



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS**  
**HUMANAS**

**LARISSA BRAND BACK**

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: INTERFACES COM O**  
**RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E A PROMOÇÃO DE EQUIDADE**

**ERECHIM**

**2017**

**LARISSA BRAND BACK**

**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: INTERFACES COM O  
RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E A PROMOÇÃO DE EQUIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, como requisito para a obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas, sob a orientação do Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

**ERECHIM**

**2017**

**PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas**

BACK, Larissa Brand

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: Interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção de equidade/ Larissa Brand BACK. -- 2017.

145 f.

Orientador: Thiago Ingrassia Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH, Erechim, RS , 2017.

1. Diferença. 2. Equidade. 3. Política de Assistência Estudantil. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**LARISSA BRAND BACK**

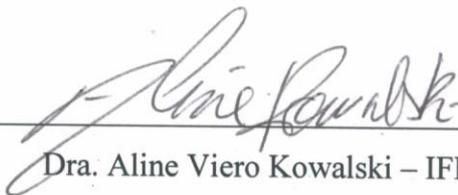
**POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: INTERFACES COM O  
RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E A PROMOÇÃO DE EQUIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim, para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas, defendido em banca examinadora em 11/08/2017.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Aprovado em: 11/08/2017

**BANCA EXAMINADORA**



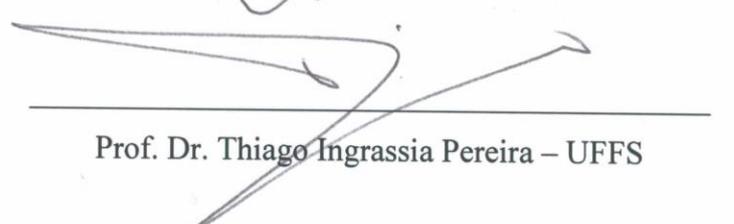
---

Dra. Aline Viero Kowalski – IFRS



---

Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva – UFFS



---

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Erechim/RS, agosto de 2017

## AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado é a materialização de um dos sonhos que foi construído desde o início da graduação e, com este título, percebo que acrescento e encerro mais um significativo período na constante e permanente construção da minha vida acadêmica e profissional, fase esta de muitos estudos, dedicação, provas e conquistas. Neste tempo também momentos importantes aconteceram como meu casamento, minha redistribuição para a UFFS e outras situações vivenciadas e que tive a tarefa de conciliar com os estudos. Assim, tenho muito a agradecer...

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me permitir ir em busca dos meus sonhos e sempre me dar a oportunidade de perseverar.

Ao Rodrigo, meu amor e marido, agradeço a dedicação para comigo e para com nossas vidas, ao amor incondicional e à compreensão que me dedicou nesta jornada, respeitando meus sonhos e acreditando neles, desde as decisões profissionais e acadêmicas, bem como as dúvidas deste caminho. Imensamente grata por acreditar em mim e ter paciência, tenha certeza que isto me fortalecia nos momentos de dificuldade. Simplesmente este sonho não teria sido possível sem você ao meu lado. Amo-o!

Aos meus pais, Cirineu e Maria Cladis, aos meus irmãos, Vanessa e Elvis e às minhas sobrinhas amadas, Eloisa e Marina, mesmo sabendo que nossos caminhos profissionais não possuem semelhança, agradeço por acreditarem em mim e me apoiarem em minhas escolhas.

Aos meus/minhas cunhados/as, sogro/a, amigos/as pela compreensão nos momentos que precisei me dedicar aos estudos e não pude partilhar mais presentemente do convívio e dos encontros com vocês.

Aos colegas do IFRS que me apoiaram no início desta fase e por me apresentarem o dia a dia da assistência estudantil: Fernanda, Liane, Silvia, Cristiane e Regis.

Aos meus colegas da PROAE que me receberam em função da minha redistribuição, pelas trocas, aprendizagens e pelo convívio diário. Agradeço à disponibilização dos dados relativos à PROAE e à assistência estudantil da UFFS.

As colegas do SAE, Rosiléia, Dulce, Michele e Amanda, por acompanharem este estudo e oportunizarem a participação das reuniões informativas, bem como por me receberem nestes últimos meses tão bem em sua equipe.

Aos estudantes do *Campus* Chapecó por se disponibilizarem a participar deste estudo.

Ao professor, Dr. Thiago Ingrassia Pereira, em meio aos obstáculos que a vida nos apresenta, a aceitação em me orientar foi decisiva na continuidade dos meus estudos. Agradeço sua dedicação, orientação e seus conhecimentos promoveram um aprendizado prazeroso e sólido, sendo fundamental na minha formação e na elaboração deste estudo. Sem palavras para agradecer!

Aos professores membros da banca Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva e colega de profissão, Dra. Aline Viero Kowalski pelas importantes contribuições e instigações na qualificação que impulsionaram novas reflexões. Obrigada por aceitarem participar deste momento.

Aos técnicos-administrativos, professores, coordenador do curso e colegas do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, especialmente aos colegas João, Marisa, Egidiane, Fernanda e Paulo e ao Professor Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva, suas aulas proporcionaram vários *insights* sobre a temática da pesquisa.

Por fim, agradeço a oportunidade de fazer parte da UFFS e poder dar continuidade à minha formação numa Universidade Federal.

A todos que contribuíram para o meu processo de formação e estiveram presentes nesta caminhada!

**Muito Obrigada!**

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

## RESUMO

A pesquisa apresentada visa realizar uma aproximação crítica entre reconhecimento, diferença, desigualdade, equidade, igualdade de oportunidade e a política de assistência estudantil. A partir disso, propõem-se a desvelar quais os limites e possibilidades da assistência estudantil no reconhecimento das diferenças e na promoção de equidade a partir das percepções dos estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Chapecó, com vistas a produzir conhecimento que contribua como mecanismo de reflexão e ressignificação da assistência estudantil. O estudo fundamenta-se de maneira interdisciplinar, com reflexões do serviço social, do campo da sociologia e da própria área da educação. Assim, a pesquisa afirma-se na concepção crítico-dialética e possui natureza qualitativa. No desenrolar deste estudo, utilizou-se análise bibliográfica e coleta de dados por meio da técnica do grupo focal com uma amostra de estudantes beneficiários do *Campus* Chapecó, bem como dados dos relatórios da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). Inicialmente, a pesquisa se desenvolve por meio da análise bibliográfica sobre a concepção de desigualdade e diferença e suas relações, temas abordados no primeiro capítulo, através de alguns autores como Iamamoto (2001), Dubet (2003; 2004), Solera (2005), Díaz (2007), Arroyo (2010; 2011) entre outros. A segunda parte do trabalho versa acerca das temáticas de equidade e igualdade de oportunidades com reflexões de autores como Bobbio (1997), Cury (2002), Bourdieu (2012), Azevedo (2013) e outros, e, ainda neste mesmo capítulo, são realizadas considerações destas temáticas em relação à educação com base em Fraser (2001), Honneth (2003) e outros autores já referenciados. No terceiro capítulo, é abordada a concepção da assistência estudantil como direito social, fazendo uma breve retrospectiva histórica quanto sua formalização e implementação. As reflexões são realizadas a partir de Costa (2010), Kowalski (2012), Silveira (2012), Cislighi e Silva (2012) entre outros. Na sequência, quarto capítulo, apresenta-se a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição onde é realizada a pesquisa empírica, bem como a política de assistência estudantil desenvolvida, num recorte de 2014 a 2016. E, por fim, no quinto capítulo, a percepção e a atribuição de sentidos e significados dos estudantes beneficiários acerca do reconhecimento das diferenças e da promoção da equidade na assistência estudantil, por meio da análise dos grupos focais. Desse modo, aponta-se com o estudo realizado, a intenção de avançar na consolidação da assistência estudantil como política pública que reconhece as diferenças e promove equidade para a garantia da permanência de um número significativo de estudantes na educação superior pública, gratuita e de qualidade.

**Palavras-chaves:** Diferença. Equidade. Política de Assistência Estudantil.

## ABSTRACT

The present research aims at a critical approximation among recognition, difference, inequality, equity, equality of opportunity and student assistance policy. From this, it is proposed to unveil the limits and possibilities of student assistance in the recognition of differences and in the promotion of equity from the students' perceptions of the Federal University of the Southern Frontier (UFFS) Campus Chapecó, with a view to producing knowledge that contributes as mechanism of reflection and resignification to student assistance. The study is based in an interdisciplinary way, with reflections of the social service, the field of sociology and the area of education. So, research is affirmed in the critical-dialectical conception and it has a qualitative nature. In the course of this study, they were used bibliographic analysis and data collection through the technique of the focal group with a sample of beneficiary students from the Chapecó Campus, as well as data from the Pro-Rectory of Student Affairs (PROAE). Initially, the research is developed through bibliographical analysis on the conception of inequality and difference and their relations, themes discussed in the first chapter through some authors such as Yamamoto (2001), Dubet (2003; 2004), Solera (2005), Díaz (2007), Arroyo (2010, 2011) and others. The second part deals with the themes of equity and equal opportunities with reflections of authors such as Bobbio (1997), Cury (2002), Bourdieu (2012), Azevedo (2013) and others. In relation to education based on Fraser (2001), Honneth (2003) and other authors already referenced also in this chapter. The third part deals with the conception of student assistance as a social right, giving a brief historical retrospective regarding its formalization and implementation. The reflections are made from Costa (2010), Kowalski (2012), Silveira (2012), Cislighi and Silva (2012) among others. The fourth chapter presents the Federal University of the Southern Frontier (UFFS), an institution where the empirical research is carried out, as well as the student assistance policy developed, in a cut from 2014 to 2016. Finally, in the fifth chapter, the perception and the attribution of meanings and meanings of the beneficiary students about the recognition of differences and the promotion of equity in student assistance, through the analysis of the focus groups. Thus, it is pointed out with the study carried out, the intention to move forward in the consolidation of student assistance as a public policy that recognizes the differences and promotes fairness in guaranteeing the permanence of a significant number of students in public, free and quality public higher education.

**Key-words:** Difference. Equity. Assistance Student Policy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronologia da assistência estudantil no Brasil .....	62
Quadro 2 – Intersecções das áreas do PNAES com as ações de assistência estudantil da UFFS.....	88
Quadro 3 – Ações e normativas de assistência estudantil da UFFS .....	90
Quadro 4 – Síntese das percepções dos/as estudantes acerca dos limites e possibilidades da assistência estudantil na UFFS .....	120

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recursos do PNAES destinados às IFES .....	70
Tabela 2 – Informações sobre auxílios da UFFS.....	81
Tabela 3 – Valor médio dos auxílios da UFFS.....	81
Tabela 4 – Quantidade de beneficiários dos auxílios da UFFS por <i>Campus</i> .....	83
Tabela 5 – Quantidade por modalidades de auxílios concedidos no <i>Campus</i> Chapecó.....	86

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de variação do recurso PNAES e do número de beneficiários da UFFS.....	82
Gráfico 2 – Percentual de estudantes beneficiários em relação ao total de estudantes matriculados no triênio 2014/2016.....	84
Gráfico 3 – Quantidade de beneficiários em relação ao número de estudantes matriculados no <i>Campus</i> Chapecó .....	85
Gráfico 4 – Percentual dos recursos PNAES utilizados por <i>Campus</i> no triênio 2014/2016....	85
Gráfico 5 – Percentual de estudantes beneficiários por Índice de Vulnerabilidade Social no <i>Campus</i> Chapecó no triênio 2014/2016 .....	87

## LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CE	Câmara de Extensão
CMES	Conferência Mundial de Educação Superior
CGAE	Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis
CONSUNI	Conselho Universitário
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DAN	Diretoria de Nutrição e Alimentação
DAPE	Departamento de Apoio às Políticas Estudantis
DGPP	Diretoria de Gestão da Política de Permanência
DIPES	Diretoria de Políticas e Programas de Graduação
DOA	Departamento de Orçamento e Auxílios
DINTER	Doutorado Interinstitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GR	Gabinete do Reitor
JUFFES	Jogos Universitários
JUFFS	Jogos Universitário da Universidade Federal da Fronteira Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
NESSOP	Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular
PBP	Programa Bolsa Permanência
PEC	Proposta de Emenda Constitucional

PIB	Produto Interno Bruto
PIN	Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
PROAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROHAITI	Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RS	Rio Grande do Sul
SAE	Setor de Assuntos Estudantis
SC	Santa Catarina
SEAE	Secretaria Especial de Assuntos Estudantis
SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBS	Unidade Básica de Saúde
UnB	Universidade de Brasília
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>DIFERENÇA E EQUIDADE: REPENSANDO CONCEITOS E FUNDAMENTOS .....</b>	<b>24</b>
2.1	DIFERENÇA E DESIGUALDADE .....	24
2.2	EQUIDADE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.....	32
2.3	RECONHECIMENTO, DIFERENÇA E EQUIDADE: TEMAS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	39
<b>3</b>	<b>DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>49</b>
3.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB O PRISMA DE DIREITO SOCIAL.....	49
3.2	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DAS CARACTERÍSTICAS À FORMALIZAÇÃO .....	55
3.2.1	Assistência estudantil: configurações atuais .....	55
3.2.2	Trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil.....	57
3.2.3	Compreensão da assistência estudantil como política de permanência: alguns dilemas .....	63
3.2.4	Orçamento da assistência estudantil.....	69
<b>4</b>	<b>A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O LÓCUS DA PESQUISA .....</b>	<b>73</b>
4.1	A UFFS E SEUS ESTUDANTES.....	73
4.2	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFFS .....	77
<b>5</b>	<b>PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES: RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E PROMOÇÃO DA EQUIDADE POR MEIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL .....</b>	<b>92</b>
5.1	BREVE APRESENTAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES PESQUISADOS/AS .....	92
5.2	PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL .....	94
5.2.1	Motivos pela procura da assistência estudantil e importância das ações, programas e/ou benefícios .....	94
5.2.2	Sentidos e significados sobre reconhecimento das diferenças e a promoção de equidade na assistência estudantil .....	99
5.2.3	Ações de assistência estudantil da UFFS e o direito à educação superior.....	111

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado para o grupo focal .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro para análise documental .....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE D – Convite para participação do grupo focal .....</b>	<b>144</b>
	<b>ANEXO A – Comprovante de aprovação do projeto no Comitê de Ética da</b>	
	<b>UFFS .....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado é resultado do conjunto de conhecimentos adquiridos e reflexões realizadas ao longo da trajetória profissional, do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e, mais especificamente, da aproximação com a temática da pesquisa, que se propõe a analisar como a política de assistência estudantil se efetiva no reconhecimento das diferenças e na promoção de equidade na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Chapecó-SC, objeto central desse trabalho. Neste sentido, tem-se o intuito de apresentar alguns elementos e reflexões a respeito da temática, com vistas a produzir conhecimentos que contribuam como mecanismo para a consolidação desta política pública na contemporaneidade.

A presente escolha pelo tema de pesquisa decorre de investigações realizadas durante a graduação em Serviço Social, pelos projetos de extensão realizados no Núcleo de Estudos em Serviço Social e Organização Popular/Universidade Federal de Santa Catarina (NESSOP/UFSC), pelas experiências profissionais em Prefeituras Municipais na política de assistência social e educação em que a pesquisadora esteve inserida e, atualmente pela inserção profissional na política de assistência estudantil. Este último fazer profissional iniciou no ano de 2014, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) do Rio Grande do Sul e, hoje, se estende para a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), atuando diretamente em programas, projetos e ações que visam a permanência dos estudantes no ensino superior.

A experiência profissional do IFRS – *Campus* Erechim foi marcada pelo atendimento direto ao estudante e pela proposição, gestão e implementação das ações de assistência estudantil no referido *Campus* com uma equipe de técnicos em educação. Destaca-se que, neste período, a reitoria, juntamente aos *Campi*, estava discutindo metodologias de análise socioeconômica e padronizado o programa de benefícios na instituição, uma vez que até então cada *Campus* tinha autonomia do gerenciamento de recursos e nos critérios para concessão dos benefícios. É importante salientar que o trabalho era embasado pela política de assistência estudantil do IFRS, aprovado pela Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013.

Ao ingressar na UFFS, especificamente na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), outro cenário de atuação profissional foi encontrado, onde podem ser destacados diferentes fatores, a partir do espaço de inserção profissional, bem como das impressões da pesquisadora frente à assistência estudantil. Observou-se uma prevalência e centralidade de ações destinadas aos auxílios socioeconômicos, contudo, com um procedimento de análise

socioeconômica já instituído e com critérios bem definidos nos editais anuais. Tal contexto da assistência estudantil chamou a atenção da pesquisadora devido ao perfil que a instituição assume, *popular e democrática*, trazendo à tona a necessidade de uma política de assistência estudantil própria com contornos claros e adequada ao perfil da Universidade e dos estudantes.

Devido às diferentes experiências na mesma política pública, mas em contextos e instituições distintas e com objetivos diversos, bem como permeada pelas percepções da pesquisadora, instigou-se a produção do conhecimento científico sobre a temática. Entende-se que esta construção do conhecimento científico nasce do próprio diálogo com o objeto de pesquisa e, por vezes, pelo estranhamento da realidade vivenciada que necessariamente perpassa o *locus* de atuação profissional e das vivências pessoais, mas que permite reflexões e ressignificações. Portanto, a escolha deste tema não é algo imparcial, mas permeado pelas experiências profissionais e aprendizagens vivenciadas.

A construção desta pesquisa instiga a pesquisadora ao grande desafio de demonstrar as possibilidades e fundamentos, no que se refere à inserção dos profissionais de Serviço Social na política de educação superior, na difícil tarefa de consolidação do direito à educação por meio da assistência estudantil, bem como de perceber este espaço socioocupacional como um campo capaz de expressar as desigualdades sociais latentes na sociedade e, ao mesmo tempo, trazer alternativas para sua superação. Ao encontro deste desafio, as mesmas inquietações acadêmicas, bem como as recentes experiências profissionais, demonstram a constante atuação em atividades que, de alguma, ou até mesmo de todas as formas, estiveram atreladas ao campo da educação.

Nesse sentido, a política de educação superior relacionada às temáticas de equidade, igualdade de oportunidades, reconhecimento, diferença e desigualdades sociais foi alvo das investigações, inquietudes e também interesse da pesquisadora. Desta forma, o desejo de materializar estas instigações, por meio de uma pesquisa num curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, é uma oportunidade ímpar no sentido de ampliar os conhecimentos e qualificar a atuação profissional com um olhar que se estende além do Serviço Social, mas que se relaciona com estudos da Sociologia e da própria área da Educação.

Em consonância ao objeto de estudo que se estabelece de forma interdisciplinar, pretende-se, assim, a partir das reflexões acerca da política de assistência estudantil, investigar e pesquisar temas relacionados ao reconhecimento das diferenças e a promoção de equidade, objetivando ampliar habilidades e competências científicas e, ainda mais, fortalecer este

campo como área de conhecimento, como também qualificar a atuação profissional dos gestores e operadores de direitos nesta política pública.

Nesta perspectiva, entende-se que a universidade assume um *lócus* privilegiado na emergência e na manifestação das expressões da questão social, uma vez que estas contradições refletem no acesso e na permanência dos/as estudantes nas instituições de ensino superior. Este entendimento deriva da compreensão de que a universidade reproduz em suas relações a sociedade em si e, assim, ela é uma das instituições responsáveis pela reprodução das relações sociais. Deste modo, aponta-se que tais desafios são impostos pelos processos de reprodução social da sociedade, tornando-se demasiadamente problemática e complexa, já que as expressões da questão social se manifestam em sua totalidade nas relações travadas na universidade e na consolidação deste direito social.

A reprodução das desigualdades sociais atravessa a universidade de tal forma que ela reflete e reproduz as desigualdades, mesmo não sendo responsável unicamente pelas suas origens. Dessa forma,

construir uma universidade democrática em uma sociedade desigual é um grande desafio. Por isso entendemos que cabe às universidades se constituírem como instâncias críticas em relação à sociedade que a (re)produz, criando, dentro do possível, canais de intervenção concreta na realidade que a cerca (PEREIRA; GUTIERREZ; MAY, 2016, p. 207).

A redução das desigualdades sociais no contexto da educação superior transpassa o acesso à universidade pública e gratuita, pois “há necessidade de se criar mecanismos que garantem a permanência dos que nela ingressam reduzindo os efeitos das desigualdades vivenciadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais mais pauperizados e excluídos social e economicamente” (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 185-186). É a partir destes aspectos que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica passam a usufruir e buscar uma formação integral e de qualidade e que, conseqüentemente, refletirá na sua condição socioeconômica e até mesmo na de sua família, bem como contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

Recentemente, de uma forma muito tímida, por meio de políticas públicas foi possível visualizar a construção de novas relações a partir do acesso e da permanência à educação superior de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com ações como o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Lei das Cotas (Ações Afirmativas); Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) entre

outras ações.

Dentre as políticas e programas destacados, utiliza-se como escopo deste estudo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), objetivando compreender como a assistência estudantil se dá na contemporaneidade imbricada nas relações sociais, econômicas e culturais. É neste contexto de política pública que se pretende discutir as concepções-chaves desta pesquisa e trazer para a discussão como o estudo pode contribuir para o debate teórico sobre diferença, desigualdade, equidade e reconhecimento.

Dessa forma, as temáticas relacionadas ao reconhecimento das diferenças e equidade manifestam-se como primordiais para as políticas públicas, especificamente para a educação superior, no intuito de minimizar as desigualdades sociais e avançar em direção à igualdade. Assim, ressalta-se que as políticas de acesso e permanência devem estar intimamente articuladas, uma vez que esta ação é indispensável e compõe o processo de democratização da universidade e, conseqüentemente, da própria sociedade. Para tanto, analisar o direito à educação superior requer considerar como a política de assistência estudantil se efetiva por meio do reconhecimento das diferenças e promoção de equidade para os estudantes que dela necessitam.

