEBLIN, Elaine L. A materialização do programa nacional de assistência estudantil – PNAES para os estudantes de graduação da UNIR - Ji-Paraná – RO. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

MACEDO, Livia Fernanda L. **O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas: a Assistência Estudantil em xeque**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MANCEBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. IN: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348p.

MANCEBO, Deise; VALE, Andrea A.; MARTINS, Tânia B. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil de 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MAUÉS, Olgaíses C. A Política de Avaliação da Educação Superior e os desafios da implementação do SINAES. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007.

_____. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 473-492, 2009.

MAUÉS, Olgaíses C.; CAMARGO, Arlete Maria M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr.2012.

_____. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (SP), v. 8, n. 1, p. 77-91, 2014.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Básica. **Secretarias podem pedir cursos de formação para professores**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18097:secretarias-podem-pedir-cursos-de-formacao-para-professores>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. REUNI. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MOREIRA, Cristina A.; LIMA, Fernanda M.; SILVA, Priscilla N. **A difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno em conciliar trabalho e estudo**. **Revista Eletrônica da Univar**, n. 6, p. 51-56, 2011. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MUSSIO, Bruna R. **A alimentação no âmbito da Assistência Estudantil para o Ensino Superior**: uma análise das universidades federais brasileiras. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, SC, 2015.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes; relatório de pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, João F. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348p.

OLIVEIRA, Márcia P. **Ditos e não ditos**: como se constitui o sujeito bolsista imerso na política de Assistência Estudantil. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

OLIVEIRA, Suellen R. **O percurso acadêmico do trabalhador-estudante na graduação em enfermagem**: entre os plantões noturnos e o ensino diurno. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

OREALC/UNESCO. **Antecedentes y critérios para La elaboración de políticas Docentes em América Latina y El Caribe**. Santiago: OREALC/UNESCO, 2013.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo lula: da inspiração à implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília; São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

PARTIDO DOS TRABALHADORES - PT. **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Programa de Governo - Coligação Lula Presidente. 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

PRETTO, Flávio Luiz. **Ações Afirmativas na FACED/UFRGS**: Um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PRIMÃO, Juliana Cristina M. **Permanência na educação superior pública**: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SANTIAGO, Salomão N. **A Política de assistência estudantil no governo Lula**: 2003 a 2010. 2014. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SCHEIBE, Leda. A formação Pedagógica do Professor Licenciado – Contexto histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SCHONS, Selma Maria. **Assistência Social entre a ordem e a “des-ordem”**: mistificação dos direitos sociais e da cidadania. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília. (Org.) **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 351-370.

_____. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, Áurea G. S. **A cooperação brasileira em educação**: Estudantes convênio dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SILVA, Maria das Graças M.; SILVA, Manira P. R. PROUNI: a afirmação do programa e seus aspectos contraditórios. In: JEZINE, Edineide, BITTAR, Mariluce. (Orgs.) **Políticas de Educação Superior do Brasil**: Expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SPOSATI, Aldáza de O. Assistência Social: de Ação individual a Direito Social. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, São Paulo, n. 10, p. 435-458, jul./dez. 2007.

SPOSATI, Aldaíza de O. et al. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

STOLF, Franciele. **Assistência Estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina: uma análise inicial do programa bolsa estudantil**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TERRIBILI FILHO, Armando; QUAGLIO, Paschoal. O cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis? **Millenium**, Viseu, Portugal, n. 31, p. 74-87, maio 2005. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/millenium31/5>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

UNIVERSIDADE DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB. **UNILAB: Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul**. Redenção: UNILAB, 2013. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. **Histórico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/aufgd/historico>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA. **IMEA**. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/imea>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE AFENAS – UNIFAL. **A UNIFAL-MG**. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/institucional/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UFCSPA. **Bem-Vindo à UFCSPA**. Disponível em: <<http://www.ufcspa.edu.br/index.php/bem-vindo-a-ufcspa>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UNIFOPA. **Histórico da UFOPA**. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/institucional/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO – UFTM. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ufm.edu.br/historico>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA. **Institucional**. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/acessoainformacao/institucional/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. Instituto de Ciências da Educação (ICED). Instituto de Ciências da Educação (ICED). **Apresentação**. Belém: UFPA, 2013. Disponível em: <<http://iced.ufpa.br/site/institucional/apresentacao>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia**. Belém: UFPA, 2010.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **DAIE - Políticas de Assistência**. Belém: UFPA, 2015. Disponível em: <<http://proex.ufpa.br/PRINCIPAL/index.php/politicaassistencia>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. SIMEC. **Relatório de Gestão**. Belém: UFPA, 2015a.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2011-2015**. Belém: UFPA, 2015b.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. Belém: UFPA, 2016.