Percebe-se um campo vasto para as análises e reflexões e, assim, questiona-se sobre a relação das temáticas com o objeto de investigação. Qual a relação de diferença e desigualdade? Qual a diferença entre igualdade de oportunidades e equidade? É necessário reconhecer as diferenças para garantir a equidade? É possível a política de assistência estudantil se efetivar por meio do reconhecimento das diferenças e da promoção de equidade? Como a universidade, além de expandir o acesso, pode garantir a permanência? Como a assistência estudantil se desenvolve na UFFS? Qual a percepção dos estudantes acerca da temática? Diante deste contexto, a problemática da pesquisa que pretende ser desvelada por este estudo incide em: **Quais os limites e possibilidades da assistência estudantil no reconhecimento das diferenças e na promoção de equidade, a partir das percepções dos estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó?**

Diante destas questões, o objetivo geral da pesquisa caracteriza-se em analisar como a política de assistência estudantil se efetiva no reconhecimento das diferenças e na promoção de equidade na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó. Convém ressaltar outros objetivos mais específicos que a pesquisa se propõe a atingir como: 1. Aprofundar as conceituações sobre igualdade de oportunidades, equidade, reconhecimento, diferença e desigualdade. 2. Contextualizar a política de assistência estudantil na história do Brasil. 3. Buscar subsídios para a compreensão da assistência estudantil para além da

redistribuição socioeconômica. 4. Identificar quais são as ações da assistência estudantil realizadas na UFFS que garantem a permanência dos estudantes. 5. Relacionar as interseções entre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e as ações de permanência promovidas pela UFFS. E 6. Analisar como se efetiva a política de assistência estudantil sob a percepção dos estudantes, por meio da atribuição de sentidos e significados.

Para tanto, no trabalho científico desenvolvido, a forma de abordagem do objeto e as escolhas realizadas não são aleatórias, são decisões importantes que se configuram como o fio condutor da pesquisa. Assim, com a finalidade de atender os objetivos a que a pesquisa se propõe, os procedimentos metodológicos demonstram o itinerário da pesquisa e os meios utilizados. Deste modo, com base em Konder (1998, p. 8), pode-se afirmar que a pesquisa, na concepção crítica dialética “é modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Nesse sentido, a pesquisa foi orientada por meio de aproximações sucessivas com a realidade estudada, a fim de analisar como a política de assistência estudantil se efetiva por meio do reconhecimento das diferenças e da promoção da equidade no espaço universitário e, se estas ações contribuem para a permanência dos estudantes na instituição. Para tanto, foi necessário identificar a totalidade do campo a ser estudado, bem como as contradições existentes que constituem o processo de análise. Conforme Konder (1998), é preciso ir além das aparências e da dimensão imediata, mas investigar a dimensão mediata, a essência dos fenômenos.

Sob esta perspectiva, a pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa, e a dialética aponta:

A relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo do conhecimento, não se detendo somente no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais, mas valorizando a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as contradições entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (GRUBITS; DARRAULT-HARRIS, 2004, p. 110).

Do mesmo modo, segundo Minayo (2011, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Correspondendo a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser

reduzidos à operacionalização de variáveis. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Conforme Guimarães, Martins e Guimarães (2004, p. 82), “na pesquisa no paradigma qualitativo, a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo e cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, não apenas descrever os comportamentos” e complementar que as pesquisas qualitativas “geram informações ricas, detalhadas e válidas, que contribuem para a compreensão do contexto no qual o fenômeno que está sendo estudado ocorre” (p. 87).

A partir destes pressupostos, segundo Minayo (2011), a pesquisa científica tem seu processo fixado em três etapas: *exploratória* que incide na preparação do projeto e dos procedimentos necessários para sua execução; *trabalho de campo* que corresponde à prática empírica com os pesquisados e, conseqüentemente, à realidade e, por fim, à *análise e tratamento do material empírico e documental*, que consiste na atuação de compreensão, valorização e interpretação dos dados empíricos e sua articulação com a teoria. Nesse sentido, a pesquisa, na compreensão destas fases, aproxima-se com a temática e com o reconhecimento dos significados e sentidos dos seus participantes, por meio do qual a ênfase está no sentido da ação dada pelo sujeito.

Dessa forma, o lugar da pesquisa é a UFFS, o universo incide no *Campus Chapecó* e a amostra da pesquisa que, conforme Gil (2010, p. 89), seleciona “uma pequena parte dos elementos que compõem o universo”, corresponde aos estudantes beneficiários dos auxílios socioeconômicos. A amostra dos estudantes foi intencional, pois se caracteriza como “um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda população” (GIL, 2010, p. 94), uma vez que, por meio da disponibilização das informações do Setor de Assuntos Estudantis (SAE), foram convidados a participar da pesquisa estudantes beneficiários dos auxílios socioeconômicos de diferentes cursos, diferentes idades, de diferentes rendas, com diferentes orientações sexuais, oriundos de diferentes estados e municípios, entre outras características que compõem o espaço universitário.

Para a realização do grupo focal, os grupos possuíam uma característica recomendada, a homogeneidade, já que eram estudantes do ensino superior da mesma instituição. No entanto, eram diferentes entre si, o que possibilitou maximizar a diversidade e compreender de onde se expressavam e suas percepções acerca das ações de assistência estudantil na UFFS. Assim, realizaram-se três grupos focais, por meio de convites individuais e convites realizados em reunião mensal do SAE, sendo que dezenove (19) estudantes participaram

efetivamente dos grupos focais.

Para tanto, definido o grupo social a ser analisado, o instrumento da coleta de dados se deu por meio desta técnica, que segundo Antoni *et al.* (2001, p. 38-39) “busca-se obter a compreensão de seus participantes em relação a algum tema, através de suas próprias palavras e comportamentos”. Portanto, a palavra *grupo* tem relação aos participantes e o termo *focal* refere-se à coleta de informações sobre determinada temática (ANTONI *et al.*, 2001). A técnica de coleta de dados por meio do grupo focal caracteriza-se e sustenta-se a partir da interação do grupo com a discussão da problemática da pesquisa. Para Backes *et al.* (2011, p. 439), “o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados”.

Por meio do roteiro pré-estabelecido, foi possível conduzir uma discussão e estimular que os participantes conversassem entre si, e não somente com o pesquisador. Ao encontro disto, Barbour (2009, p. 21) enfatiza, “[...] de modo que a discussão pareça apropriada, mas que apresente experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião”, na continuidade acrescenta, “com o pesquisador atento às diferenças em perspectivas ou ênfases dos participantes e explorando-as, também está associada à importância de observar as interações do grupo: as dinâmicas do grupo e as atividades nas quais ele se engaja” (BARBOUR, 2009, p. 21).

Acerca do envolvimento do grupo, Backes *et al.* (2011, p. 439) entende que “os participantes, de modo geral, ouvem as opiniões dos outros antes de formar suas próprias e, conseqüentemente, mudam de posição, ou fundamentam melhor sua opinião inicial, quando envolvidos na discussão do grupo”. Em complemento a esta possibilidade dos grupos focais, Silva (2012, p. 175) contribui que “tal espaço ganha vida à medida que os sujeitos do discurso agem uns sobre os outros e sobre a própria linguagem em contextos socioculturais e históricos específicos”. Esta intencionalidade elucida o fato dos sujeitos estarem em permanente processo de transformação e, por vezes, por meio da *práxis*, ressignificam a realidade em que estão inseridos.

Pela sua capacidade interativa e problematizadora, o grupo focal como técnica de coleta de dados e de análise de dados se constitui em uma importante estratégia para inserir os participantes da pesquisa no contexto das discussões de análise e síntese que contribuam para o repensar de atitudes, concepções, práticas e políticas sociais (BACKES *et al.*, 2011, p. 441).

Nesta direção, a opção pela escuta sensível “é uma possibilidade metodológica que

dialoga com a perspectiva de que as pessoas produzem conhecimento a partir do que vivem, remetendo o pesquisador a processos interativos de troca, de partilha do conhecimento com os sujeitos sociais” (PEREIRA, 2015, p. 134). De acordo com os objetivos da pesquisa, são estas trocas que foram estudadas pela pesquisadora, investigando o modo de pensar, seus “comos” e “porquês”. Com o grupo focal é possível compreender processos de construção da realidade cotidiana (GATTI, 2005).

Para complementar a coleta de informações, além dos grupos focais, foram utilizados os dados relativos aos relatórios realizados pela PROAE, apoio social do Censo do Ensino Superior e outras estatísticas pertinentes e, ainda, as publicações de normativas no boletim oficial da UFFS, no período de 2014 a 2016. Esta ação teve como objetivo compreender como se deu e como se materializa a assistência estudantil na referida instituição. Assim, por meio dos instrumentos de coleta de dados, compreendendo a análise documental relativa aos relatórios da PROAE e os elementos obtidos por meio dos grupos focais, os dados foram interpretados de forma a agrupar o maior número possível de variáveis, a fim de estabelecer uma conexão entre o reconhecimento das diferenças e a promoção de equidade no espaço universitário por meio da assistência estudantil.

Acerca dos procedimentos éticos, destaca-se que a proposta de pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS, registrada sob o nº 61368716.5.0000.5564 e aprovada no dia 15 de dezembro de 2016, sob o nº de Parecer 1.873.128. Considera-se a ética uma categoria transversalmente ligada a todo o desenrolar da pesquisa, na qual, com o consentimento dos pesquisados, se deu a procedência das ações previstas na pesquisa, previamente explicadas e esclarecidas aos sujeitos, respeitando a integralidade e a autonomia dos estudantes.

Para percorrer esta investigação, a dissertação foi organizada em seis capítulos, sendo o primeiro capítulo caracterizado pelas presentes considerações iniciais. Em seu segundo capítulo foram levantados subsídios a respeito dos conceitos de diferença e desigualdade, com a utilização da pesquisa bibliográfica, referenciada por diferentes autores como Yamamoto (2001; 2009), Dubet (2003), Díaz (2007), Arroyo (2010; 2011), Woodward (2014), Silva (2014). Na sequência, foram abordadas concepções sobre igualdade de oportunidades, equidade e reconhecimento, revisitando alguns autores já citados como também Fraser (2001), Honneth (2003), Dubet (2004), Solera (2005), Bourdieu (2012), Azevedo (2013) entre outros, para, na continuidade, realizar uma aproximação destas temáticas com a política de educação superior. Estes assuntos e autores são investigados e apresentados no segundo capítulo denominado “Diferença e Equidade: Repensando Conceitos e Fundamentos”, com a intenção

de esclarecer as referidas concepções para, posteriormente, relacioná-las com a política de assistência estudantil.

O terceiro capítulo intitulado “Direito à Educação Superior”, aborda inicialmente as políticas públicas implementadas para consolidação deste direito e, na sequência, de forma mais central a política de assistência estudantil. Assim utilizaram-se contribuições reflexivas, sobretudo de Costa (2010), Kowalski (2012), Silveira (2012) e Graeff (2014). Na tentativa de identificar elementos que se relacionam com o reconhecimento das diferenças e a equidade, fez-se um breve resgate histórico da consolidação desta política pública no Brasil, bem como a abordagem da temática do acesso e da permanência nas universidades por meio de autores como Cislaghi e Silva (2012), Santos e Freitas (2014) e Pereira (2015), entre outros.

O quarto capítulo denominado “A Universidade Federal da Fronteira e a Assistência Estudantil: o *locus* da pesquisa” será apresentada em linhas gerais o lugar e o local da pesquisa, caracterizada pela UFFS, seu histórico, características, missão e perfil dos seus estudantes para, na continuação, adentrar no contexto da assistência estudantil promovida pela instituição, com ênfase nos anos de 2014 a 2016, e suas intersecções com o PNAES.

No quinto capítulo, intitulado “Percepção dos/as Estudantes: reconhecimento das diferenças e promoção da equidade por meio da assistência estudantil” foram expostos os resultados da pesquisa empírica realizada com os estudantes beneficiários da assistência estudantil por intermédio de três grupos focais, desvelando os sentidos e significados sobre a política pública e o direito à educação superior.

E, por fim, no último capítulo, como síntese, são realizadas as considerações finais sobre este estudo, a respeito da finalidade e do objeto da pesquisa. Para tanto, pretende-se contribuir para a construção do conhecimento mediante a análise dos sentidos e significados da assistência estudantil na UFFS e, ainda, analisar se esta se efetiva por meio do reconhecimento das diferenças e na promoção de equidade, isso sob a percepção dos estudantes. E, finalmente, apresentar reflexões, possibilidades, bem como algumas considerações para o fortalecimento dessa política pública para os estudantes que acessam à universidade, e que precisam ter sua permanência garantida pela assistência estudantil para a continuidade dos estudos.

## 2 DIFERENÇA E EQUIDADE: REPENSANDO CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Por regra de justiça, entende-se a regra segundo a qual se devem tratar os iguais de modo igual e os desiguais de modo desigual.

Norberto Bobbio

As temáticas relacionadas à diferença, desigualdade, reconhecimento, igualdade de oportunidades e equidade são temas instigantes e contemporâneos. É possível encontrar inúmeros estudos e teorias que subsidiam a reflexão da realidade e as múltiplas formas de manifestação destas temáticas de maneira estruturante e transversal nos processos de produção e reprodução social. Na atual sociedade, pode ser observada a dinamicidade desses processos, pois, ao se fazer referência à diferença, desigualdade, igualdade de oportunidades e equidade, expõem-se posicionamentos, opiniões, concepções, que admitem diferentes interpretações, significados, causas e consequências e, ainda assim, constituem e permitem uma análise interdependente destas categorias.

De outra maneira, o interesse pelos temas parece ainda não estar suficientemente esclarecido. Portanto, inicia-se esse capítulo questionando: mas afinal, qual a relação de diferença e desigualdade? Quais são as consequências das desigualdades? Qual é a diferença entre igualdade, igualdade de oportunidades e equidade? Quais desigualdades são consideradas toleráveis, justas ou injustas? Quais diferenças se estabelecem como desigualdades? Por que é necessário reconhecer as diferenças para promover a equidade? Será que a igualdade de oportunidades pode ser efetivada?

No presente capítulo, no intuito de buscar possíveis respostas para as indagações acima elencadas, serão abordadas concepções encontradas no campo das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas acerca do tema diferença e desigualdade, inicialmente, numa perspectiva teórica, para, na sequência, adentrar nas temáticas acerca da igualdade de oportunidades, equidade, reconhecimento e sua relação com a política de educação superior.

### 2.1 DIFERENÇA E DESIGUALDADE

As mudanças vividas nas últimas décadas relacionadas com o processo de globalização e mundialização do capitalismo, provocaram inúmeras alterações na sociedade brasileira. A historicidade dos processos sociais imbricados na produção e reprodução da vida social alteraram as relações entre Estado, mercado e sociedade, bem como caracterizaram esta realidade demasiadamente contraditória. Esses processos reafirmaram a problemática da

questão social como expressão legítima da desigualdade na sociedade moderna.

Em uma sociedade cada vez mais dinâmica, a questão social apresenta-se como expressão das desigualdades sociais emergentes e latentes no seio da sociedade, decorrência do desenvolvimento tecnológico e social com suas implicações desiguais e combinadas, em termos não apenas econômicos, mas sociais, políticos e culturais (IANNI, 2004). Estas expressões são marcas da sociedade capitalista, que se configura como estruturalmente desigual, na qual tais características estão engendradas nos processos sociais e históricos, permeados por crises cíclicas que agravam a questão social e, conseqüentemente, têm repercussões significativas na concentração de riqueza e poder em alguns setores e, pobreza e opressão em outros. Com efeito, Ianni (2011, p. 151) esclarece:

Ocorre que as relações, os processos e as estruturas característicos do capitalismo são simultaneamente de apropriação e dominação, integração e antagonismo. A contrariedade e a cumplicidade estão na essência da sociabilidade construída com o capitalismo, em escala micro, macro e meta.

Este princípio encontra-se no cerne da questão social, uma vez que as desigualdades e os antagonismos se reforçam devido às alterações e condições sócio-históricas do modo de produção vigente. Assim, a questão social caracteriza-se como um conjunto de problemas existentes na sociedade, com problemáticas diversas de recorte econômico, político, social e cultural e que, a partir da modernidade, se encontra em permanente expansão. Conforme Wanderley (2008, p. 62):

A questão social [...] centra-se nas extremas desigualdades e injustiças que reinam na estrutura social dos países latino-americanos, resultantes dos modelos de produção e reprodução social, dos modos de desenvolvimento, que se formam em cada sociedade nacional e na região em seu complexo. Ela se funda nos conteúdos e formas assimétricas assumidos pelas relações sociais.

Nesse sentido, a questão social vem herdando as mudanças da relação entre capital e trabalho, a qual não é identificada apenas pela mera repetição do que já está estabelecido, mas a partir do processo de reprodução das relações sociais, são impressas novas necessidades, novas modalidades. Este processo é recriado o tempo todo e “refere-se à reprodução das forças produtivas sociais do trabalho e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo sujeitos e suas lutas sociais, as relações de poder e os antagonismos de classe” (IAMAMOTO, 2009, p. 23). Ainda para essa autora,

A questão social é indissociável da sociabilidade capitalista e envolve uma arena de lutas políticas e culturais contra as desigualdades socialmente produzidas. Suas expressões condensam múltiplas desigualdades mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais, relações com o meio ambiente e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização (IAMAMOTO, 2009, p. 27).

Nesta perspectiva, as desigualdades sociais são vistas como alicerce da sociedade moderna e assumem conteúdos multifacetados, representados em várias dimensões da vida social, perpassando relações econômicas, políticas, religiosas, culturais, raciais entre outras. Caracterizando-se como parte constitutiva da sociedade, é entendida como expressão das desigualdades sociais e, segundo Iamamoto (2001, p. 11),

Sua produção/reprodução assume perfis e expressões historicamente particulares na cena contemporânea. Requer no seu enfrentamento, a prevalência das necessidades das coletividades dos trabalhadores, o chamamento à responsabilidade do Estado e a afirmação de políticas sociais de caráter universal, voltadas ao interesse das grandes maiorias, condensando um processo histórico de lutas pela democratização da economia, da política, da cultura na construção da esfera pública.

Díaz (2007) considera que o conceito das desigualdades sociais esteve, de forma perene, vinculado à renda das pessoas, bem como quanto à concentração e distribuição dessa renda em parcelas da população, afirmando que “nesta perspectiva, a desigualdade é um fenômeno que caracteriza diversos tipos de desenvolvimento entre as nações e regiões do mundo e identifica-se como uma das causas principais da criação da pobreza” (p. 127). Portanto, a desigualdade não se resume à renda.

A referida autora destaca que a desigualdade precisa ser considerada como um fator multidimensional, englobando fatores além do econômico, mas que possuem relação direta com o político, social e cultural.

Fala-se da *desigualdade econômica* como aquela situação caracterizada pela diferença de rendas e capacidade de consumo entre indivíduos, regiões e nações. Também faz-se referência à *desigualdade política*, entendida como diferença com que se exercem os direitos políticos e tem-se acesso ao poder político. Finalmente, se fala da *desigualdade sociocultural*, entendida como a diferença entre grupos populacionais por etnia, gênero, ideologia, capital cultural e status social (DÍAZ, 2007, p. 129, grifos da autora).

É possível perceber que as desigualdades possuem vários fenômenos e é mais complexa do que apenas a questão monetária, assim, devido a este caráter multidimensional, a autora destaca que é por meio das interações sociais, das diferenças individuais e coletivas que a desigualdade se reproduz e se apresenta de forma perversa na sociedade, relacionada à

exclusão, marginalidade, vulnerabilidade, precariedade, privação dentre outros fatores que estabelecem condições subumanas a uma grande parcela da população. Dessa forma, afirma-se que os processos causadores das desigualdades persistem ao longo da história e são reproduzidos constantemente.

Costa (2012), com base em Göran Therborn (2006), reforça o caráter multidimensional das desigualdades sociais contemporâneas e as classifica por meio de três dimensões: *desigualdades vitais*, que estão atreladas às condições de vida, morte e saúde, analisada por diferentes indicadores como mortalidade infantil, esperança de vida, natalidade, longevidade entre outras questões. Outra dimensão desta abordagem a ser destacada são as *desigualdades existenciais*, com o foco nas questões de liberdade, direitos, reconhecimentos individuais e grupais, que se manifestam nas relações sociais e, por fim, as *desigualdades de recursos*, relacionadas às diferentes rendas, escolaridade, qualificações profissionais e das posições que os sujeitos ocupam na sociedade.

As categorias destacadas acima, de classificação das dimensões das desigualdades sociais, refletem o caráter transversal e as formas como se manifestam na sociedade, abrangendo dimensões econômicas, culturais e sociais que estruturam o espaço social. De tal modo, “o conceito de desigualdade dificilmente pode ser entendido no singular, dado a multiplicidade, pluralidade e capilaridade do fenômeno a que se refere” (SCALON; SALATA, 2016, p. 183). Os autores esclarecem ainda que o conceito não pode ser empregado de forma uníssona, assim como também não é um conceito unívoco,

porque se apresenta em múltiplas dimensões, é multifacetado e, talvez, exatamente por sua característica variada e abrangente, é estável e resistente. E ao afirmar que desigualdade não é um conceito uníssono queremos, também, defender que tampouco é um conceito unívoco. Aliás, está muito longe disso, porque admite – e deve mesmo admitir – múltiplas interpretações (SCALON; SALATA, 2016, p. 184).

Assim, para compreender o fenômeno das desigualdades é pertinente analisar suas múltiplas dimensões, logo essa tarefa requer uma análise de seu significado no plural, compreendendo as múltiplas desigualdades “entre pobres e ricos, entre mulheres e homens, entre categorias de raças, as quais, por sua vez, se manifestam na renda, no acesso a serviços, na participação política” (ARRETCHE, 2015a, p. 06).