_____. Site oficial. Disponível em: <<https://portal.ufpa.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. **A UFRB**. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/portal/a-ufrb>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. **História da UFT**. Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/index.php/acessoainformacao/institucional/historia>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. **História**. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/universidade/historia.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT>. Acesso em: 15 jun. 2016.

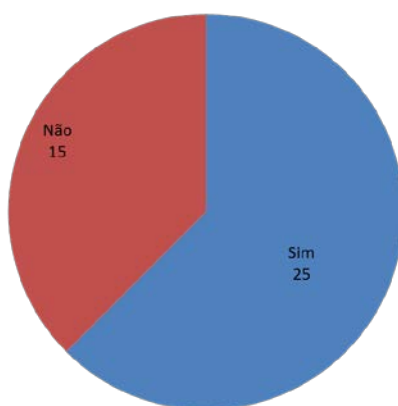
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA. **Nossa história**. Disponível em: <<https://reitoria.ufersa.edu.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR. **UTFPR: inovação e geração de tecnologias**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

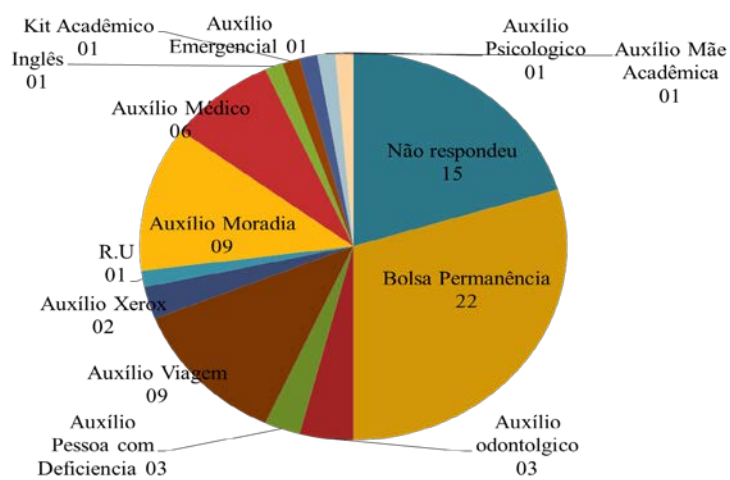
ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

ANEXO - RESULTADO DA PESQUISA DE CAMPO

Pergunta 01 - Você Conhece as ações da Assistência Estudantil da UFPA?



Pergunta 02 - Caso tenha marcado anteriormente a opção SIM, quais ações você conhece?⁴⁴

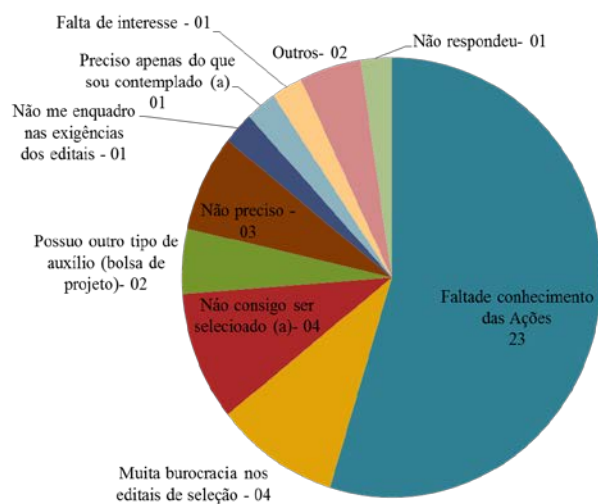


⁴⁴ Mais de uma opção de resposta.

Pergunta 03 - Você é atendido por alguma ação de Assistência Estudantil na UFPA?