Dessa forma, pode-se afirmar que as desigualdades sociais são uma construção social, portanto não é algo natural, conforme Scalon e Salata (2016, p. 181) esclarecem:

É necessário compreender o fenômeno das desigualdades como resultado da interação entre “realidades” e “percepções”, reconhecendo que estas duas dimensões não são distintas. E análises que inserem estas duas perspectivas podem oferecer uma visão mais clara das contingências e agências envolvidas nos processos de produção, de reprodução e, por que não, de superação das desigualdades.

Nesta direção, destaca-se que a desigualdade social é um fenômeno muito antigo, presente nas sociedades e, Arroyo (2010, p. 1.397) esclarece que os processos de produção de desigualdades e injustiças são dinâmicos e persistem na atualidade, sendo redefinidos “ressignificados e refinados no contexto atual dos processos de concentração e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas”.

Contemporaneamente, conforme Scalon e Salata (2016, p. 179), países emergentes, marcados por grandes desigualdades sociais, dentre eles o Brasil, viveram experiências de inclusão via crédito e consumo, e reafirmam:

A elevação da renda, a superação da pobreza extrema, a criação de empregos formais e a ampliação educacional estabeleceram patamares mais elevados de condições de vida. Contudo, elementos fundamentais para a promoção de equidade e justiça social ainda não foram alcançados, e os ganhos em renda e consumo nem sempre se traduziram em inclusão num sentido mais amplo.

Segundo Arretche (2015a), a desigualdade de renda no Brasil atingiu seu pico em 1989, no final do governo Sarney e, desde então, veio caindo sistematicamente e, em 2012 atingiu o patamar mais baixo por meio do aumento da taxa de escolarização da população, baixa dos índices de mortalidade infantil, acesso à energia elétrica e à coleta de lixo, qualificação dos trabalhadores, aumento dos serviços públicos relacionados à infraestrutura, saúde, assistência social, educação, previdência entre outros. Contudo, a autora destaca que o Brasil está entre os países mais desiguais, inclusive com desigualdades inaceitáveis, considerando que a América Latina apresenta os mais elevados índices de desigualdade do mundo e, assim, o Brasil esteve longe de estar estável.

Acerca do relatado acima a autora acrescenta:

As desigualdades que apresentaram declínio foram objeto de políticas cujo desenho visou deliberadamente produzir esse resultado e que ganharam grande centralidade na agenda do governo federal. Em contrapartida, a redução nos patamares de desigualdade foi muito lenta naquelas áreas caracterizadas pela descontinuidade entre os mandatos presidenciais, ou mesmo pela paralisia decisória (ARRETCHE, 2015a, p. 7).

O desenho das políticas sociais tem impacto direto na pobreza e na desigualdade,

contudo, segundo Arretche (2015b, p. 428), nos últimos anos elas apenas “reduziram os aspectos mais inaceitáveis de (in)habitabilidade no Brasil”. Para tanto, é necessário pensar numa combinação de políticas sociais associadas e redistribuição da riqueza socialmente produzida.

A partir destas características dinamizadas das desigualdades sociais, reflete-se que as expressões da questão social se manifestam em sua totalidade nas relações travadas na sociedade por meio das diferentes classes sociais, diversas culturas, das orientações sexuais, das posições de classe, das diferentes religiões e crenças, das identidades assumidas pelos sujeitos entre outros aspectos da vida social. Nesta direção, Ianni (2011, p. 144) contribui:

As mais diferentes manifestações de diversidade são transformadas em desigualdades, marcas, estigmas, formas de alienação, condições de protesto, base das lutas pela emancipação. Politizam-se não só as desigualdades econômicas, mas também as étnicas, culturais, religiosas, linguísticas e outras.

Tais diferenças conjugadas às desigualdades são apresentadas na sociedade, nas relações sociais, nas instituições e nos diferentes espaços. Considerando especificamente o universo universitário, destaca-se que esta realidade necessita ser considerada para que este espaço desempenhe seu papel formativo. Portanto, é neste lugar que também são produzidas e reproduzidas diferenças e desigualdades. Conforme Arroyo (2010, p. 1.384), “As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios, entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises”.

Segundo caracterização deste novo tempo, Corazza (2005) contribui afirmando que vive-se o tempo da *diferença* para a educação, no qual os diferentes estão em todas as partes.

Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os sem... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade-diferença. Mas que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos (CORAZZA, 2005, p. 9).

Assim, conforme a autora, as diferenças perpassam as questões relativas apenas à classe. Nesta perspectiva, diferença significa diversidade e desvalorizar as diferenças é negar a diferença de cor, de gênero, de idade entre outros aspectos inerentes à condição humana.

Segundo Wieviorka (2006), a partir da década de 1970, as expressões de diferenças entram na cena pública, conjugando expressões das diferenças culturais com demandas

sociais. Estas expressões passam por afirmação e construção de identidades individuais e coletivas. Logo, é preciso reconhecer as diferenças para eliminar as desigualdades. Paiva (2015, p. 133) esclarece que a “cidadania tinha um caráter homogeneizante de direitos iguais para todos, com a crescente demanda de novas identidades trazida pelos movimentos sociais que surgiram a partir de então, passa ser necessária uma nova equação entre igualdade e diferença”.

Diante desse contexto, a identidade e a diferença são interdependentes, uma vez que a identidade é associada ao que se é, e a diferença ao que o outro é (SILVA, 2014). De tal modo, a identidade é marcada pela diferença e pela relação do *eu* com o *outro*. A diferenciação existe e pode ser verificada naquilo que distingue uns dos outros. Assim sendo, a igualdade, no sentido de ausência de diferenças, nunca existiu e não pode existir (SOLERA, 2005, p. 218). O mesmo autor contribui afirmando:

Em termos estritos não existe desigualdade natural. Existem diferenças naturais que podem ser usadas para classificar as pessoas numa hierarquia. Mas tal hierarquia é sempre uma construção social, nunca natural, pois toda hierarquização supõe sempre qualificações que necessariamente são de origem cultural (SOLERA, 2005, p. 219).

Contudo, esta relação se dá por vezes como forma de legitimação ou ameaça do *eu*. Dessa forma, esta relação necessita diálogo e de uma construção permanente, uma vez que o problema transcorre na hierarquização que as diferenças assumem na sociedade, considerando uma melhor, ou até mesmo mais importante que a outra, ou seja, tais qualificações são construídas socialmente. É possível perceber que o diferente assume características como o ameaçador, o desprezível, o detestável, pois fere a identidade hegemônica dos sujeitos. Este preceito, por vezes, é impregnado nas relações sociais e o responsável por estigmatizar o que é diferente. Então, Arroyo (2010, p. 1.407) infere que “a desigualdade dos diferentes enquanto humanos é a forma mais radical de produção de desigualdades”.

Nesta direção, Woodward (2014, p. 50-51) contribui dizendo que,

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversão, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...].

As demandas por reconhecimento das diferenças acontecem num mundo de desigualdades acentuadas, permeado por injustiças socioeconômicas e culturais. Igualmente, “a produção das desigualdades esteve e continua associada a processos de não

reconhecimento, de inexistência, de não pertença à comunidade política nem territorial” (ARROYO, 2010, p. 1.407). Para tanto, as desigualdades sociais demonstram as diferentes oportunidades e acesso aos bens e recursos pelos sujeitos caracterizados como diferentes.

Conforme Rodrigues (2014, p. 6), para justificar a desigualdade tem-se usado a diferença e esclarece:

Mas, na verdade, só podemos verdadeiramente falar em diferenças quando formos capazes e abolir a desigualdade. Quer dizer: muito se chama atualmente “diferença” é uma mistura de diferença e desigualdade e esta mistura leva a legitimar atitudes de discriminação que não são devidas à diferença mas induzidas pela desigualdade. Só conseguimos olhar e analisar verdadeiramente a diferença quando abolirmos as desigualdades.

As desigualdades remetem a um conjunto de processos sociais e de experiências coletivas e individuais e que são caracterizadas como um elemento estrutural da sociedade moderna. Com efeito, estudos têm avançado na tentativa de entender estes processos e “a relação entre desigualdades e diferenças, ou de produção dos diferentes como desiguais, transpassa a história de nossa formação, desde a colonização” (ARROYO, 2010, p. 1.405). Assim, a tensão entre desigualdade e diferença induz ao binômio, uma vez que a desigualdade pode ser concebida no plano das disparidades econômicas, entre outros aspectos, e a diferença pode ser concebida naquilo que distingue o outro, como idade, cor, orientação sexual e entre outras posições que os sujeitos assumem, no entanto, esclarece que as diferenças não precisam implicar em desigualdades (DUBET, 2003).

Nesta direção, Rousseau (2012), no seu livro o “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, faz uma diferenciação entre as desigualdades produzidas pela natureza que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo entre outras questões e a desigualdade moral ou política, produzidas pelas relações econômicas, espirituais e políticas. Considera que estas últimas precisam ser abolidas, enquanto as desigualdades naturais podem ser benéficas ou moralmente indiferentes. Assim, pode-se entender estas desigualdades naturais como a diferença, relacionadas às características dos sujeitos e não como algo socialmente produzido e construído.

Costa (2012) reafirma este entendimento e esclarece que as categorias sociais, explicitadas pelas diferenças de gênero, idade, raça, classe, escolaridade entre outras, são associadas a diferenças, mas não necessariamente às desigualdades. Contudo, devido ao aumento das manifestações de diferenciação social, acentuam-se as desigualdades e Dubet (2003, p. 51) salienta que “o encontro entre a afirmação da igualdade dos indivíduos com as

múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais nunca foi tão violenta e tão ameaçadora para o indivíduo”.

Acerca do convívio com as diferenças, Wieviorka (2006) elenca três formas, sendo elas: o assimilacionismo, caracterizado quando as demandas das particularidades não são visíveis e nem admitidas no espaço público; a tolerância, assinalada pela aceitação das diferenças desde que não crie dificuldades ou não perturbe; e, por fim, o reconhecimento, que se propõe em reconhecer as diferenças e acordar direitos às minorias. “A diferença entre o reconhecimento e a tolerância é que a primeira repousa sobre direitos. Uma coisa é ser reconhecido, uma outra é ser apenas tolerado” (WIEVIORKA, 2006, p. 151). Perante a presença e o reconhecimento dos diferentes no contexto social, vale pensá-los “não apenas como sujeitos de direitos, mas como sujeitos políticos e de políticas” (ARROYO, 2011, p. 93).

Conforme discutido até aqui, a diferença possui um significado muito diferente de desigualdade, porém existe uma interconexão, uma vez que se pode afirmar que as diferenças legitimaram as desigualdades ao longo da história da civilização. Os membros oriundos das diferentes classes, etnias, gêneros caracterizam-se como minorias em relação aos sujeitos hegemônicos, socialmente aceitos. As minorias, além de diferentes, assumem posições desiguais, seja no acesso aos serviços como nas relações sociais travadas em sociedade. Todavia, “os processos de produção dos diferentes em desiguais não são apenas abissais, são sacrificiais: a afirmação de uns coletivos como iguais, existentes, exige o sacrifício de outros coletivos como desiguais, inexistentes” (ARROYO, 2010, p. 1.407).

De tal modo, as expressões da questão social podem ser consideradas características da sociedade moderna, logo, requer-se protagonismo dessa nova universidade, que propõe desafios emblemáticos e paradoxais, que necessitam de reflexões e da reinvenção das formas de reconhecer e atuar com as diferenças e as desigualdades presentes neste espaço social, insubstituível para a sociedade contemporânea.

## 2.2 EQUIDADE E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

A Constituição Federal de 1988 estabelece o princípio da igualdade entre os sujeitos e sinaliza no seu preâmbulo a igualdade como sendo um valor da nação para uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, mas após 28 anos de sua promulgação, é possível perguntar: como falar em equidade e igualdade de oportunidades em uma sociedade com tamanhas desigualdades sociais? Faz-se necessário reconhecer as diferenças, particularidades

e a diversidade da população para então promover de fato a igualdade.

Sob o argumento em tratar igual os desiguais, ou seja, estabelecer direitos iguais para todos, a consequência desta ação será sempre a reafirmação da desigualdade. Dessa forma, assegura-se a necessidade de tratar diferente os desiguais para, então, alcançar o patamar de igualdade, ou seja, tratar com igualdade os sujeitos que apresentam desvantagens seria uma injustiça e, assim, optou-se pela categoria de análise de equidade e igualdade de oportunidades para, enfim, caminhar na direção da igualdade<sup>1</sup>.

A igualdade, neste cenário de desigualdades acentuadas, por si só é uma maneira limitada de promover a justiça social, uma vez que as diferenças, nem as desigualdades são consideradas, ou seja, todo direito igual tem efeitos desiguais. Azevedo (2013) contribui neste viés ao versar acerca do direito desigual nas políticas de educação e que pode ser estendido para outras políticas públicas.

Se todos são tratados igualmente pelo Estado (direito igual), a desigualdade permanece. Caso o “direito igual” prevaleça, os que, por contingências sociais, culturais e econômicas, tiveram menos oportunidades de estudos e aquisição de conhecimento, continuarão a receber desigualmente conteúdos e capital cultural, internacionalizando menos dispositivos (*habitus*) relacionados à ciência e ao saber. Dessa forma, se a escola (ação educacional do Estado) for indiferente às diferenças e tratar igualmente os desiguais, o *status quo* de desigualdade e iniquidade não será posto em questão (AZEVEDO, 2013, p. 140).

O princípio da igualdade nas sociedades capitalistas mantém inalterada a segmentação social e as desigualdades sociais, para tanto é necessário diferenciar para, então, igualar. Nesta perspectiva, Cury (2002, p. 255) infere que a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença não é uma relação simples e que é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, pois “ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade”.

A partir deste entendimento, o autor complementa que pensar numa igualdade absoluta, de modo a estabelecer leis de maneira uniforme, sobre todos os cidadãos e nas diferentes situações, seria uma contradição, assim, a diferença a ser considerada se justifica perante uma situação objetiva, levando em conta seu contexto (CURY, 2002). Dessa forma, a

---

<sup>1</sup> Faço a escolha de trabalhar tais temáticas em detrimento de outras e utilizo Dubet (2004, p. 553) para expressar os motivos: “Alguns acharão essas ideias bastante tímidas, porque elas não se limitam a afirmar o ideal de uma igualdade perfeita, aquela de uma escola capaz de tornar bem-sucedidos todos os alunos e de produzir uma sociedade perfeita. Assumo completamente essa timidez, pois ela me parece mais corajosa que as declarações de intenção mais radicais, que não têm nenhuma possibilidade de serem postas em prática”.

igualdade pode ser considerada como uma finalidade, mas para se chegar até ela é necessário reconhecer as diferenças e as desigualdades preexistentes.

Dubet (2004, p. 546) auxilia neste contexto:

Sabemos bem que em muitos casos a justiça consiste em ultrapassar a “igualdade pura”. Se quisermos que as mulheres entrem na política, será preciso que criemos quotas; se desejamos que os bons alunos nos bairros populares façam bons estudos, será preciso que tenham preparação específica; se quisermos que todos saibam ler, será preciso maior tempo de aprendizagem em algumas escolas; se quisermos que os alunos tenham acesso a alta cultura, será preciso organizar clubes de teatro e cinema para aqueles que têm apenas uma televisão em casa...

As referidas questões elencadas por Dubet (2004) expressam a necessidade de reconhecer as diferenças em contextos de desigualdades para, de certa forma, compensá-las. Percebe-se que o caráter histórico, social e cultural das desigualdades justifica ações afirmativas, sendo embasadas no princípio de discriminação positiva, em relação a grupos com melhores condições socioeconômicas e oportunidades. Por meio deste princípio é possível afirmar que os serviços públicos chegam aos cidadãos mais necessitados.

Estas políticas são reconhecidas como justas, porque ao promover condições desiguais no processo ou no resultado, corrigem desigualdades socialmente reconhecidas na partida. Ao introduzir políticas compensatórias, de certa forma a sociedade reconhece seu próprio fracasso em garantir justiça para todos, igualmente (SCALON; SALATA, 2016, p. 182).

Com efeito, Costa (2012) esclarece que os mecanismos de igualdade reduzem ou eliminam as desigualdades e podem ser: de *convergência*, correspondendo a processos de igualdade de oportunidades, políticas compensatórias e ações afirmativas; de *inclusão*, abrangendo os serviços públicos, direitos humanos e cidadania; *compressão*, por meio da diminuição de hierarquias, envolvendo processos de capacitação; e, de *redistribuição*, com o estado de bem-estar social e políticas sociais.

Para tanto, Azevedo (2013, p. 132) exemplifica sobre a relação de igualdade e equidade:

Equidade e igualdade são substantivos que compõem, necessariamente, projetos de sociedade de matizes humanistas; ao mesmo tempo, os fatores geradores de seus contrários (a iniquidade e a desigualdade substantiva) são tratados, neste projeto, com os devidos procedimentos e políticas de correção (distribuição), contenção e supressão para que a justiça social seja promovida.

Tais preceitos são fundantes para a justiça social, uma vez que, neste contexto

permeado por diferenças e desigualdades, busca-se por igualdade. Dubet (2003), parafraseando Tocqueville, argumenta que as sociedades são consideradas igualitárias quando alargam o direito à igualdade, acolhendo as desigualdades que não proíbem os sujeitos de disputar e concorrer aos desafios e oportunidades que lhes são impostas ou conquistadas.

Dessa forma, aponta-se que a igualdade de oportunidades é um princípio fundamental para a construção de sociedades igualitárias, contudo pode ser vislumbrado em sociedades não tão desiguais como a brasileira, uma vez que,

A ideia de igualdade de oportunidades enfatiza a responsabilidade da sociedade em garantir que os recursos necessários à autodeterminação sejam igualmente distribuídos entre os indivíduos. Para o autor, estabelecer boas regras de liberdade não é suficiente para garantir um ambiente em que todos sejam capazes de maximizar suas experiências de autodeterminação, sobretudo, aqueles sujeitos a armadilhas de pobreza e marginalização. A falta de meio pode ser a causa da incapacidade de certos indivíduos em alcançar posições almejadas na sociedade e usufruir plenamente dos seus direitos de liberdade (MITHAUG, 1996 *apud* ROSSETTO; GONÇALVES, 2015, p. 796).

Os autores estabelecem características da igualdade de oportunidades, divididas em duas categorias, sendo uma relacionada a fatores herdados pelos sujeitos e, portanto, não possuem controle, sendo relacionadas ao contexto e as características singulares dos sujeitos. Outra categoria refere-se aos fatores que estão sob o controle dos sujeitos, relacionados às escolhas e decisões, sendo então controláveis.

Outra importante contribuição pode ser elencada com base em Santos (2010, p. 186):

A igualdade de oportunidades constitui-se num princípio que, segundo seus ideólogos, tem como objetivo possibilitar, a determinados segmentos que se encontram em situação de vulnerabilidade sociocultural, condições equivalentes àqueles que, supostamente, já transitam como sujeitos de direitos. Em tese, por esse princípio, os indivíduos devem partir de uma posição igual para que consigam atingir seus objetivos pessoais, profissionais, enfim para que possam, como iguais, se mover no cotidiano.

Destaca-se a concepção de que para garantir a igualdade de oportunidades é necessário considerar as diferenças que provocam desvantagens por, justamente, se relacionarem a fatores que não são controláveis pelos sujeitos, para os sujeitos terem oportunidades e fazerem suas escolhas a partir de um nível de igualdade. Com base em Roemer (2010), os autores Rossetto e Gonçalves (2015, p. 797) trazem alguns exemplos: “sexo ou cor não deve ser critério para seleção de professores, mas a diplomação; parentesco não deve ser critério para que alguém assuma um cargo público, mas seu conhecimento sobre as funções do cargo”.

Nesta perspectiva, de acordo com Bobbio (1993), os autores Pereira e Silva (2010, p.

13) esclarecem:

A igualdade de oportunidades é a aplicação da regra de justiça em situações nas quais dois indivíduos estão em disputa por um mesmo objetivo [...] a igualdade de oportunidades pressupõe indivíduos portadores de recursos semelhantes no que se refere ao objeto de disputa. Assim, o princípio de oportunidades parte do pressuposto de que todos os indivíduos de uma determinada sociedade encontram-se nas mesmas condições para competir pelos recursos escassos que esta sociedade produz. Contudo, Bobbio considera que devido à necessidade de situar indivíduos desiguais num mesmo patamar para efeito de concorrência, torna-se necessário desenvolver mecanismos que favoreçam os despossuídos e desfavoreçam os privilegiados.

A referida afirmação é central para a construção de políticas públicas com caráter redistributivo, voltadas para a construção da igualdade com o objetivo de “produzir oportunidades iguais para atores sociais desiguais” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 13). Dessa forma, a exemplo, o pertencimento a grupos sociais vulneráveis não deve ser limitador ao desejo de acessar profissões socialmente reconhecidas como a de medicina, direito, engenharias ou, ainda, a profissão desejada e sonhada.

Bobbio (1997) faz algumas reflexões importantes acerca da igualdade de oportunidades: “é suficiente o livre acesso a escolas iguais? Mas a que escolas, de que nível, até que ano de idade? Já que se chega à escola a partir da vida familiar, não será preciso equalizar também as condições da família nas quais cada um vive desde o nascimento?” (p. 32). Complementa concluindo que é necessário oportunizar aos sujeitos desiguais por nascimento as mesmas condições e isto implicaria em desfavorecer os mais favorecidos. Por fim afirma, “uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades” (p. 32).

Igualmente, Solera (2005) contribui ao afirmar que se numa determinada sociedade existe igualdade de oportunidades para qualquer processo, a desigualdade que se apresentará no resultado será reflexo das diferenças individuais, sejam elas de características individuais como: saúde, inteligência, cor entre outras. Não existindo uma igualdade de oportunidades no que tange aos processos educativos e no desenvolvimento de capacidades e habilidades, as desigualdades estão fortemente atreladas a fatores sociais.

Em contrapartida, Scalon e Salata (2016) apontam que estudos sobre as desigualdades no Brasil demonstram que a distribuição de oportunidades ainda está centrada em critérios como esforço, educação, qualificação ou inteligência, ou seja, critérios meritocráticos. “Como consequência, esta visão justificaria uma maior tolerância com a desigualdade de

recompensas e a aceitação de limites mais elásticos para ela, dada a percepção de que os recursos seriam distribuídos de acordo com critérios meritocráticos” (SCALON; SALATA, 2016, p. 186).

Dubet (2015), ao versar sobre a relação da igualdade de oportunidades com a massificação e democratização do ensino superior, infere que apesar das oportunidades de acesso ao ensino superior terem grandes variações nos diferentes países, a igualdade de oportunidades não se concretiza em nenhuma das sociedades, pois, os sujeitos de origem social mais elevada possuem mais oportunidades de acesso e escolha, inclusive a níveis mais elevados de educação e esclarece, “torna-se evidente que a massificação não é necessariamente uma democratização” (p. 257).

Pode-se observar que o termo igualdade de oportunidades não é unívoco, mas possui diferenças significativas com o termo equidade. Dessa forma, envolver subsídios de equidade significa atentar-se e corrigir as desigualdades sociais, por meio do reconhecimento das diferenças. Nesta direção, concepções acerca da equidade e sua relação com as desigualdades sociais implicam analisar não somente oportunidades e possibilidades, mas compreender os contextos sociais desiguais e probabilidades de enfrentamento.

Segundo o autor,

Os governos adoptam uma nova perspectiva, que consiste num deslocamento da lógica de *igualdade* para uma lógica de *equidade*: a distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas. Se, quando acedem à escola, os próprios alunos são portadores de diferentes condições de aprenderem o que a escola lhes proporciona, torna-se necessário *dar mais* aos que estão, à partida, menos munidos para responder às exigências escolares, de modo a igualar as condições de obtenção de resultados e estes serem dependentes exclusivamente do mérito de cada um (SEABRA, 2009, p. 77-78, grifos do autor).

A equidade considera as diferenças e desigualdades e pode ser definida como equivalente à justiça, tendo como pano de fundo a igualdade, ou seja, pretende-se diferenciar para posteriormente igualar. Em sua análise, Silva e Almeida Filho (2009, p. 221) reforçam que a equidade

pode ser interpretada como o resultado de políticas que tratam indivíduos que não são iguais de forma diferente. Nesse sentido, a ‘equidade’ e ‘iniquidade’ correspondem a conceitos relacionados com a prática de justiça e à intencionalidade das políticas sociais e dos sistemas sociais.

Conforme Rodrigues (2014, p. 6),

A equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade. Na literatura anglo-saxônica, conceito de equidade encontra-se ligado ao conceito de “*fairness*” que traduziríamos por “justiça”. Assume-se que uma sociedade, instituição ou estrutura que não promova o acesso e a participação de forma equitativa é “injusta” dado que penaliza e discrimina as pessoas por fatores alheios à sua humanidade e mesmo ao seu mérito.

Sobre o conceito de equidade e sua relação com a educação, Dias Sobrinho (2013, p. 124-125) infere que “o princípio da equidade determina o imperativo ético de diminuir ao máximo as desigualdades sociais. A progressiva diminuição das assimetrias na sociedade toda em boa parte depende da democratização da educação”. O autor entende que o conhecimento é a matéria-prima do desenvolvimento e cabe ao Estado sua garantia, proporcionando educação com qualidade, responsabilidade e por meio do reconhecimento das diferenças.

Costa (2010) compreende a equidade como uma possibilidade de correção da lei, considerando que nem sempre um tratamento igualitário será justo. A justiça é entendida pela autora, com base em Rawls (2008) como equidade, pois “pretende minimizar as diferenças entre os indivíduos, através de ações que propiciem às pessoas menos favorecidas a inserção em espaços sociais até então não ocupados” (p. 44). E na relação com o ensino superior, esclarece que “para que a educação superior garanta igualdade de direitos a todos, é preciso que antes mantenha um nível de equidade” (p. 37).

Rawls (2008) objetivou compreender como se pode alcançar uma sociedade justa e dessa maneira entendeu que a desigualdade decorrente de diferenças étnicas, econômicas, religiosas é inadmissível. Assim, defendia as medidas compensatórias para, enfim, promover a equidade e reparar as desigualdades sociais. Em sua teoria defende igualdade de direitos e deveres e que qualquer desigualdade deve beneficiar os menos favorecidos para a sociedade se tornar justa.

Desse modo, é necessário pensar a equidade como forma justa de promoção da igualdade, por meio de percebê-la como processo e não apenas como resultado, uma vez que ela pretende eliminar as disparidades ilegítimas. Portanto, a equidade pode ser compreendida como o reconhecimento do direito de cada sujeito, considerado a partir das relações sociais e históricas das diferenças e desigualdades sociais, com o objetivo de adaptar a regra, à política pública, às leis para que sejam e se tornem justas em sua aplicação.

Assim, para que de fato exista uma promoção de igualdade de oportunidades é necessário que processos equitativos já tenham se consolidado, diante das cruciais desigualdades existentes. Neste contexto, a promoção de igualdade de oportunidades já pressupõe que as diferenças sejam reconhecidas e as desigualdades resolvidas, isso para que

os sujeitos com condições mínimas de igualdade possam atingir seus objetivos, ou seja, a igualdade de oportunidades deve se efetivar a partir da equidade. Tal premissa da igualdade de oportunidades não se opõe à equidade, mas ambas complementam-se.

De acordo com a hipótese de Santos e Silva (2012) sobre os conceitos de igualdade e equidade na educação superior, os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) se orientaram pelo princípio da igualdade formal, em consonância às necessidades do capital, já os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) avançaram em direção à noção de equidade relativa às políticas públicas estabelecidas ao ensino superior e apontam:

A perspectiva da equidade como orientação ideológico-programática de governo mais favorável ao desenvolvimento e implantação de políticas públicas na direção de uma efetiva justiça social, para o caso de governos fincados nos marcos do Estado Democrático de Direito. O que nos leva à esperança de que as conquistas advindas dessas políticas concretizem mudanças sociais profundas que poderão, ao longo do tempo, propiciar transformações políticas de mesma envergadura (SANTOS; SILVA, 2012, p. 474-475).

Para tanto, pensar a relação da equidade com educação, mais especificamente com a educação superior e o direito à assistência estudantil, parte do entendimento da equidade “como uma forma de tornar justa a permanência do aluno na instituição através de benefícios e oportunidades que garantem o abrandamento das desigualdades sociais” (COSTA, 2010, p. 46).

### 2.3 RECONHECIMENTO, DIFERENÇA E EQUIDADE: TEMAS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

A noção de reconhecimento é imprescindível nos contextos onde as diferenças são expressas pelas desigualdades sociais na tentativa de superar barreiras para a promoção de equidade. Na teoria do reconhecimento, a abordagem realizada por Fraser (2001) discute que o reconhecimento é fundamentalmente uma questão de justiça e Honneth (2003) defende que o reconhecimento está interligado à noção de identidade e da autorrealização individual<sup>2</sup>.

Conforme o entendimento de Fraser (2001), a justiça requer tanto redistribuição socioeconômica como reconhecimento cultural. As injustiças socioeconômicas e culturais estão interligadas e reforçam-se intrinsecamente, para tanto devem ser remediadas por meio

---

<sup>2</sup> Honneth (2003) e Fraser (2001) debruçam-se sobre a temática do reconhecimento e possuem entendimentos diferentes sobre o assunto, inclusive discordando em vários aspectos e contestando críticas. Contudo, no texto são realizados destaques relevantes sobre as teorias na tentativa de auxiliar na compreensão do reconhecimento das diferenças no contexto deste estudo.

de reconhecimento e redistribuição. O reconhecimento refere-se a uma mudança cultural ou simbólica, envolvendo a aceitação de identidades desrespeitadas e, inclusive, a valorização da diversidade cultural. Já a redistribuição é compreendida pela própria redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho entre outras ações (FRASER, 2001).

A mesma autora infere que para reparar a injustiça é necessária uma política de reconhecimento e fundamenta que:

A minha proposta é tratar o reconhecimento como uma questão de *status social*. Dessa perspectiva – que eu chamarei de *modelo de status* – o que exige reconhecimento não é identidade específica de um grupo, mas a condição de membros do grupo como parceiros integrais na interação social. O não reconhecimento, conseqüentemente, não significa depreciação e deformação da identidade de grupo. Ao contrário, ele significa *subordinação social* no sentido de ser privado de *participar como um igual* na vida social (FRASER, 2007, p. 107, grifos da autora).

Nesse sentido, uma política de reconhecimento visa superar a subordinação e propende à participação como iguais nos diferentes contextos, assim sendo a justiça demanda reconhecimento das particularidades por meio da justificativa da paridade participativa na vida social. Fraser (2007, p. 108) exemplifica com exemplos “‘famílias chefiadas por homens’ são corretas, ‘família chefiadas por mulheres’ não o são; ‘brancos’ obedecem a lei, ‘negros’ são perigosos”. Outro exemplo interessante refere-se ao casamento de pessoas do mesmo sexo “na lei matrimonial, a institucionalização de uma norma cultural heterossexista nega a paridade de participação a *gays* e lésbicas. Para o modelo de *status*, então, essa situação é patentemente injusta, e uma reivindicação por reconhecimento é, em princípio, justificada” (p. 127).

A teoria do reconhecimento para Honneth (2003) está relacionada à construção relacional da identidade e se dá por meio do desrespeito às três formas elementares de reconhecimento: o amor, o direito e a solidariedade. Assim, os conflitos sociais são gerados pelo desrespeito, pois impedem a realização dos sujeitos em sua integridade e impulsionam que “as lutas pelo reconhecimento e a defesa da identidade e da autonomia podem assumir a forma de luta pela igualdade de acesso ao direito de justiça e ao uso equitativo dos recursos públicos e maior participação na formação pública da vontade coletiva” (VENTURA, 2011, p. 161). Para Honneth (2003) as formas de desrespeito impedem a realização de forma integral dos sujeitos.

É por meio do reconhecimento intersubjetivo que os sujeitos podem garantir a plena realização de suas capacidades e uma auto relação marcada pela integridade. Para o autor, os sujeitos são forjados em suas interações, sendo que eles só conseguirão formar uma auto relação positiva caso se vejam reconhecidos por seus parceiros de interação (MENDONÇA, 2007, p. 171).

Conforme Honneth (2003), a exclusão social e a negação de direitos são formas de desrespeito as quais os sujeitos são submetidos, para tanto as “demandas por reconhecimento instrumentalizam-se a partir de um processo de autodefinição das minorias sociais” (VENTURA, 2011, p. 163). O desrespeito se dá pelo não reconhecimento, logo pode ser caracterizado como uma injustiça que tem repercussões na compreensão que os sujeitos têm de si próprios e do próximo. Assim, segundo Honneth (2003), é por meio da afirmação que o reconhecimento das diferenças se dá e não das desigualdades. Dessa forma, o tema redistribuição, mencionado por Fraser (2001), Honneth (2003) o entende como parte do reconhecimento e a justiça considera uma consequência moral da sociedade.

As diferentes lutas pelos direitos são consideradas lutas pelo reconhecimento e superação da subordinação, ambos os autores colocam esta questão no centro de suas teorias para a construção da justiça. O reconhecimento pode ser entendido como pertencimento a uma totalidade, reconhecendo a partir de interesses sociais, econômicos, políticos, de bem estar entre outros aspectos que são legitimados por normas, regras e leis. Para tanto, ao fazer referência à desigualdade ou igualdade, neste contexto, remete-se à condição de cidadania (GEHLEN; RADOMSKY, 2015). Os autores esclarecem:

O convívio entre pessoas que se autodefinem pertencem a identidades socioculturais específicas é sempre tenso e exige um esforço de aceitação e respeito, a começar pelo reconhecimento do outro. A criação de políticas inclusivas ou compensatórias específicas para determinados grupos sociais, faz-se necessário para superação dessa condição (GEHLEN; RADOMSKY, 2015, p. 29).

Portanto, as políticas de reconhecimento estabelecem “possibilidades de formulação e implementação de projetos coletivos que visam à conquista e ampliação de direitos sociais característicos da cidadania, com perspectivas reais de diminuição das desigualdades sociais” (PIZZIO, 2008, p. 85). Considerar as diferenças é atentar para as singularidades dos sujeitos, para então promover a igualdade.

Conforme Arroyo (2011), as políticas generalistas estão fracassando por justamente ignorar o reconhecimento,

Na medida em que se afirmam presentes, existentes, sujeitos de saberes e de culturas, de história e de memória, de identidades e de valores, as políticas são forçadas a fortalecer essa presença, esse reconhecimento. Deixar de ser políticas compensatórias, distributivas, inclusivas para ser políticas afirmativas (ARROYO, 2011, p. 92).

Destaca-se que a cidadania possuía o caráter de estabelecer direitos iguais para todos, contudo, com o aumento da diferenciação das identidades, emergidas por vários fatores, dentre eles os movimentos sociais, torna-se evidente a afirmação das diferenças e o seu reconhecimento. Portanto, imprescindível transpor o entendimento de uma regra geral ou igual para todos os cidadãos (PAIVA, 2015).

É perceptível o crescente reconhecimento das diferenças que promoveram o alargamento das políticas públicas de ações afirmativas, que têm como escopo reparar danos sociais, culturais e econômicos que são ocasionados quando a diferença assume forma de desigualdade; entretanto, verifica-se a dificuldade do Estado em gerenciar as situações. Estas questões necessitam da intermediação do Estado por meio de políticas públicas para seu enfrentamento e garantia de direito aos sujeitos. Porém, este contexto é permeado por uma arena de disputas de interesses de classe, de mercado e do próprio Estado, interferindo diretamente nas concepções e na forma de condução das políticas econômicas e sociais, contudo destaca-se a necessidade e o poder do Estado em intervir no combate às desigualdades sociais e em prol da igualdade.

Sob este viés, o estado de bem-estar social manifesta-se como uma tentativa de promover a equidade, por meio de políticas de caráter universal, bem como por políticas de caráter seletivo, também caracterizadas como ações afirmativas, “visando contrariar as desigualdades de oportunidades estruturalmente persistentes” (COSTA, 2012, p. 103). Pode-se afirmar que as ações afirmativas configuram-se como uma maneira de interferir nas desigualdades sociais existentes e, especificamente, no ensino superior, uma maneira de repensar a universidade.

As medidas afirmativas possuem como objetivo garantir a oportunidade de acesso de diferentes grupos que foram incluídos precariamente no processo de desenvolvimento social, decorrentes de questões raciais, étnicas, religiosas, gênero, classe entre outros. Estas medidas operam por meio de atendimento diferenciado a fim de reverter um ciclo histórico de discriminação e exclusão. Amaro (2017) auxilia na compreensão acerca das ações afirmativas que:

Visam beneficiar, de forma diferenciada, grupos discriminados, de modo a permitir que, em médio e longo prazo, possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais mais vantajosas, justas e equânimes. As premissas das ações afirmativas são o reconhecimento de que segmentos historicamente excluídos, por preconceitos arraigados culturalmente, devem receber tratamento diferenciado na promoção da justiça social, como forma de qualitativa e politicamente superar os obstáculos sociais que os espreitam (AMARO, 2017, p. 140).

Nesse sentido, o Estado possui uma centralidade na condução e intervenção destas ações, uma vez que se pode instituir que possui a função de pensar em estratégias para redução das desigualdades sociais. Dessa forma, conforme esclarece Amaro (2017), as ações afirmativas não possuem relação com medidas assistenciais, emergências ou pontuais ou, ainda, de benevolência, são políticas públicas com planejamento, estratégias e finalidades. Infere que a problemática de ações desta natureza não incide na legalidade, mas na legitimidade frente à sociedade contemporânea.

O debate sobre as ações afirmativas tem encontrado espaço na grande mídia pelo seu viés de polêmica, não sobre sua natureza sociológica. Tanto na opinião pública como no âmbito acadêmico, o debate mostra-se polarizado entre contrários e favoráveis aos mecanismos de cotas. De certa forma, é um debate que expõe preconceitos arraigados e a naturalização da estrutura hierárquica que se desdobra em percursos escolares desiguais (PEREIRA; GUTIERREZ; MAY, 2016, p. 204).

Na educação superior brasileira, o debate sobre ações afirmativas iniciou nos anos de 1990, quando algumas instituições desenvolveram as primeiras experiências, já em 2001, a Universidade Estadual do Mato Grosso criou um vestibular específico para indígenas. Outras ações foram observadas, em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que adotou um sistema de cotas para negros e egressos de escolas públicas e, na Universidade de Brasília (UnB), instituíram-se cotas raciais. Algumas destas experiências foram judicializadas e polarizou-se a posição sobre este fato polêmico, contudo, somente em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou a constitucionalidade das cotas raciais e o Estado reconheceu a importância destas ações no ingresso ao ensino superior (BRANDÃO, 2005). O mesmo autor esclarece:

As cotas seriam uma forma de promover uma competição mais igualitária, transformando-se na implementação efetiva do princípio de igualdade, ou seja, a transformação de uma igualdade formal (existente na letra da lei) em uma igualdade real (uma forma de justiça social), o que, segundo seus defensores, modificaria a lógica segundo a qual todos são iguais quando, na verdade, não são, dadas as gritantes diferenças socioeconômicas existentes entre negros e brancos no Brasil. Em outras palavras, a ideia da livre competição não seria justa quando aplicada a grupos que não tiveram, historicamente, as mesmas condições materiais e efetivas (BRANDÃO, 2005, p. 86).

Nesse sentido, as ações afirmativas caminham em direção à equidade, estas terão efetividade apenas quando as diferenças forem consideradas e, conseqüentemente, as desigualdades sociais reduzidas. Nesta construção das políticas públicas, Arroyo (2011, p. 88) lembra que “nos debatemos mais com a procura do caminho único para a igualdade do que entender a riqueza das diferenças e os processos brutais de produzir e manter os coletivos diferentes como desiguais”, assim, enfatiza acerca da deformidade da igualdade, quando são ignoradas as diferenças, sendo necessário, para tanto, articular as políticas de igualdade às políticas de diferenças.

Assim, em face à complexidade dos processos sociais e das relações de produção e reprodução da vida social, há situações que exigem reconhecimento e outras que demandam redistribuição. Conforme Fraser (2001), contudo, ao analisar coletividades, estas expressam diferentes características que exigem por vezes a combinação de reconhecimento e redistribuição, devido ao círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Scalón e Salata (2016, p. 187) ajudam a esclarecer:

É imprescindível a articulação entre políticas públicas universais e políticas focais que, embora tenham caráter distinto e se apliquem a situações diversas, não são excludentes e tampouco conflitantes. É perfeitamente possível entendê-las como estratégias complementares, até porque a natureza multidimensional da desigualdade requer combinação e articulação de ambas. Afinal se reconhecem algumas políticas públicas como direitos – e podemos dar aqui exemplo da educação básica, saúde e seguridade social – elas devem ser, necessariamente, universais. Afinal, direitos devem ser estendido a todos, sem exceção.

Vale destacar que a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino superior e o Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil, são um bom exemplo de reconhecimento. O acesso na universidade pública foi expandido por meio de um percentual de reserva de vaga e uma parcela significativa da população pôde acessar um espaço historicamente negado para as classes populares e, por meio da assistência estudantil, tiveram possibilidades de permanecer e concluir o ciclo com êxito.

Estas legislações referentes ao ensino superior caminham na direção de uma ação efetiva na reparação de uma educação superior mais democrática e inclusiva. Conforme Paiva (2015, p. 149), “as universidades públicas estão hoje mais diversas e começam a cumprir de maneira mais satisfatória sua função social de instituição de ensino público”. Os referidos preceitos possuem contornos de ações afirmativas, tanto no acesso como na permanência, e caracterizam-se como políticas públicas.

Sobre os exemplos de reconhecimento na política de educação superior, Dias Sobrinho (2010, p. 1.237-1.238) contribui:

As políticas de democratização não devem apenas criar condições para que todos possam estudar, mas também assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo. Isso implica, entre outras providências, a necessidade de ações e programas que preparem os jovens mais desfavorecidos para a dura competição pelo ingresso em bons cursos e carreiras socialmente valorizadas.

Destaca-se no âmbito do acesso à universidade pública, e para além deste aspecto, que é necessário (re)discutir e garantir a permanência, pois somente o acesso acaba por aparecer como objeto perverso, uma vez que deveria ter como objetivo limitar as desigualdades, acaba gerando e suscitando outras desigualdades.

Verifica-se que a política educacional é permeada por estes dilemas e Dubet (2003) versa sobre este aspecto e relaciona às desigualdades sociais manifestadas no espaço escolar, que pode ser estendido para o espaço universitário.

Assim, às desigualdades sociais, a escola acrescenta suas próprias desigualdades. Enquanto se pensou durante muito tempo que uma oferta igual estava em condições de produzir igualdade, percebemos que, não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos desigualitários acrescentados aos que ela quer reduzir (DUBET, 2003, p. 45).

Nesse sentido, o autor reflete que as contradições não sofrem apenas influências externas, mas principalmente internas e, se refere em especial na forma da condução das diferenças apresentadas pelo seu público. Tal sentido também está presente no espaço universitário, pois, para além das diferentes trajetórias e desigualdades, a própria universidade pode reforçar a exclusão. Assim, a universidade possui o grande desafio de impedir que as diferenças apresentadas neste espaço acabem por configurar-se em desigualdades sociais.