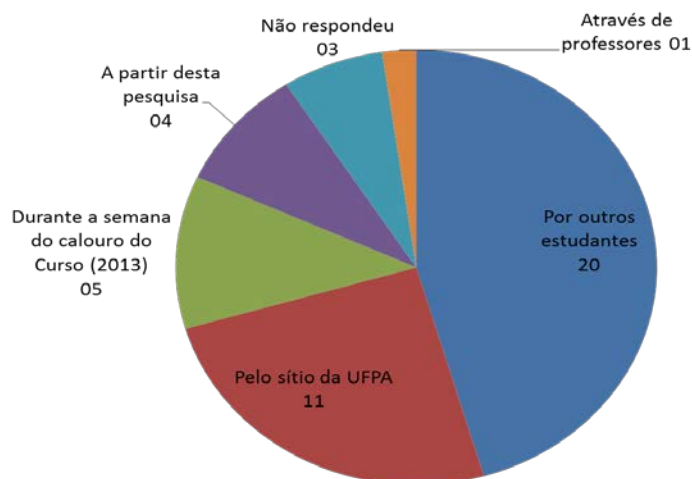


Pergunta 04 - Porque você não se beneficia das demais ações de Assistência Estudantil da UFPA?⁴⁵

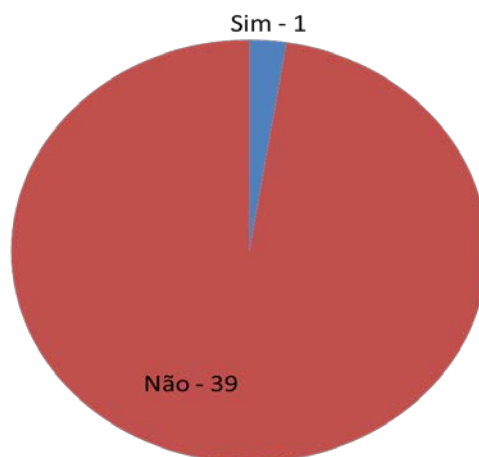


⁴⁵ Mais de uma opção de resposta.

Pergunta 05 - Como você soube da existência das ações de Assistência Estudantil na UFPA?⁴⁶



Pergunta 06 - Possui bolsa vinculada à Assistência Estudantil da UFPA (Bolsa Permanência)?



⁴⁶ Mais de uma opção de resposta.

Pergunta 07 - Possui algum outro tipo de bolsa? Qual?



Pergunta 08 - O que você acha sobre os processos de seleção para concorrer aos auxílios da Assistência Estudantil na UFPA?⁴⁷



⁴⁷ Mais de uma opção de resposta.

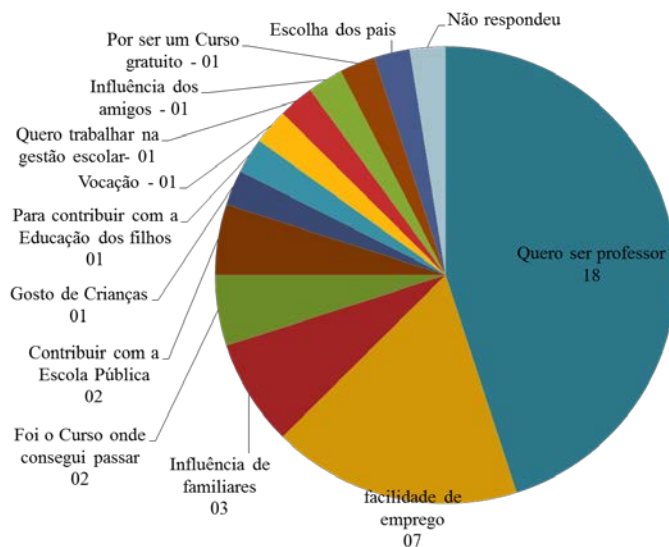
Pergunta 09 - Caso você seja atendido pela Assistência Estudantil, se não houvesse tais ações, você conseguiria concluir seu curso?



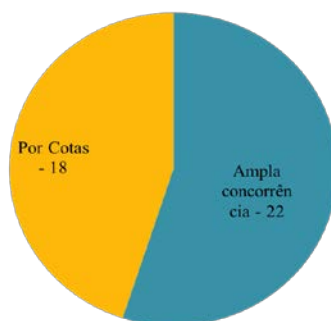
Pergunta 10 - Qual a renda salarial da sua família?



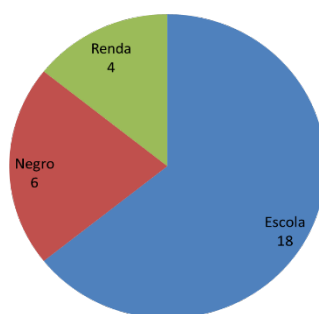
Pergunta 11 - Qual o motivo da sua escolha pelo curso de pedagogia?



Pergunta 12 - Como você ingressou na UFPA? Via ampla concorrência ou via Cotas? Caso tenha sido via Cotas, qual?



Pergunta 12.1- Quanto ao tipo de cota?⁴⁸



⁴⁸ Mais de uma opção de resposta.