Entretanto, nesta direção, Bourdieu e Champagne (2012) contribuem analisando que os estudantes de famílias que se encontram em vulnerabilidade social possuem a oportunidade de receber um diploma, porém, se fracassam, são fadados a uma exclusão ainda mais estigmatizante,

[...] mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma, cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de posto no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 221).

Nesse contexto, de extrema desigualdade, conforme analisam os autores anteriormente citados, as desigualdades escolares estão atreladas aos percursos sociais desiguais, sendo que os estudantes não competem a partir de condições iguais, conseqüentemente, terão trajetórias educacionais desiguais. Souza (2009, p. 23) contribui, argumentando:

Disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo são capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho. O que vai ser chamado de “mérito individual” mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que “cai do céu”, mas é produzido por heranças afetivas de “culturas de classe” distintas, passadas de pai para filhos.

É perceptível que sujeitos com melhores condições de vida possuem mais oportunidades de estudar por mais tempo, em instituições de ensino melhores e na companhia de pessoas com os mesmos padrões, bem como optam por cursos de maior prestígio social. Logo, aponta-se que a educação sozinha não é capaz de reverter este cenário de desigualdades.

Nesses termos, observa-se que Dubet (2003) relata exemplo no qual a taxa de filhos de operários que conseguem acessar a universidade foi multiplicada, contudo eles se encontram nas formações menos valorizadas, menos bem pagas e, ainda, observa-se a dificuldade destes estudantes na permanência e na conclusão dos estudos com êxito. Pereira, Zago e Paixão (2016, p. 147) expressam: “Portanto, ocorrem mudanças nas formas de exclusão, pois se antes ela se dava, prioritariamente, pela contenção no acesso, hoje a exclusão se faz no interior do sistema de ensino”.

Conforme Dias Sobrinho (2013), aos jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade, cria-se a percepção de que são naturais as baixas capacidades competitivas, e que os cursos de maior prestígio se destinam aos mais ricos, e contribui afirmando que,

Essa forma de exclusão, a exclusão por dentro do sistema escolar, que muitas vezes ocorre como uma autoexclusão, não transparece nas estatísticas e nos discursos políticos dos ganhos da democratização educativa. São questões que se colocam à educação, mas que fazem parte de todo um histórico de injustiças sociais (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 120).

Igualmente, Scalon (2010, p. 190) corrobora com a ideia de que existe um hiato entre as escolas destinadas às classes populares e às elites, “e mesmo o ensino voltado para as camadas populares, muitas vezes, incorpora lógicas e valores distantes da realidade social na qual está inserida seu público-alvo, o que ajuda a explicar as elevadas taxas de repetência e evasão”. Para tanto, Pereira e Silva (2010) inferem que, uma sociedade desigual não deve

educar de forma igual, perpassando seu compromisso com a sociedade e não se limitando apenas a uma igualdade jurídica.

Acerca da dificuldade de articular igualdade e diferença na política de educação, Bourdieu (2012, p. 53) aponta que, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”. Nesta direção, Arroyo (2011, p. 88) faz importante contribuição afirmando:

Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora.

Assim, Dubet (2015, p. 260) esclarece que, “esses estudantes se sentem traídos pela universidade que lhes ‘vendeu’ uma esperança de mobilidade social que ela não lhes ofereceu”. De tal modo, Dias Sobrinho (2013) define que ocorre uma *democratização excludente*, caracterizada pela oferta de baixa qualidade e condições de permanência precárias. “Essa expressão, provocadora e paradoxal, serve para recuperar o argumento de que todos, independentemente de sua condição social e econômica, têm direito não a qualquer educação, mas sim uma educação de qualidade” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 120) e enfatiza que a baixa qualidade reforça os desequilíbrios entre pobres e ricos, incluídos e excluídos.

Nesta relação, da compreensão do direito à educação, Arroyo (2011, p. 91) esclarece:

A negação do acesso e permanência à escola e à universidade reproduzem o não reconhecimento do seu direito a lugares legítimos. Por sua vez, entrar mas ser reprovado nos vestibulares, não passar de ano, significa não passar de lugar social. Não ser reconhecido digno desses lugares de legítimos reconhecimentos. Significa reforçar sua condição histórica de não reconhecimento.

As políticas de acesso e permanência devem estar intimamente articuladas com o reconhecimento das diferenças e a equidade para que, conseqüentemente, a igualdade de oportunidades se efetive. Souza (2016) contribui afirmando acerca da necessidade de trabalhar com políticas educacionais que carregam em seu cerne princípios de justiça e equidade, pois assim caminhará para a correção das desigualdades, levando em consideração as diferentes realidades dos estudantes, bem como as condições desiguais de competição.

A garantia de permanência dos estudantes na educação superior, por exemplo, só será justa na medida em que cada indivíduo for tratado de acordo com suas necessidades, levando em conta a renda, as dificuldades socioeconômicas, e os aspectos de ordem psicológica e pedagógica (COSTA, 2010, p. 176).

Portanto, as medidas afirmativas, tanto no acesso como na permanência, não deixam de ser indispensáveis para o reconhecimento das diferenças e para a promoção de equidade, todavia, seu impacto para a população historicamente excluída se dá a longo prazo e não de forma imediata. Dessa forma, processos equitativos requerem uma mudança de concepção na tentativa de reverter às profundas desigualdades sociais que são latentes na sociedade, este fato desagradará alguns privilegiados e contempla uma parcela da população historicamente discriminada quanto ao acesso e à permanência na universidade pública, significando, assim, uma tentativa de amenizar as desigualdades e repensar os próprios rumos da universidade, ou seja, valorizar as diferenças na construção da cidadania. Assim,

A defesa de políticas afirmativas de acesso e permanência às universidades públicas é apenas uma consequência desse movimento de avanço da consciência dos direitos nos coletivos diferentes, feitos inexistentes. Por aí avançaram as políticas educacionais, mas as resistências a políticas afirmativas ainda são pesadas, até no campo da formulação e análise de políticas (ARROYO, 2011, p. 93).

Essas medidas afirmativas são essenciais em sociedades historicamente desiguais, onde as diferenças não são naturais, mas socialmente criadas e cultivadas, contudo, apenas ações transformativas conseguem reverter a lógica e prezam pelo universalismo, diminuindo assim a diferenciação hoje revestida pela desigualdade (FRASER, 2001).

Para que as políticas sociais se efetivem, a partir do entendimento da necessidade de se reconhecer as diferenças, de modo a promover a equidade, visando à diminuição das desigualdades sociais e apontando para a construção de melhores níveis de vida e convivência social, infere-se que a educação assume papel central. Dessa forma, o próximo capítulo analisará a política de assistência estudantil como um instrumento de efetivação do direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade, e como ela pode materializar-se por meio dos preceitos e concepções embasados neste primeiro capítulo.

### 3 DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Paulo Freire

O presente capítulo centra-se no objetivo de trazer reflexões sobre a educação superior e da assistência estudantil como direito social. Por meio de um panorama das desigualdades educacionais expressas na história do Brasil são apresentadas algumas políticas públicas que objetivaram alterar este cenário, dentro delas a assistência estudantil, cerne deste capítulo. Assim, mediante uma breve retrospectiva histórica, é realizada uma abordagem acerca da constituição e formalização da política de assistência estudantil e, por fim, são elencados alguns desafios relacionados à permanência, à questão orçamentária, entre outros fatores que estão colocados contemporaneamente para a consolidação deste direito.

#### 3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB O PRISMA DE DIREITO SOCIAL

A educação constitui-se como um direito social e está prevista na Constituição Federal de 1988, no art. 205, o qual assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988) e, no artigo subsequente, destaca como um princípio do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação nº 9.394/1996 preconiza no seu conteúdo os mesmos princípios de igualdade da carta magna. Assim, destaca-se a centralidade da educação para a construção de uma sociedade brasileira mais justa e igualitária. Conforme Santos e Freitas (2014, p. 184),

Considera-se que o direito à educação deve ter sua concretização assegurada pelo Estado como seu dever e responsabilidade. Esta materialização se dá por meio da formulação de políticas públicas inclusivas, transversais e eficazes, que não se limitem a oportunizar o acesso, mas que representem possibilidades efetivas de permanência e aproveitamento nos diferentes níveis de ensino, oferecendo condições de transposição das barreiras que ocasionam os índices de evasão e retenção dos estudantes no ensino básico e superior.

Nesta mesma direção, especificamente sobre o ensino superior, a Conferência Mundial

de Educação Superior (CMES), realizada em 2009, em Paris, no seu manifesto, caracterizado como documento norteador, reafirmou que a educação superior é um bem público e, portanto, apesar de sua promoção ser responsabilidade de todos, é especialmente responsabilidade dos governos.

Mesmo sendo direito assegurado por lei e possuindo vários marcos regulatórios, como política pública, é possível percebê-lo como um campo de disputa de diferentes projetos societários. Assim, o acesso à educação superior e a permanência nela não é democratizado e nem universalizado, uma vez que nem todos que possuem o desejo de cursar o ensino superior têm seu acesso e permanência garantidos, tecendo desigualdades de oportunidades. Fato que é decorrente da constatação de que apenas 15,2% é a proporção da população brasileira de 25 a 34 anos com ensino superior completo. Entretanto, nos últimos nove anos, houve um incremento significativo nessa proporção, que praticamente dobrou de valor, se comparado com o de 2004, pois era de apenas 8,1% (IBGE/PNAD, 2014).

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, institui em sua,

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Constata-se que atualmente há 7.828.013 matrículas no ensino superior, sendo que a cada 04 estudantes, 03 estão na rede privada (MEC/INEP, 2014). Ainda, no ano de 2014, houve um ingresso de aproximadamente 3,1 milhões de estudantes, sendo destes 82,3% em instituições privadas. Em contrapartida, é possível afirmar que a rede federal de ensino de 2003 a 2012 teve um aumento de 180%, atualmente, estando presente em mais de 792 municípios (MEC/INEP, 2014).

Acerca dos estudantes concluintes em 2014, totalizaram mais de 1 milhão, destes, 76,5% na rede privada e 23,5% na rede pública (MEC/INEP, 2014). Destaca-se que apesar de o PNE ter vigência até 2024, há um longo caminho a ser percorrido para que o contexto educacional seja alterado, com maiores oportunidades de acesso e permanência. Então, “a pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição de renda e da riqueza” (CURY, 2002, p. 258).

Por meio das discussões entre sociedade civil e Estado, nota-se que a questão da desigualdade na educação ecoa como uma problemática histórica e latente na sociedade

brasileira, tornando-se um dos entraves para o desenvolvimento educacional do país. Conforme Baía *et al.* (2006, p. 23) destaca,

Pensar as desigualdades sociais a partir dos reflexos que ela incide na Educação é, sem dúvida, avançar no que diz respeito à busca de melhores condições de vida da população. É papel do Estado fazer valer as reivindicações da sociedade civil organizada, mas isso só é possível se todas as esferas começarem a se relacionar de uma forma não homogênea. Ainda que as mobilizações sejam feitas em micro-espacos, considerando a relação entre os mais diversos grupos que compõem a sociedade.

As desigualdades históricas, socialmente construídas, condicionam as desigualdades educacionais, sendo reproduzidas no espaço universitário, “a universidade pública brasileira chega ao século XXI reproduzindo o cenário que foi estabelecido desde o seu início no país: uma instituição que é restrita a grupos que são privilegiados desde a colonização portuguesa” (BAÍA *et al.*, 2006, p. 17). Os autores complementam sob este prisma a importância de pensar as desigualdades como algo contemporaneamente reproduzido.

Conforme exposto, a universidade possui uma função importantíssima neste contexto, porém, acaba por legitimar as contradições da realidade. Segundo Martins (2000, p. 57), diferentemente do previsto na legislação mencionada acima, “a tradição da educação superior brasileira não é universalista” e, complementa afirmando que no início o país contava com poucas instituições, reduzido número de vagas e, atualmente, após a expansão do acesso, entram em cena

[...] novos mecanismos de discriminação e diferenciação social, especificamente aqueles ligados ao recorte público/privado, universidade/instituição isolada, ensino de elite/ensino de massa, cursos dominados por camadas privilegiadas socialmente/cursos que absorvem um público socialmente heterogêneo [...] (MARTINS, 2000, p. 57).

Estes binômios expressam as desigualdades presentes no ensino superior, bem como marcas evadas de ambivalências que também são reproduzidas pela sociedade. As incongruências destacadas pelo autor ressaltam os descompassos relacionados ao ingresso e à permanência nas universidades públicas de uma parcela da população que se encontra em situação de vulnerabilidade social. “Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de ‘democratização’” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1.226).

Em relação a esse cenário, Santos (2010, p. 10), ao versar acerca da universidade, destaca algo sintomático caracterizado com a crise da legitimidade que foi,

provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credencialização das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares.

Por conseguinte, a crise da universidade se dá pela necessidade de sua adequação à realidade social. A universidade reflete as desigualdades da sociedade e sabe-se que ela não é unicamente e tão somente responsável por resolver as mazelas da questão social mas, pelos objetivos aos quais se propõe, tem uma grande responsabilidade no tratamento dessas expressões. Nesse sentido, Pereira e Silva (2010, p. 27) advertem:

Pensar a universidade do século XXI é pensar em uma instituição que consiga fazer frente aos dilemas contemporâneos, construindo alternativas teórico-práticas para a satisfação das necessidades materiais e simbólicas da população. Torna-se importante, assim, abrir definitivamente as universidades, torná-las propulsoras da diversidade ao lado do avanço científico e tecnológico.

Em contrapartida a esse panorama da educação brasileira, especificamente no ensino superior, na última década, percebeu-se medidas que buscam trabalhar com este cenário desigual com medidas de inclusão e ações afirmativas que inicialmente centravam-se em torno do acesso como principal limitador da inclusão nas universidades e, posteriormente, avanços nas condições de permanência.

Pode-se destacar, inicialmente, as políticas de acesso como o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), criado em 1999, e redimensionado em 2010, com o objetivo de financiar cursos de graduação na rede privada de ensino, com um prazo de quitação da dívida em um prazo equivalente a duas vezes a duração do curso. No redesenho do programa, buscou-se atender prioritariamente estudantes com renda familiar *per capita* de até 2,5 do salário mínimo e, devido às restrições orçamentárias e denúncias de irregularidades por parte de algumas instituições, fixaram-se outras alterações ao programa.

Outra ação a ser destacada é o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi instituído em 2004 e efetivamente implantado em 2005. O programa tem como princípio conceder bolsas de estudo integral, para cursos de graduação na rede privada, isso para egressos da rede pública de ensino com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, e bolsas de estudo parcial, para estudantes com renda familiar *per capita* de até 3 salários mínimos. As instituições que oferecem as bolsas de ensino têm a isenção fiscal de tributos federais.

Por meio do Decreto nº 5.800/2006, com o intuito de oferecer cursos superiores

gratuitos, na modalidade de educação a distância, o MEC criou o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como pano de fundo a expansão e interiorização de cursos e programas de educação superior. Por meio da UAB, pretende-se alcançar um sistema de massa incorporando as facilidades dos sistemas de informação, que, sem dúvida, abrem possibilidades de conhecimentos, contudo, vale destacar que estes estudantes não são contemplados pelo PNAES.

Ao referir-se às ações destacadas acima, Souza (2016, p. 42) reflete a importância que elas têm no cenário nacional e faz um destaque da

necessidade de se garantir que elas estejam acompanhadas por políticas de assistência estudantil para permanência como forma de oportunizar o sucesso das políticas de democratização do ensino superior, oferecendo as condições necessárias para que o estudante tenha meios para continuar e concluir o curso de graduação que escolheu, com as mesmas oportunidades que os demais.

Na rede pública de ensino superior, pode-se destacar o plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado a partir de 2007, com seu escopo de atenção voltado à criação de condições de acesso e permanência dos jovens na universidade mediante a melhoria na infraestrutura, melhoria nos próprios cursos de graduação, ampliação dos recursos humanos e da própria expansão da rede federal. A ação injetou recursos significativos na rede federal de ensino superior e teve sua duração até o ano de 2012.

As referidas ações desenvolvidas e intensificadas no governo Lula, segundo Paula (2006), ao invés de rupturas da antiga política do ensino superior, foram de continuidade. A autora infere que o governo buscou alternativas dentro de uma lógica neoliberal, retirando-se, e retirando, progressivamente, os investimentos, concebendo a educação como mercadoria. Dessa forma, trata a questão como onerosa e não como um investimento na formação de cidadãos críticos e qualificados. Especificamente, o PROUNI e o FIES oportunizaram o acesso, por meio da isenção de custos e/ou financiamento nas instituições privadas, porém não garantiu o direito à permanência para beneficiários que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nesta direção, Nierotka (2015, p. 46), ao analisar o percurso histórico da educação superior brasileira destaca que “as desigualdades sociais e a elitização do acesso à educação superior apresentam sua marca de origem, de um país que investiu tardiamente na educação, e no seu percurso foi influenciado pelo caráter profissionalizante e pela lógica do privado”. Por outro lado, as políticas citadas acima foram primordiais para a expansão do acesso à educação

superior, em que o governo Lula retomou o papel do Estado na centralidade da condução destas políticas educacionais. “Contudo, ainda não é possível definirmos esse processo como um movimento de democratização do ensino superior público brasileiro, sem um conjunto de outras políticas sociais que promovam condições igualitárias de acesso e permanência” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 28).

Também, a partir de 2001, destacam-se ações afirmativas no acesso ao ensino superior implementadas no âmbito das instituições públicas, no entanto, regulada somente em 2012, com a Lei 12.711, que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Destaca-se que, 50% das vagas ofertadas são reservadas às cotas e estão subdivididas, sendo destas, 25% para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*, e 25% para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Estes percentuais ainda serão preenchidos por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual a pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, no final de 2016, foi incluído nestes percentuais, por meio da Lei 13.409/2016, pessoa com deficiência. A partir de 2013, e no decorrer dos quatro anos posteriores, o percentual implementado foi realizado de forma gradual, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal.

Vale destacar o Sistema de Seleção Unificada (SISU), no qual um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, seleciona novos estudantes, exclusivamente pela nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para ingresso nas instituições públicas de ensino superior. A partir de 2013, o SISU passou a incorporar a Lei de Cotas e apesar da adesão ser voluntária, em 2015, todos os institutos federais aderiram e 61 universidades federais, bem como universidade estaduais. Com o SISU, o antigo vestibular vai cedendo espaço a um processo seletivo mais amplo, nacional e que promove mobilidade entre os candidatos.

Ainda, cabe mencionar a instituição do Programa Bolsa Permanência (PBP), ação implementada através da Portaria nº 389/2013, 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, que apresentam renda igual ou inferior a 1,5 do salário mínimo e que a carga horária do curso seja igual ou superior a 5 horas/dia e de estudantes indígenas e quilombolas. A ação é realizada pela concessão de auxílio financeiro, sendo o recurso pago diretamente ao estudante de graduação, por meio de

um cartão de benefício. Contudo, a partir de 11 de maio de 2016, por meio do Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC, exceto para os estudantes indígenas e quilombolas, foram suspensas novas inscrições para estudantes no PBP.

Por meio das ações destacadas, no cenário nacional, de prolongamento da vida escolar, verifica-se a oferta de vagas na linha tênue entre o público e o privado, apesar de se ter, ainda hoje, um acesso majoritário de estudantes de determinada cor, renda e origem social, as referidas políticas possibilitam a presença de estudantes de diferentes classes sociais no espaço universitário, e, “lentamente a educação deixa de ser uma herança para se tornar um direito, mas a velocidade da mudança reclama por maior empenho” (LÁZARO, 2016, p. 3-4). Entretanto, é perceptível ainda a necessidade de maior investimento, ações com maior abrangência e efetividade para reverter este cenário da educação superior brasileira. Ao encontro, destaca-se que mediante estas medidas:

é possível vislumbrar a abertura de novos horizontes para a política de educação superior, sobretudo no combate à desigual distribuição de oportunidades de acesso e na garantia da permanência dos espaços universitários, onde a instituição de ensino se torne um lugar democrático, de igualdade de oportunidades e de justiça social (SOUZA, 2016, p. 48).

E, por fim, destaca-se a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e o Decreto nº 7.234, de 19 de junho de 2010, que regulamentam o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que viabiliza a permanência do estudante na educação superior. O referido programa pode ser entendido como basilar para a efetivação do direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade. Este assunto, será abordado de forma central na sequência deste capítulo.

## 3.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DAS CARACTERÍSTICAS À FORMALIZAÇÃO

### 3.2.1 Assistência estudantil: configurações atuais

O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, e pelo Decreto nº 7.234, de 19 de junho de 2010, sendo implementado a partir de 2008, tornando-se uma política pública, normatizada e contínua. São objetivos, conforme expresso no art. 2º do decreto,

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

Percebe-se que os objetivos do PNAES expressam de forma direta a temática da pesquisa, na qual, pelo reconhecimento das diferenças, é possível promover a equidade, superando as desigualdades de um ensino superior que foi historicamente elitizado. Os princípios do PNAES caminham na direção da educação como forma de superar e minimizar as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

O programa possui como finalidade, ampliar as condições de permanência dos estudantes de graduação na educação superior pública federal. O critério socioeconômico, apenas mencionado pela Portaria, foi explicitado pelo art. 5º do Decreto: “Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010). Os estudantes dos cursos de pós-graduação ou graduação a distância não são contemplados pelo programa.

As áreas de abrangência do PNAES são estabelecidas por meio de 10 campos, correspondendo à: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. As prioridades de desenvolvimento das ações são de responsabilidade das instituições federais de ensino, elencadas a partir das especificidades de cada instituição, bem como das necessidades identificadas no seu corpo discente.

O parágrafo único do art. 4º expressa que:

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

Por meio deste artigo, as ações da assistência estudantil passam a delinear como objetivo central, ações em prol da permanência e que potencializam as ações afirmativas do acesso.

Ainda, cabe ressaltar que, conforme parágrafo único do art. 5º, as instituições são responsáveis para elaborarem “requisitos para a percepção de assistência estudantil,

(observados os objetivos do PNAES); e mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES” (BRASIL, 2010), bem como articular as ações do PNAES com pesquisa, ensino e extensão. Portanto, a assistência estudantil se dá para além do repasse financeiro ou do auxílio socioeconômico e, para alcançar tais objetivos, é necessário trabalhar em conjunto com equipes multidisciplinares e com a comunidade acadêmica.

Anteriormente, não mencionado na portaria, o decreto também abrange os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluindo os estudantes destas instituições na política de assistência estudantil. Já os artigos 7º e 8º, do Decreto, versam acerca dos recursos que serão repassados às instituições federais de ensino superior e que,

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

O PNAES hoje é um programa que auxilia e garante a permanência na educação superior de estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que, com a expansão das vagas por meio do REUNI e a posterior criação da Lei de Cotas, uma parcela significativa, historicamente excluída da educação superior federal, conseguiu acessar e permanecer neste espaço.

Contudo, a história revela que nem sempre foi assim, para a consolidação do PNAES, bem como para a implementação e consolidação desta política pública, foi necessário muita luta dos segmentos envolvidos, assim como as ações decorrentes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), movimentos estudantis e sociais e outros segmentos mobilizaram-se por esta causa.

### **3.2.2 Trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil**

Objetivando compreender como a assistência estudantil se dá na contemporaneidade, torna-se necessário entendê-la a partir do seu processo histórico, imbricado nas relações sociais, econômicas e culturais, bem como sua origem, atrelada ao próprio surgimento da universidade. Como política pública, os avanços e retrocessos para a formalização da assistência estudantil ocorrem ao longo da história do Brasil, com ênfase relacionada aos diferentes períodos históricos que, por vezes, consideravam as necessidades apresentadas pelos estudantes pertencentes a uma determinada classe social, pelo próprio interesse do

Estado em incentivar a permanência dos/as estudantes nas universidades até, atualmente, por meio das ações instituídas como política pública.

No contexto histórico, vale mencionar a primeira ação registrada como assistência estudantil no Brasil, marcada pela construção de uma Casa do Estudante do Brasil, em Paris, inaugurada em 1928, para apoiar os estudantes a fixarem residência e auxiliar nas despesas para a permanência dos universitários na capital francesa. Esta ação foi realizada pelo governo Washington Luís, que era responsável pelo repasse das verbas para a construção e manutenção da residência.

Destaca-se que, nesse período histórico, o acesso à educação superior era extremamente elitizado, pertencendo somente às famílias que tinham condições financeiras de encaminhar e manter seus filhos em instituições fora do país, uma vez que as próprias universidades no Brasil eram rudimentares e não se constituíam como prioridade de governo.

Com a posse presidencial de Getúlio Vargas, em 1930, iniciaram-se discussões sobre a valorização da educação no país, criando o Ministério de Educação e Saúde com intenção de organizar uma política nacional de educação com diretrizes e normas, objetivando reformar o ensino superior. A criação do Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto 19.850/1931, e o Decreto 19.851/1931, instituiu o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, conferindo um modelo único de organização didático-pedagógica e administrativa (KOWALSKI, 2012).

Ainda, em 1930, foi criada a Casa do Estudante no Rio de Janeiro, destinada aos estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas há registros que outros estudantes faziam uso da residência sem mesmo necessitar. Conforme Kowalski (2012), era necessário um consentimento da comunidade acadêmica acerca dos critérios atendidos pelos beneficiários, baseados nos méritos de cada um e da comprovação da situação por meio de uma “declaração de pobreza”, emitida por alguma instituição assistencial. Destaca-se que o próprio presidente Getúlio Vargas fazia doações consideráveis à manutenção da residência estudantil.

No artigo 157, da Constituição Federal de 1934, observou-se a primeira tentativa de regulamentar a assistência estudantil, permitindo a doação de fundos aos estudantes com o fornecimento de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar e médica entre outros aspectos. De acordo com Graeff (2014, p. 34), “Essa caminhada da Política de Assistência Estudantil com vistas à permanência dos estudantes carentes nas universidades veio se concretizando, desde então, de forma que se pode deduzir carregada de apadrinhamentos e antidemocrática”.

O ministro Gustavo Capanema conjecturou a construção de cidades universitárias, modelo influenciado pela concepção das cidades universitárias francesas, utilizando um mesmo espaço para compor os diferentes prédios da Universidade do Rio de Janeiro. Assim, “a assistência estudantil ocorria principalmente através de investimentos nas instituições, na tentativa de integrar a comunidade acadêmica e acomodar os estudantes de forma satisfatória” (COSTA, 2010, p. 55).

No ano de 1937, com o incentivo do Ministério da Educação, criou-se a União Nacional dos Estudantes (UNE) objetivando organizar a representação estudantil, bem como requerer o apoio político dos estudantes universitários ao governo. Fixou-se a Casa do Estudante do Brasil como sede administrativa da UNE, porém, logo em 1938, em função das divergências de opiniões foi rompida esta relação (COSTA, 2010).

Conforme Costa (2010) e Kowalski (2012), a década de 1940 foi fundamental para a consolidação da assistência estudantil. Por meio do artigo 172, da Constituição Federal de 1946, o sistema de ensino deveria contar com o serviço de assistência estudantil para garantir o êxito dos estudantes de baixa renda. Com a aprovação do Decreto 20.302 de 1946, ficou como responsabilidade do ensino superior pensar soluções para os problemas relativos à assistência médico-social proposta aos estudantes.

Durante os anos de 1960, a UNE promoveu vários debates sobre a Reforma Universitária resultando num documento intitulado Declaração da Bahia, que propunha um espaço pluralizado para as universidades. Outro fato a ser mencionado foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, com a qual, se avançava na direção da assistência estudantil como um direito de todos, pois, até então, era concebido como uma “ajuda” aos que necessitavam, versando em seu art. 90 que: “Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos” (BRASIL, 1961). Com essa conquista, “a assistência estudantil passa a ser vista como direito igual para todos os estudantes que precisarem, isto é, como um direito inserido na política de educação e não mais como ajuda” (SILVEIRA, 2012, p. 53).

No período que marca a ditadura militar, nos anos de 1964 a 1968, houve um amplo apoio na criação de novas universidades federais e estaduais, investimento em infraestrutura, como laboratórios, isso com o intuito de aperfeiçoar o ensino superior. Contudo, estava nítida a intenção de modernização e formação profissional destinada ao trabalho (KOWALSKI, 2012). Destaca-se a Emenda Constitucional nº 01, de 1969, que regia no seu art. 176, inciso terceiro, “o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no

superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1969).

Em 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), órgão vinculado ao Ministério da Educação que tinha em seu escopo a manutenção da política de assistência estudantil com destaque às ações de alimentação, moradia e assistência médico-odontológico, porém logo foi extinto. Durante este período, registraram-se 13 anos de ilegalidade da UNE, o que ocasionou uma diluição dos debates acerca da temática, retornando, após sua legalidade, as reivindicações sobre a moradia estudantil. Aponta-se nesta época, que as ações da assistência estudantil estavam centradas para suprir as necessidades básicas e destinavam-se às moradias estudantis e restaurantes universitários (COSTA, 2010).

Ainda, conforme Silveira (2012, p. 55), as ações eram pontuais e

Os benefícios conferidos aos estudantes, nessa época, não tinham um caráter expressivo que repercutisse na sua permanência. Também não havia um projeto de âmbito nacional que tratasse da assistência estudantil e, conseqüentemente, da manutenção dos jovens na universidade, sendo este contexto de acesso bastante restrito dos jovens ao ensino superior.

Por meio da redemocratização do país e da crise econômica estabelecida, os problemas relativos ao acesso e à permanência ganharam espaço nos encontros nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis/Comunitários, sendo instituído, em 1987, o FONAPRACE. Tal pauta também era discutida nas reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Kowalski (2012, p. 93) afirma:

Com o objetivo de buscar a redemocratização do ensino superior, os representantes do FONAPRACE defendiam a ideia de incorporar estudantes de baixa renda em suas instituições. Portanto, não bastava garantir o acesso; era também necessário fomentar condições concretas para a permanências desses alunos nas universidades.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e a LDB de 1996, foi explicitado o princípio de igualdade na educação e, na esfera internacional, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, de 1998, contribuiu com a perspectiva de um ensino mais democrático (COSTA, 2010). Esta declaração ressalta as novas demandas para a assistência estudantil. De acordo com Kowalski (2012, p. 94):

esse processo se constitui entre disputas de interesses e percalços políticos, em que as discussões sobre a PAE aconteciam de forma fragmentada a algumas IFES, que na maioria das vezes, era impulsionada pelos movimentos estudantis. Também, neste período de 1990, foi registrada certa limitação de recursos, numa perspectiva nacional, para o financiamento da assistência estudantil.

A LDB de 1996, expressa no art. 71 que não serão consideradas despesas o constante do inciso IV: “programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (BRASIL, 1996), evidenciando a desresponsabilidade do Estado com o financiamento da assistência estudantil. Mas, com o objetivo de mapear a realidade dos estudantes e das universidades, o FONAPRACE reagiu e apresentou, nos anos de 1998 a 2004, pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação.

O FONAPRACE procurou, através desses estudos, salientar que o ensino superior público vem atendendo a uma demanda significativa das camadas sociais menos privilegiadas, mas que isso não é suficiente para que os alunos permaneçam na universidade (COSTA, 2010, p. 64).

Em congruência aos pequenos avanços, a gestão do FONAPRACE 2000/2001 elaborou propostas para a construção da assistência estudantil ideal pontuando: a) programas que visem manter o aluno na instituição: moradia, restaurante universitário (RU), bolsas; b) programas que visem à capacitação dos alunos: monitoria, estágio, bolsa viagem, etc.; c) programas que visem à educação sistemática do aluno e o nivelamento acadêmico: cursos de informática, idiomas, tutoria, etc.; d) programas que incentivem as práticas culturais e esportivas: festivais, teatro, orquestras; e) programas que visem à prevenção da saúde: psicológica, dependência química, odontológica, médica, gestação precoce, sociológica, doenças infecto-contagiosas; f) programas que visem à qualidade de vida e meio ambiente: dengue, coleta seletiva, gestão ambiental; g) programas de apoio aos servidores: cooperativas, plano de saúde, moradia, odontológico, capacitação, alfabetização (FONAPRACE, 2000).

A partir do movimento do FONAPRACE, simultâneo ao movimento estudantil e as pesquisas acadêmicas relativas à assistência estudantil, impulsionaram-se novas ressignificações dessa política, inclusive ao próprio projeto do PNAES, que foi elaborado pelo FONAPRACE e adotado pelo MEC para a elaboração da Portaria nº 39/2007, finalmente instituído pelo Decreto 7.234/2010, atualmente em vigor. O plano de assistência estudantil elaborado pelo FONAPRACE continha introdução, justificativa, diagnóstico, princípios, objetivos, metas, áreas estratégicas, investimentos, necessidade de pessoal e acompanhamento, apresentando, assim, uma proposta fundamentada para a assistência estudantil.

A partir da implementação do plano, a assistência estudantil passou de ser concebida apenas por meio de ações isoladas, pontuais e com o mínimo de recursos necessários. Conforme Costa (2010, p. 66), o projeto do PNAES deve abranger vários fatores para a permanência do estudante, sendo que dessa forma “a universidade consiga formar cidadãos

qualificados e comprometidos com a sociedade, cabendo também à instituição se comprometer com as questões sociais”.

Por meio desse histórico, Kowalski (2012, p. 82) compreende a assistência estudantil sob três fases distintas, sendo as seguintes:

A *primeira fase* compreende um longo período, que vai desde a criação da primeira universidade até o período de democratização política. A partir deste momento, identifica-se uma *segunda fase* na qual há um espaço propício para uma série de debates e projeto de leis que resultam em uma nova configuração da PAE nas universidades brasileiras. Em decorrência, a *terceira fase* abrange um período de expansão e reestruturação das IFES seguindo até os dias atuais.

A partir dessa distinção, com base em Costa (2010) e Kowalski (2012), adaptou-se o quadro 1 com a apresentação da cronologia da assistência estudantil no Brasil:

Fase	Ano	Acontecimento
1ª	1928	Inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris, construída e mantida pelo governo do presidente Washington Luis.
	1930	Criação da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro.
	1931	Reconhecimento da assistência estudantil, por meio do Decreto 19.850/31.
	1934	Regulamentação da assistência estudantil na Constituição Federal de 1934, no art. 157.
	1937	Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).
	1946	Regulamentação da assistência estudantil, na Constituição Federal de 1946, por meio do art. 172.
	1961	Aprovação da LDB com a concepção da assistência estudantil como um direito igual para todos os estudantes.
	1970	Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) pelo MEC.
2ª	1987	Criação do FONAPRACE.
	1988	Promulgação da Constituição Federal enfatizando o acesso e a permanência nas instituições de ensino.
	1996	Aprovação da LDB que não menciona a assistência estudantil.
	1999	Criação do FIES para o financiamento de graduação nas IFES privadas.
	2001	Aprovação do Plano Nacional de Educação.
	2004	Criação do PROUNI, com a finalidade de subsidiar bolsas de estudos para estudantes em vulnerabilidade social nas IFES privadas.
3ª	2007	Criação do REUNI que antevê a ampliação das políticas de acesso e assistência estudantil.
	2007	Elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil.
	2007	Aprovação da Portaria nº 39 de 12 de dezembro de 2007.
	2010	Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 que institui o PNAES e a assistência estudantil passa a ser concebida como política pública de direito.
	2012	Aprovação da Lei 12.711 que dispõem sobre o ingresso nas IFES por meio de cotas.
	2013	Criação do Programa Bolsa Permanência por meio da Portaria 389 de 09 de maio de 2013.
	2014	Plano Nacional da Educação para o decênio 2014/2024.
	2016	Suspensão de novas inscrições para estudantes no Programa de Bolsa Permanência (PBP), exceto para os estudantes indígenas e quilombolas.

Quadro 1 – Cronologia da assistência estudantil no Brasil.

Fonte: Adaptado pela autora (2016) com base em Costa (2010) e Kowalski (2012).

A partir desta distinção é possível identificar os avanços e retrocessos da assistência estudantil e sua relação com o contexto social, político e econômico do país e, verifica-se que, por um grande espaço de tempo, a assistência estudantil esteve apenas atrelada às necessidades básicas, desconsiderando outros fatores que pudessem influenciar na permanência do estudante. Assim, somente a partir dos anos 2000, o tema aparece de forma mais incisiva na agenda pública, sendo então regulamentado, assumindo sua forma atual, contudo com permanentes desafios na atualidade.

### **3.2.3 Compreensão da assistência estudantil como política de permanência: alguns dilemas**

Compreender a política de assistência estudantil como parte integrante da política de educação superior é entendê-la como indissociável do processo de garantia do direito à educação superior, bem como reconhecer a importância e indispensabilidade de suas ações para uma parcela significativa de estudantes.

Acerca deste assunto, Vasconcelos (2010, p. 604), ao versar sobre a atuação do FONAPRACE e da ANDIFES para a consolidação do PNAES, infere que estes segmentos,

trabalham em prol da integração regional e nacional das instituições de ensino com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas de baixa renda.

A partir dessa concepção de direito social, que promove a proteção social, a assistência estudantil se reafirma por meio de programas, projetos e ações, superando sob esta perspectiva, práticas assistencialistas, clientelistas, corporativistas ou de ajuda. A assistência estudantil é direito social conquistado e consolidado e, dessa forma, não possui relação com ajuda ou caridade.

A respeito desse tema, nos anos 2000, antes da atual configuração e por meio do decreto, o FONAPRACE produziu uma carta intitulada “Assistência Estudantil: uma questão de investimento” e afirmava:

Não se trata de ajuda paternalista, ao contrário, verifica-se que as Universidades que mantêm programas de assistência e realizam o acompanhamento do desempenho acadêmico destes estudantes constatarem que seu rendimento escolar médio é igual, estatisticamente, ao dos alunos provenientes de camadas sociais de maior poder aquisitivo. Isto comprova que é compensador investir na melhoria das condições e na qualidade de vida dos estudantes carentes enquanto universitários (FONAPRACE, 2000).

Dessa forma, a assistência estudantil é fundamental para a permanência e para o desempenho acadêmico e, muitas vezes, condição estruturante de permanência no ensino superior para estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esta perspectiva deve ser concebida como direito da educação superior, que possui como objetivo o próprio combate às desigualdades sociais, de tal modo “há nesse entendimento uma mediação, por reconhecer o papel da assistência estudantil no tratamento da questão social e, igualmente, vislumbrar a necessidade da universidade (e a sociedade) estruturar-se para cumprir os objetivos educacionais” (SILVA; NOGUEIRA, 2015, p. 53).

Aos estudantes que acessam o direito à educação superior e à assistência estudantil, Alves (2002, p. 3) pontua:

Para que o aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, torna-se necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições. Para o desempenho do seu papel social, o estudante universitário precisa, igualmente, de livros, equipamentos de aprendizagem prática, acesso à informação e oportunidade de participação em eventos acadêmicos e culturais.

Percebe-se que somente a oferta da vaga não é suficiente e esta condição se intensifica para estudantes oriundos de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que o ingresso no ensino superior acaba por gerar custos que provavelmente o estudante ou a família não possuem condições de suprir. Assim, as dificuldades advindas das condições socioeconômicas e do atendimento às necessidades sociais podem acarretar o atraso para a diplomação do curso, baixo aproveitamento, ou ainda, a própria desistência do curso. Dessa forma, para o estudante desenvolver-se na sua integridade acadêmica é necessário considerar diferentes fatores, compreendendo-os para além das necessidades básicas.

O não atendimento às necessidades básicas interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, conforme Santos e Freitas (2014, p. 187):

Desse modo, o desempenho acadêmico se expressa de forma desigual, uma vez que os estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados, não dispõem de recursos para suprirem suas mais básicas necessidades. Essa condição, somando a outros fatores determinantes (internos ou externos à Universidade), pode ocasionar a retenção e a evasão no ensino superior.

Ao encontro da análise realizada por Silva e Nogueira (2015), que entendem que a permanência do estudante no ensino superior pode estar atrelada a distintos fatores que abrangem questões precedentes ao ingresso, relativos ao percurso acadêmico e em relação à

expectativa de vida futura, tem-se

Sumariamente, é possível afirmar que os “antecedentes” dizem respeito à trajetória socioeconômica e cultural do estudante; o “percurso acadêmico” remete aos estímulos ou entraves nele vivenciados no processo formativo; as “projeções” representam o que o acadêmico vislumbra como profissão, diante das condições inscritas socialmente (SILVA; NOGUEIRA, 2015, p. 45).

Vale destacar que esses fatores são relacionais e influenciam diretamente na permanência ou na própria desistência do estudante no curso. Cunha e Morosini (2013, p. 88), em suas reflexões sobre evasão e abandono, referem que este fenômeno é multifacetado e que não apenas uma causa atua sozinha para sua consolidação, mas, sim, um conjunto de fatores. Assim, elencam algumas ações a serem tomadas pelas instituições “a) atenção à formação inicial; b) apoio da assistência estudantil; c) investimento na formação continuada e no desenvolvimento profissional do corpo docente; d) construção da identidade profissional para orientar as escolhas”.

Dentre os fatores elencados pelos autores, destaca-se a necessidade de compreender o sujeito em sua formação integral, contemplando as diversas dimensões humanas, sejam elas: cognitiva, física, afetiva, artística entre outras. Para tanto, Silva e Nogueira (2015, p. 55) fazem uma ressalva quanto à permanência:

Não obstante, analisa-se que a permanência não seja, necessariamente, sinônimo incondicional de assistência estudantil, visto que permanecer não se condiciona, de forma exclusiva, a carência material de sujeitos particulares. Permanecer envolve fatores de ordem material e/ou simbólica, que podem corresponder a desejos e interesses afetos ao estudante, aos relacionamentos que se estabelecem na academia, a características da instituição formadora, a situações pessoais ou familiares, entre tantos outros.

Ressalta-se, neste aspecto, a importância de uma rede de apoio de profissionais técnicos que possam identificar e trabalhar com demandas desta natureza, por meio de acompanhamento social, psicológico ou pedagógico, desenvolvendo ações em prol do processo de ensino e aprendizagem. Esses profissionais compõem as equipes multidisciplinares da assistência estudantil e possuem a possibilidade de atuar de forma interdisciplinar nas diversas demandas que se apresentam.

De acordo com Alves (2002, p. 3-4), “cabe às IFES públicas assumir a assistência estudantil como direito e espaço prático de cidadania, buscando ações transformadoras no desenvolvimento do trabalho social com seus próprios integrantes”. Em decorrência da amplitude da política de assistência estudantil, deve-se pensar as ações para além do repasse

financeiro, ou ainda, do auxílio propriamente dito, mas considerar no sujeito sua formação integral e aliar a assistência estudantil a aspectos psicossociais e pedagógicos. Destaca-se que, as demandas estudantis estão muito aquém da questão financeira e, por vezes, entre outras ações, necessitam de encaminhamentos para a rede de serviços socioassistenciais da localidade onde a instituição está inserida.

Nesta direção, destaca-se a contribuição de Sen (2010) no sentido do desenvolvimento das capacidades, uma vez que estas podem ser suscitadas pelas políticas públicas, inferindo que não é suficiente a assistência econômica por parte do Estado, estas devem promover o desenvolvimento de capacidades que permitem às pessoas ressignificarem suas vivências. “O desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo, com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos” (SEN, 2010, p. 29). Assim, ressalta-se a importância do repasse financeiro e de programas de transferências de rendas, porém, há a necessidade de aliá-lo às ações que desenvolvam os sujeitos integralmente. No sentido elencado por Sen (2010), relaciona-se a política de educação congregada à assistência estudantil como uma possibilidade para o desenvolvimento de capacidades.

Ao versar sobre as contradições da política de assistência estudantil, o fato relativo à contrapartida é largamente empregado pelas instituições de ensino superior e Graeff (2014) contribui afirmando que, ora se concede as condições para o estudante permanecer, ora se exclui em função deste não atingir os índices de desempenho acadêmico, ou ainda, pela falta de documentação. “Há reflexões acerca da contrapartida, já que a mesma nega o direito, pois remete a uma perspectiva de ‘aluno cliente’ que necessita trocar a ‘benesse recebida’” (GRAEFF, 2014, p. 84).

A noção de aluno-cliente, ou ainda, a noção de cidadão-consumidor é ressaltada por Kowalski (2012, p. 151) em sua análise. “Assim, a garantia de direito é compreendida pela lógica da contrapartida, ou seja, se, por um lado, há a concessão de direito, por outro lado, há o dever do aluno em dar uma contrapartida (‘pagamento’) em relação àquilo que lhe foi confiado”. Ainda, neste contexto, quando não há o alcance dos padrões mínimos ou das exigências impostas, são utilizadas “punições” e a própria culpabilização do estudante. Segundo Castro (2010, p. 201), “a culpabilização pode, nesse caso, ser o caminho mais fácil para a desresponsabilizar o Estado, transferindo para os usuários a possível perda ou suspensão de seus benefícios ou o não alcance de suas metas”.

A noção de direito é dilacerada pela meritocracia do estudante em sua vida acadêmica, percebendo inúmeras vezes resquícios elitistas nas ações de assistência estudantil, mesmo o PNAES, não exigindo em suas ações condicionalidades, é fortemente utilizado pelas

instituições para punir o estudante. Igualmente, “questiona-se a garantia do direito que, para ser usufruído, implica deveres, o que parece estar diante de um favor e não de um direito” (KOWALSKI, 2012, p. 153). Logo, o “corte” do auxílio financeiro não tem o poder de resolver a situação e, por vezes, acaba por agravar ainda mais a situação do estudante que necessita de um olhar para além do repasse financeiro.

A compreensão da assistência estudantil como direito social necessita de avanços para sua consolidação, uma vez que “sua plena realização como direito social impõe como principal desafio retirar seu caráter seletivo e focalizado para que, de fato, a universalidade do acesso e permanência na educação superior seja uma realidade” (SANTOS; FREITAS, 2014, p. 198). O PNAES, por elencar o público prioritário a ser atendido, caracteriza-se como uma política focalizada em contraposição ao caráter universal, “devido à dificuldade de operacionalizar a universalidade em uma sociedade de classe, as propostas seletivas foram se sobrepondo à de universalidade” (SILVEIRA, 2012, p. 71). E, assim, para o desenvolvimento de suas ações, atrelado aos recursos disponíveis, passa a usar o critério da seletividade e elegibilidade.

Pereira e Stein (2010) esclarecem que atualmente a ideia da universalidade nas políticas públicas vem sendo mascaradas como universalismo “segmentado”, “contido” ou “básico” e que seu verdadeiro significado vem perdendo espaço e transformando-se em focalização, neste discurso,

[...] a lógica da fragmentação e do curto prazo prepondera; o trato com a realidade exige apenas conhecimento de pequeno alcance, pois o local se sobrepõe ao geral; as pretensões sociais são ditadas pelo imediatismo e pela rapidez de resultados, geralmente quantitativos e referenciados na renda; o mérito desbanca o direito, até mesmo entre os pobres, que se transformam em vítimas meritocráticos da proteção social, por sua situação de penúria [...] (PEREIRA; STEIN, 2010, p. 107).

É importante apontar a diferença entre assistência social e assistência estudantil, uma vez que são consideradas como políticas sociais e direcionadas para determinado grupo de usuários. A assistência social é regulada pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), nº 8.742/1993 e é considerada um direito do cidadão e dever do Estado, propondo-se a prover os mínimos sociais, sem contribuição dos que dela necessitam. Assim, a assistência social direciona-se para a parcela da população que se encontra em situação de pobreza e extrema pobreza.

Por meio da comparação das duas políticas, é possível perceber a congruência no que se refere à redução das desigualdades sociais, mas não se pode deixar de atentar-se às

diferenças, uma vez que a assistência social faz parte da seguridade social, e a assistência estudantil integra a política de educação, “sendo assim, a política de assistência social pode servir de parâmetro para as ações da assistência estudantil, mas nunca nortear suas ações com seus documentos” (FERNANDES, 2012, p. 131).

Com efeito, a assistência estudantil, tomando algumas características da assistência social, vê-se permeada por dilemas, uma vez que “assistir ao estudante deixa de ser, assim, parte do direito à educação, uma política universal estendida a todos os estudantes, passando a reproduzir a lógica vigente da assistência social: focalização e bolsificação” (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 506). Os autores complementam:

Com isso se esvazia uma proposta de ensino que garanta o direito à permanência do estudante, favorecendo espaços coletivos e com caráter universal. Dois exemplos são claros, ao se optar por fornecer bolsa alimentação e bolsa moradia em detrimento da construção de restaurantes universitários e moradias estudantis, o que se tem é a focalização do problema na reprodução da lógica atual da assistência social no interior da universidade. Essa saída reforça o mercado e a individualidade como parâmetros societários: com a bolsa, o aluno consome no mercado, de forma isolada (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 506-507).

Ao encontro desta perspectiva, Granemann (2007) colabora afirmando que os direitos são “monetarizados”, esta nova roupagem assume a redução das políticas sociais enquanto equipamentos públicos e exige a criação de novas mercadorias, muitas vezes operados pelo mercado e não mais desempenhados como ações de Estado. Opta-se em “substituir os equipamentos sociais universais pelas onipresentes ‘bolsas’, soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da ‘questão social’” (GRANEMANN, 2007, p. 64). Isto pode ser visualizado, pela prevalência do repasse financeiro aos estudantes em relação à construção de moradias e restaurantes universitários.

O princípio da focalização nas políticas sociais, segundo Pereira e Stein (2010), não pode ser considerado como um instrumento de inclusão social, pois tem como escopo selecionar e excluir demandantes de proteção social para abrandar as despesas governamentais. Nesse sentido, as necessidades sociais são consideradas como mínimos sociais, garantidos apenas para a sobrevivência.

Verifica-se que os mecanismos regulares das políticas sociais focalizadas contêm vícios arcaicos e anacrônicos, como constrangedores e vexatórios *testes de meios* (comprovação compulsória da pobreza); a *fraudemania* (mania de ver cada pobre que recorre à proteção social do Estado um fraudador); *condicionalidades* ou *contrapartidas*, como se o alvo da proteção tivesse alta *falta* pessoal a expiar; e o *estigma*, que transforma cidadãos de direitos em incômodos “dependentes” da “ajuda” estatal (PEREIRA; STEIN, 2010, p. 116).

Os fatores listados acima, nas diferentes instituições, são facilmente encontrados na implementação da assistência estudantil e, como consequência, observa-se uma estigmatização do/a estudante beneficiário. Ainda, devido à focalização, a distinção entre os estudantes ricos e pobres beneficia somente os que mais precisam e desconsidera uma parcela que também necessitaria do auxílio para dedicar-se exclusivamente aos estudos (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 507), conseqüentemente, tem-se apenas uma ação paliativa e não a ampliação da cidadania.

Ao versar sobre as bolsas da assistência estudantil, os mesmos autores as diferem das bolsas acadêmicas pelo caráter assistencial e focalizado,

essa lógica tira do debate a universalização da assistência estudantil por meio de ações como a ampliação de infraestrutura (moradia, restaurantes) das universidades associadas à ampliação de direitos, como o passe livre para estudantes universitários no transporte público, por exemplo (CISLAGHI; SILVA, 2012, p. 503).

Atualmente ignora-se a universalização e estabelecem-se regras para a concessão de auxílios aos estudantes mais pobres, focalizando na pobreza. Para tanto, é necessário problematizar o princípio da focalização, uma vez que a população pobre ou, ainda, sem acesso à educação superior, constitui-se a maioria no contexto brasileiro.

Por meio do binômio, seletividade *versus* universalidade, majoritariamente, tem-se políticas generalistas para a coletividade dos sujeitos, assim, “os coletivos feitos desiguais são ignorados nessas análises e na gestão e formulação de políticas de superação de desigualdades genéricas. Conseqüentemente, a história dos processos de produzi-los como desiguais é ignorado” (ARROYO, 2010, p. 1.386). Há de se considerar os avanços obtidos por meio da ampliação das vagas e de ações de permanência, contudo não se pode esquecer a perspectiva da universalidade no compromisso da assistência estudantil como direito (CISLAGHI; SILVA, 2012).

### **3.2.4 Orçamento da assistência estudantil**

No art. 212, da Constituição Federal, é regulamentada a questão orçamentária da educação, sendo estabelecido que, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, a União nunca deve aplicar menos de 18% destes recursos, sendo que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ficam obrigados a aplicar no mínimo 25% destes recursos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Ainda, por meio da

aprovação do Plano Decenal de Educação, em 2014, ficou garantido que em um período de dez anos, no quinto ano, os investimentos em educação devem atingir o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), e no final do decênio 10% do PIB. Contudo, com a recente aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do Teto dos Gastos Públicos, suspeita-se que o novo regime fiscal instituído certamente restringirá o percentual estabelecido na constituição, bem como dos percentuais do PIB destinados à educação e ao cumprimento das metas estabelecidas no PNE.

Destaca-se que, somente a partir de 2008, com a aprovação do PNAES, foi que a assistência estudantil passou a contar com recursos próprios. No período anterior os recursos dependiam da política e gestão interna das IFES, que de acordo com o orçamento decidiam acerca dos repasses de parte dos seus recursos para a execução da assistência estudantil e, conseqüentemente, distintos modos de entendimento e gestão frente à assistência estudantil de uma instituição para outra eram percebidos, sendo que apenas em 2009 o PNAES chegou a todas as universidades federais (SILVEIRA, 2012). Ressalta-se que, com a intenção de conduzir as IFES a aderirem, em seus respectivos processo seletivos, ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma das propostas do governo considerava que o recurso do PNAES seria incrementado em até 100% do valor inicial destinado às IFES que aderissem à proposta.

Dessa forma, elaborou-se uma tabela dos recursos do PNAES destinados às IFES, com base em Nascimento (2015) e Ristoff (2016):

Tabela 1 – Recursos do PNAES destinados às IFES.

Ano	Recurso	Aumento percentual (%)
2008	R\$ 126.301.633,57	--
2009	R\$ 200.000.000,00	58,35
2010	R\$ 295.582.521,40	47,79
2011	R\$ 395.189.588,12	33,69
2012	R\$ 503.843.628,00	27,49
2013	R\$ 603.787.226,00	19,83
2014	R\$ 742.720.249,00	23,01
2015	R\$ 895.026.718,00	20,5
2016	R\$ 1.000.000.000, 00	11,73

Fonte: Adaptado pela autora (2016) com base em Nascimento (2015) e Ristoff (2016).

Percebe-se através das informações constantes desta tabela, aumento significativo dos recursos com o passar dos anos. No período compreendido entre 2008 e 2016, o valor dos recursos destinados ao PNAES teve um aporte considerável, chegando o valor destinado em 2016 ser oito vezes superior ao destinado em 2008. É possível constatar que o recurso foi incrementado anualmente, porém, a partir de 2011, verifica-se uma redução na taxa de

crescimento do investimento. Vale lembrar que no ano subsequente, 2012, se efetivou a Lei de Cotas, e gradualmente o perfil dos estudantes foi sendo alterado, de tal modo que, se pode verificar um descompasso entre a política de acesso e permanência, caracterizando o PNAES como não equivalente à Lei de Cotas.

Segundo Ristoff (2016), as estimativas evidenciam que, para o ano corrente de 2017, seria necessário pelo menos 1,5 bilhões de reais de recursos PNAES, isso em função da crescente presença de estudantes com vulnerabilidade social nas universidades federais, bem como uma complementação nos recursos do PBP, de forma a assegurar a permanência de estudantes que chegam à universidade com dificuldades de origens econômicas.

A partir dessas observações, percebe-se que os investimentos expressos não podem ser configurados como ideal para o desenvolvimento das ações a que o PNAES se propõe, uma vez que o financiamento limitado acaba por acentuar a focalização e a seletividade da assistência estudantil, atendendo somente a grupos específicos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Acerca do investimento do PNAES, Kowalski (2012, p. 114) afirma “Apesar da existência de um fundo específico para os programas da AE, o qual provém da matriz PNAES, as evidências mostram ser ele insuficiente para atender às demandas que se soma à expansão de vagas pelo REUNI”. Evidenciando que os recursos precisam ser complementados por outras fontes de recurso das IFES.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em 2016, o regime fiscal instituído limita por 20 anos os gastos públicos, sendo que, a partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação. Verifica-se que com a emenda constitucional os gastos públicos irão congelar, ameaçando o conjunto de políticas públicas da seguridade social, incluindo a educação que permitiu as mudanças sociais e melhores condições de vida a milhões de brasileiros ao longo dos últimos anos. Entende-se que a obrigatoriedade de aplicações iguais ou superiores previstas na constituição federal e, posteriormente, no PNE, conforme expresso acima, são indispensáveis para combater a profunda desigualdade social e o acesso às políticas públicas como saúde e educação. Contudo, destaca-se que os percentuais da constituição e as metas de PNE poderão estar em jogo devido à nova limitação dos recursos aprovada em 2016.

Vale lembrar que, no ano de 2000, o FONAPRACE manifestou-se a partir de um documento intitulado “Assistência Estudantil: uma questão de investimento”, através do qual se vislumbra o referido entendimento, de que este, após vários anos, precisa ser reafirmado, uma vez que a assistência estudantil continua permeada por ideias de que ela representa gasto social e despesa. Assim, a citação pode ser considerada atual e urgente: “torna-se imperativo

sensibilizar as autoridades, os legisladores e a comunidade Universitária para a importância da assistência como parte de um projeto acadêmico que tem a função fundamental de formar cidadãos qualificados e competentes” (FONAPRACE, 2000).

Conforme analisado, é possível afirmar que houve um avanço significativo no investimento do PNAES e espera-se que este investimento perdure e cresça até amenizar as desigualdades educacionais. Contudo, de acordo com o cenário nacional, devido à aprovação da emenda constitucional, aponta-se que este importante direito social está novamente à mercê das condições de mercado.

Posteriormente à apresentação das categorias de análise, que embasam a discussão da pesquisa no segundo capítulo, e a política pública analisada e referenciada acima, o próximo capítulo se dedicará a apresentação do lugar da pesquisa, compreendendo a UFFS e suas ações de assistência estudantil.

## 4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: O *LÓCUS* DA PESQUISA

Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas necessidades do povo brasileiro.

Florestan Fernandes

Nos capítulos anteriores foram apresentadas as problemáticas da pesquisa, as categorias teóricas que fundamentam este estudo, bem como a política pública investigada. O presente capítulo será destinado a apresentar o *lócus* da pesquisa que será realizado por meio de um breve histórico da instituição, apresentando suas características e objetivos, para, na sequência, contextualizar a assistência estudantil na referida universidade, com ênfase nos anos de 2014 a 2016.

### 4.1 A UFFS E SEUS ESTUDANTES

O lugar onde se desenvolve a pesquisa é a UFFS, que se constitui como universidade, criada pela Lei 12.029/2009, por meio de um movimento de interiorização do ensino superior, como parte da REUNI. Com uma estrutura *multicampi*, a UFFS iniciou suas atividades letivas no ano de 2010, abrangendo o Estado do Rio Grande do Sul, com *Campi* em Erechim e Cerro Largo; Santa Catarina, com *Campus* e Reitoria em Chapecó e, no Estado do Paraná, com *Campi* nos municípios de Realeza e Laranjeiras do Sul, sendo que, em 2013, ocorreu a criação do *Campus* Passo Fundo-RS.

A criação da UFFS se origina dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, assim se caracteriza como “resultado de intensa mobilização por uma universidade pública federal na região que foi denominada de Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul” (PEREIRA, 2015, p. 111). A UFFS distingue-se das demais instituições em função do seu processo de criação. “Trata-se, portanto, de um projeto de universidade pública, com um cunho público e ‘popular’ desde suas origens, e destinada ao atendimento das camadas populares de uma região que historicamente não teve acesso à educação superior pública” (NIEROTKA, 2015, p. 78).

A Mesorregião da Fronteira Sul, de acordo com a classificação do Ministério da Integração Nacional, abrange 396 municípios e uma população aproximada de quatro milhões de habitantes, compreendendo o sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e norte do Rio

Grande do Sul, localizada na fronteira com a Argentina.

É a partir desta compreensão regional que surge o nome da própria universidade. Depois de frustradas algumas tentativas de grupos políticos organizados em movimentos sindicais, partidários e populares do campo e da cidade, em conseguir uma universidade federal para suas regiões de forma isolada, tendo em vista o cenário de expansão presente na agenda política do Governo Lula, decidiu-se pela junção desses projetos em torno de uma universidade que pudesse dar conta das demandas regionais em pauta (PEREIRA, 2015, p. 111).

Nesse cenário de expansão, a partir de 2005, o Movimento Pró-Universidade começa a se fortalecer, reunindo vários segmentos dos três estados, como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul, Movimento Sem-Terra, igrejas, universidades, sindicatos, políticos, entre outras organizações e associações. Em 2007, o Ministro da Educação, num ato solene, com a presença de representantes do Movimento Pró-Universidade e do próprio presidente da república, excelentíssimo Senhor, Luiz Inácio Lula da Silva, anunciou a criação de universidade para a região. O deputado federal Claudio Vignatti solicitou oficialmente a criação da universidade por meio do projeto de Lei 2.199-07 (UFFS, 2017b).

Com estas movimentações, em fevereiro de 2008, foi criada uma comissão de implantação da UFFS, presidida pelo professor Dilvo Ristoff, docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo um dos principais fomentadores da criação da UFFS. A UFSC cedeu espaço para que os trabalhos da comissão fossem desenvolvidos, envolvendo seminários, oficinas, debates e discussões sobre os futuros *campi*, cursos, entre outros aspectos. Neste meio tempo, o projeto de lei seguiu tramitando e avançando no sentido da criação da universidade até que, em 15 de setembro de 2009, finalmente instituída pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a UFFS foi oficializada e Dilvo Ristoff empossado como reitor *pro tempore* (UFFS, 2017b).

Ainda em 2009, tendo como tutora a UFSC, foi realizado o primeiro concurso público para admissão de servidores, docentes e técnico-administrativos para a instituição, também foram adquiridos móveis, equipamentos e liberada a primeira verba para compra de livros. No final de 2009 e início de 2010, foi realizado o primeiro processo seletivo para ingresso dos estudantes, iniciando as atividades letivas no referido ano (UFFS, 2017b).

Acerca das políticas de ingresso, a UFFS demonstrou compromisso com a inclusão, buscando a ampliação do acesso à educação superior pública, por meio de uma política de bonificação ao estudante que cursou o ensino médio em escola pública, índices de 10%, 20% ou 30% foram aplicados à nota do ENEM, sendo que já no primeiro processo seletivo “mais

de 90% dos estudantes que iniciaram a nova universidade cursaram todo ou parte do ensino médio na rede pública” (PEREIRA, 2015, p. 113).

Em 2013, foi implantada a nova lei da reserva de vagas das instituições federais de educação (Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012 e Portaria Normativa MEC nº 18/2012), implementada em todos os cursos de graduação, contudo, reservando em torno de 90% das vagas na graduação para estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente em escola pública (UFFS, 2017a). Assim, é possível considerar que “Os egressos da escola pública estão na universidade, formam a quase totalidade da comunidade acadêmica da UFFS e colocam inúmeros desafios, os quais demandam pesquisa, compreensão crítica e intervenção” (NIEROTKA; TREVISOL, 2014, p. 16). De tal modo, Pereira (2015, p. 89) contribui:

A possibilidade da experiência da UFFS chegar a de uma universidade popular é algo que precisa ser examinado ao longo do tempo, pois a nova universidade ainda está dando seus primeiros passos. Contudo, a preponderância de estudantes originários da escola pública, de jovens do interior do país, de comunidades camponesas ligadas à agricultura familiar, enfim, de segmentos historicamente excluídos do acesso à universidade, principalmente a pública, além do envolvimento inicial do Movimento Pró-Universidade, podem contribuir para a criação de uma instituição que promova avanços em relação entre os saberes populares e acadêmicos.

No dia 29 de março de 2010, cerimônias especiais nos cinco *campi*, simbolizaram o início das atividades letivas, quando servidores, técnico-administrativos e professores receberam os primeiros estudantes. Já no ano seguinte, em 2011, foram iniciadas as obras dos *campi* definitivos da UFFS e em 2014 ocorreram as primeiras mudanças. Na comemoração dos cinco anos de UFFS, dentre outros aspectos, é possível ressaltar as primeiras formaturas de estudantes dos cursos de graduação (UFFS, 2017b).

A partir deste breve histórico, com elementos fundamentais para sua solidificação, destaca-se a missão que a UFFS possui desde seu processo de criação:

1. Assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul, a qualificação profissional e a inclusão social.
2. Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão buscando a interação e a integração das cidades e estados que compõem a grande fronteira do Mercosul e seu entorno.
3. Promover o desenvolvimento regional integrado — condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos graduados na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul e a reversão do processo de litoralização hoje em curso (UFFS, 2017c).

Diante da missão da instituição, é perceptível o avanço que a UFFS trouxe para a referida região, na qual destaca-se a inovação quanto aos objetivos expressos no contexto

histórico de elitização do ensino superior e de uma região desassistida de educação superior pública, gratuita e de qualidade. Assim, define como seu perfil:

Pública e popular; de qualidade, comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do Brasil; democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais; que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade; que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento; que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente (UFFS, 2017d).

No próprio perfil que a UFFS buscou construir e pelo que se propõe a ser, destaca-se a ação de combate às desigualdades sociais e regionais por meio do acesso e da permanência de estudantes excluídos. Diante desse perfil que, num contexto das instituições de ensino superior, pode ser configurado como ousado, é possível observar que a UFFS tem em seu cerne a garantia que vai além do acesso, mas que incide na permanência de estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em função de justamente acreditar que por meio da educação pública, gratuita e de qualidade, é possível promover mudanças sociais.

Após sete anos de sua implantação, a UFFS conta com mais de 8 mil estudantes, mais de 40 cursos de graduação e oferece atualmente 4 cursos de especialização, 11 mestrados e 2 doutorados interinstitucionais (DINTER). A universidade proporciona bolsas nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e conta com as ações da assistência estudantil para contribuir com a permanência dos estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica.

O maior *Campus* da UFFS está em Chapecó-SC, inicialmente foi concebido como Sede e, no ano de 2013, as atividades foram divididas entre a Reitoria e o *Campus*. A cidade de Chapecó-SC foi escolhida para ser sede da Reitoria e do *Campus* com maior oferta de cursos, devido sua localização, pelo fato de Santa Catarina ter, até então, uma única Universidade Federal no litoral do estado dentre outros fatores. Atualmente, o *Campus* Chapecó e algumas Pró-Reitorias estão localizadas com sua nova estrutura física na Rodovia SC 484, km 2 no Bairro Fronteira Sul, e outra parte da Reitoria permanece na região central da cidade.

O *Campus* Chapecó, como unidade acadêmica e administrativa, semelhante às dos demais *Campi* da instituição, foi sendo constituído com o passar dos anos. Nos primeiros anos, as demandas institucionais do *Campus* Chapecó eram estabelecidas e atendidas por

setores da administração superior, reitoria e pró-reitorias, ou seja, dos setores inicialmente responsáveis pela implantação e desenvolvimento da instituição, em Chapecó e em apoio aos demais *Campi*.

A partir de 2013, por meio da Portaria 781/GR/UFGS/2013, foi inicialmente estabelecido o quadro de cargos e funções que fariam a gestão dos serviços do *Campus* Chapecó, passando a funcionar da mesma forma e com estrutura semelhante aos demais *Campi*, distinguindo-se assim as demandas que tinham origem no atendimento das atividades acadêmicas e administrativas do *Campus* propriamente dito, daquelas vinculadas aos órgãos de gestão e administração superior, reitoria e suas respectivas pró-reitorias.

O *Campus* Chapecó oferta 13 cursos de graduação: administração, agronomia, ciência da computação, ciências sociais, enfermagem, engenharia ambiental, filosofia, história, geografia, letras-português e espanhol, matemática, medicina e pedagogia. Ainda, oferece 07 residências médicas; 02 cursos de pós-graduação *lato sensu*; 04 cursos de mestrado *stricto sensu* e 01 doutorado interinstitucional (DINTER). Segundo dados do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), verificados no início do primeiro semestre letivo de 2017, o *Campus* Chapecó conta com 2994 estudantes, num universo de 8266 estudantes da UFGS (SGA, abril, 2017), representando 36,22% da quantidade total de estudantes.

#### 4.2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFGS

A assistência estudantil da UFGS é desenvolvida e executada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) e pelos Setores de Assuntos Estudantis (SAE) localizados nos *Campi*. A PROAE recebeu o *status* de Pró-Reitoria somente em 2015, até o ano de 2012, as atividades vinculadas à assistência estudantil da UFGS, estavam vinculadas a uma Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE). Em 2012, ocorreu a criação da Secretaria Especial de Assuntos Estudantis (SEAE), que tinha suas atribuições estabelecidas no parágrafo único do art. 2º da Portaria nº 478/GR/UFGS/2012:

I - planejar, organizar, executar e coordenar o cumprimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil na UFGS; II - estimular a integração acadêmica e social dos estudantes; III - auxiliar na permanência e formação qualificada do universitário; IV - realizar análise socioeconômica; gerenciar programas de benefícios financeiros; V - supervisionar serviços de alimentação e nutrição; VI - acolher e orientar o estudante em sua transição ao ensino superior e ao mercado de trabalho; VII - oferecer apoio psicopedagógico e social nos processos de ensino/aprendizagem e de relações interpessoais; VIII - promover ações de prevenção e orientação em saúde física e mental; IX - assessorar atividades discentes e de organização (UFGS, 2012).

Até o ano de 2013, todas as demandas e atividades vinculadas às atribuições supracitadas, realizadas em Chapecó, estiveram vinculadas à SEAE. Em 2013, houve a criação do SAE do *Campus* Chapecó e as atividades e atribuições foram divididas entre a SEAE e o SAE, passando a ter um órgão específico para gestão e planejamento das políticas institucionais de assistência estudantil.

Atualmente a PROAE tem sua estrutura fixada com a Diretoria de Nutrição e Alimentação (DAN) e a Diretoria de Gestão da Política de Permanência (DGPP), contando com o Departamento de Orçamento e Auxílios (DOA), o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) e o Departamento de Apoio às Políticas Estudantis (DAPE). A equipe da PROAE, que atua no órgão de gestão da política de assistência estudantil é composta por 08 servidores, sendo um assistente social, um nutricionista, um administrador e cinco assistentes em administração e o Pró-Reitor.

A PROAE, segundo o Regimento Geral, aprovado pela Resolução nº 03/2016, tem como competências:

I - executar as políticas definidas pelo Conselho Universitário; II - instituir e executar a Política de Permanência, com a finalidade de ampliar as condições de integração e permanência, promovendo igualdade de condições para o estudante concluir seu curso de graduação; III - planejar, organizar, executar, coordenar e avaliar o cumprimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no âmbito da universidade, de forma participativa; IV - planejar, organizar, executar, coordenar e avaliar as ações de permanência, de forma articulada com atividades de ensino, pesquisa e extensão, destinadas aos estudantes da UFFS; V - gerir o cadastro socioeconômico do corpo discente da UFFS, a fim de manter um banco de dados dos estudantes a serem atendidos em programas, projetos, benefícios que dependam da avaliação socioeconômica; VI - acolher e orientar os estudantes em sua trajetória no ensino superior; VII - dirigir, supervisionar e avaliar os serviços de alimentação e nutrição disponibilizados aos estudantes da UFFS; VIII - representar a instituição junto aos fóruns de assuntos estudantis (UFFS, 2016b, p. 14).

Os SAEs, que atuam nos diferentes *Campi*, são compostos por equipes com profissionais da área do serviço social, psicologia, pedagogia e/ou técnico em assuntos educacionais e assistente em administração, tendo variações na composição e quantidade de servidores de *Campus* para *Campus*. Dentre o leque de serviços e atividades desenvolvidas pelas equipes, como atendimentos individuais e grupais, acolhimento ao estudante e diferentes projetos, há a concessão de auxílios socioeconômicos, tendo um percentual de beneficiários, segundo planilhas da PROAE, que representam 40,90% (3.246) do total de estudantes regularmente matriculados (7.936) na UFFS, no ano de 2016. Percebe-se a grande quantidade de estudantes que são usuários diretos dos serviços dos SAEs e, para além deste aspecto, a parcela significativa de estudantes em que tal direito é condição de permanência na

instituição.

Os estudantes beneficiários dos auxílios socioeconômicos na UFFS atendem aos critérios estabelecidos pelo PNAES, inferindo que são prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Além deste critério, a UFFS, em 2011, por meio da Resolução nº 01/2011 – CONSUNI/CE, estabeleceu os critérios para a realização de análise socioeconômica e no final de 2016, a referida resolução foi substituída pela Resolução nº 10/2016 – CONSUNI/CGAE, que estabelece as regras para a realização de análise socioeconômica e habilitação para inscrição nos auxílios socioeconômicos. Na substituição da resolução observou-se algumas mudanças significativas, contudo, foram mantidas outras garantias na concessão deste direito.

Destaca-se que para a análise socioeconômica são considerados os seguintes fatores: renda familiar bruta mensal; número de membros do grupo familiar; despesas com moradia do estudante e dos pais ou responsáveis; despesas do estudante com transporte para suas atividades acadêmicas; doença crônica e/ou deficiência no grupo familiar; bens patrimoniais do grupo familiar; condições favoráveis e/ou agravantes definidos pelo Serviço Social. A partir desses fatores é gerado o Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS), que, por meio de um edital específico para concessão de auxílio socioeconômico, definirá o recebimento ou não dos auxílios, bem como as faixas classificatórias e os valores.

Por meio da análise socioeconômica, é possível identificar os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que, conforme a Política de Assistência Social, são

[...] cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004, p. 33).

A situação de vulnerabilidade socioeconômica não se reduz à renda, mas a um conjunto de situações que se expressa pela ausência de direitos, falta de oportunidades, acesso as políticas sociais e outros fatores, conforme exposto acima, e que se fazem presentes na vida dos sujeitos ingressantes na universidade. A análise das situações é feita por meio da documentação comprobatória e pela realização da entrevista social, momento em que os profissionais de Serviço Social emitem a avaliação social acerca da situação socioeconômica,

declarada e comprovada pelos/as estudantes.

Para os/as estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica e possuem seu IVS fixado até 1.320, bem como atendem aos critérios expressos em Edital, podem receber, no ano de 2017, os seguintes auxílios financeiros: alimentação, transporte, moradia, estudantil e o auxílio emergencial, este último é concedido quando é apresentada uma situação com limitação temporária e/ou em circunstância inesperada. Caso, o estudante não atenda aos critérios de desempenho fixado nos editais, o SAE oferece acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial e outras atividades desenvolvidas pelas equipes que visam a superação destas condições. Caso o estudante não deseja permanecer no acompanhamento ou não atenda os compromissos fixados em um plano de acompanhamento, o estudante é, então, desligado do recebimento dos auxílios socioeconômicos.

A UFFS dispõe do Programa Bolsa Permanência (PBP) para estudantes indígenas e quilombolas, atualmente o repasse financeiro do Governo Federal é uma bolsa no valor de R\$ 900,00 e, para os estudantes de medicina que ingressaram até o primeiro semestre de 2016, uma bolsa fixada no valor de R\$ 400,00 que, conforme o edital vigente, pode ser complementada até o teto dos auxílios. Destaca-se que, em abril de 2017, foi instituída a Portaria 513/GR/UFFS/2017 que estabelece critérios de desempenho para autorização dos pagamentos aos estudantes beneficiários do PBP, a ser realizada pela PROAE.

A assistência estudantil na UFFS possui ainda cinco restaurantes universitários, exceto no *Campus* Passo Fundo, que servem almoço e janta num custo por refeição de R\$ 2,50. O primeiro RU a ser inaugurado foi no *Campus* Chapecó, em setembro de 2014, no ano de 2015 foram inaugurados os RUs de Realeza, Cerro Largo e Erechim e, em 2016, o RU do *Campus* de Laranjeiras do Sul. Em nenhum dos *campi* a UFFS possui moradia estudantil e nem há previsão para sua construção.

Conforme dados da PROAE, com base nas informações do apoio social encaminhadas ao Censo da Educação Superior, é possível apresentar as informações abaixo acerca dos recursos do PNAES aplicados em auxílios financeiros e a quantidade de estudantes beneficiários:

Tabela 2 – Informações sobre auxílios da UFFS.

Ano	Recursos PNAES	Nº de beneficiários
2010	*	817
2011	R\$ 1.838.109,68	1034
2012	R\$ 1.951.115,00	1200
2013	R\$ 4.305.990,83	1556
2014	R\$ 4.467.870,45	2132
2015	R\$ 6.987.226,71	2656
2016	R\$ 8.338.164,00	3246

\* Dados não disponíveis, a UFSC era tutora da UFFS neste ano.

Fonte: Elaboração DOA/PROAE (2016).

Na tabela 2, verifica-se o montante de recursos repassados aos estudantes desde a criação da UFFS e o crescimento do número de beneficiários. Destaca-se um aumento considerável do recurso repassado pelo Governo Federal à UFFS, bem como o aumento de estudantes ingressantes, logo beneficiários. É necessário levar em consideração que novos cursos foram criados e novas modalidades de auxílios instituídos, inscrevendo-se no processo de desenvolvimento da instituição.

Numa média dos valores dos auxílios concedidos, considera-se que nos editais publicados, a concessão abrange nove meses, assim, aponta-se que, no ano de 2011, a média do auxílio ao estudante era de R\$ 197,51, já em 2016, aproximadamente, o valor médio era de R\$ 285,41, representando um crescimento de 44,5% no valor do auxílio repassado ao estudante ao longo dos anos. O auxílio socioeconômico, de 2011 a 2016, teve um aumento percentual de 44,5%, contudo, em relação ao aumento do salário mínimo, percebe-se uma defasagem, uma vez que, em 2011, o salário mínimo era de R\$ 545,00 e, em 2016, esse valor passou para R\$ 880,00, ou seja, um aumento de 61,4%.

A tabela 3 exemplifica o aumento percentual da média dos valores dos auxílios concedidos aos beneficiários:

Tabela 3 – Valor médio dos auxílios da UFFS.

Ano	Valor médio do auxílio/mensal*	Taxa de variação do valor médio do auxílio (%)
2010	-	-
2011	R\$ 197,51	-
2012	R\$ 180,65	-8,54
2013	R\$ 307,48	70,20
2014	R\$ 232,84	-24,27
2015	R\$ 292,96	35,53
2016	R\$ 285,41	-2,36

\* A média do valor do auxílio foi realizada considerando o montante de recursos do PNAES repassado aos beneficiários, com uma concessão de nove meses, a partir dos Editais nº 055/UFFS/2011, nº 056/UFFS/2011, nº 057/UFFS/2011, nº 042/UFFS/2012, nº 043/UFFS/2012, nº 082/UFFS/2013, nº 133/UFFS/2014, nº 001/UFFS/2015 e nº 035/UFFS/2015.

Fonte: Elaboração da autora (2017).

O valor médio dos auxílios concedidos mensalmente, no ano de 2011 para 2012, teve uma defasagem de -8,54%, já para o biênio de 2012/2013 observa-se o maior aumento percentual, ou seja, em 2013, o valor médio dos auxílios distribuídos mensalmente foi de 70,20% maior que em relação ao valor dos auxílios mensais de 2012. Nos últimos três anos, observa-se uma tendência à regularidade do valor médio dos auxílios. O cálculo da média do valor dos auxílios refere-se a um valor aproximado, isso devido ao fato dos/as estudantes receberem a concessão a partir de uma inscrição realizada no período de fevereiro a abril, tendo vigência até o mês de dezembro, ou seja, não considera os doze meses do ano.

Conjuntamente às tabelas 2 e 3 pode ser analisado o gráfico 1, que demonstra o percentual da variação do recurso em relação à quantidade de beneficiários no decorrer dos anos:

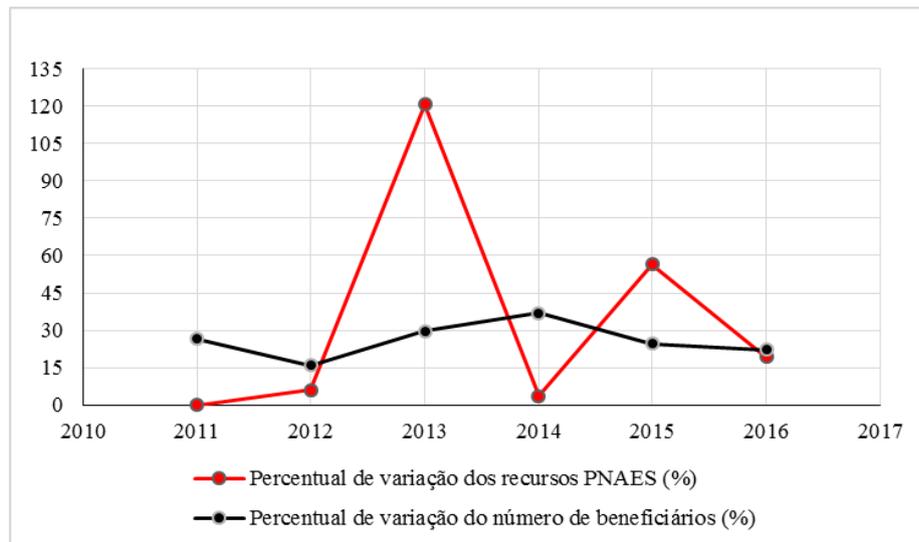


Gráfico 1 – Percentual de variação do recurso PNAES e do número de beneficiários da UFFS. Fonte: Elaboração da autora (2017) com base nos dados do DOA/PROAE (2016).

Como pode ser observado na linha que detalha a variação percentual dos recursos disponíveis, durante o período compreendido entre 2011 e 2016, informação da tabela 2, os recursos do PNAES não foram reajustados de forma regular, portanto não há um aumento percentual padrão médio ou regular. Entre os anos de 2012 e 2013, observa-se que a taxa de variação do número de beneficiários atendidos é a segunda mais alta para o período de 2011 a 2016, um aumento dos recursos do PNAES da ordem de 120%, ou seja, os recursos mais que dobraram, em virtude disto o valor médio dos auxílios concedidos por ano, que se refere ao total dos recursos distribuídos a todos os beneficiários durante um período de nove meses, no respectivo ano de exercício, sofreram um acréscimo de 70%, do ano de 2012 para 2013, ou

seja, passaram de R\$ 180,65 para R\$ 307,48. O aumento do número de beneficiários pode ser relacionado ao fato da UFFS aderir à Lei de Cotas numa porcentagem já superior ao estabelecido na legislação, configurando seu ingresso unicamente pelo ENEM.

Outro aspecto notável, é a maior taxa de variação percentual dos beneficiários, constatado entre os anos de 2013 e 2014, entretanto, a variação dos recursos do PNAES foi menor, representando um aumento de apenas 3,76%, que acabou reduzindo o valor médio do auxílio em 24,27%, ou seja, de R\$ 307,48 para R\$ 232,84, sendo o valor médio anual, dos auxílios concedidos mensalmente, que mais destoava do valor médio no triênio de 2014 a 2016.

Na tabela 4 é possível visualizar a quantidade de beneficiários em cada *Campus*, de 2014 a 2016:

Tabela 4 – Quantidade de beneficiários dos auxílios da UFFS por *Campus*.

<i>Campus</i>	Quantidade de beneficiários		
	2014	2015	2016
Cerro Largo-RS	426	556	643
<b>Chapecó-SC</b>	<b>682</b>	<b>775</b>	<b>921</b>
Erechim-RS	365	476	648
Laranjeiras do Sul-PR	366	466	609
Passo Fundo-RS	12	18	39
Realeza-PR	281	365	386
<b>TOTAL</b>	<b>2132</b>	<b>2656</b>	<b>3246</b>

Fonte: Elaboração DOA/PROAE (2016).

Analisa-se um aumento expressivo na quantidade de beneficiários, significando de 2014 a 2016, 52,25% de aumento. Ressalta-se que em todos os *Campi*, durante os anos listados, o número de beneficiários aumentou, especificamente do *Campus* Chapecó, observa-se um aumento de 35,04% de beneficiários, representando o segundo mais baixo. Já no *Campus* Passo Fundo o número de beneficiários mais que triplicou, seguido de Erechim com um aumento percentual de 77,53%.

Ressalta-se que os beneficiários do *Campus* Chapecó, durante os anos de 2014 a 2016, representaram respectivamente 31,98%, 29,17% e 28,37% dos beneficiários de toda a UFFS. Visualiza-se um decréscimo no referido *Campus*, em contrapartida, há um aumento dos beneficiários em outros *Campi*.

Outro dado importante a ser listado é a quantidade de beneficiários em relação à quantidade de estudantes matriculados nos referidos anos:

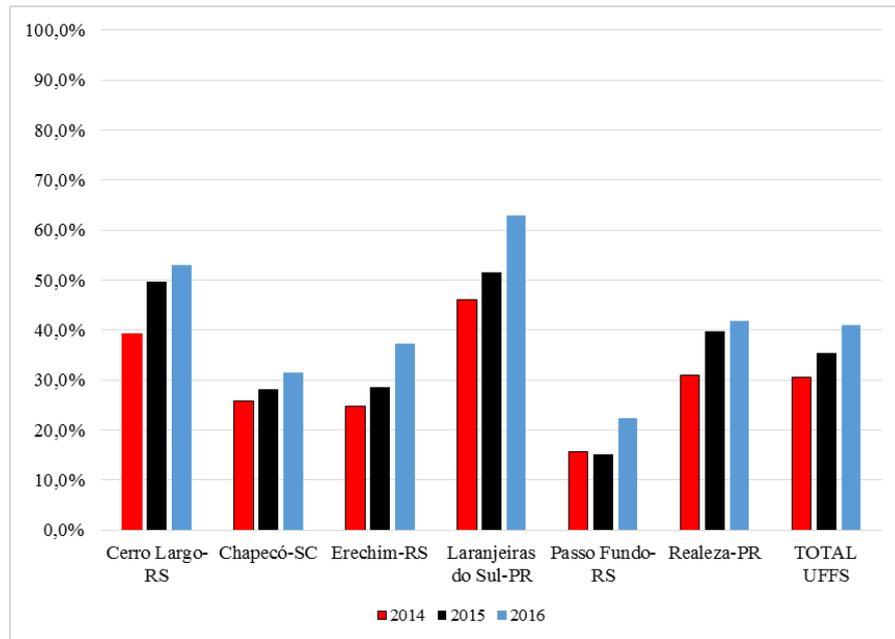


Gráfico 2 – Percentual de estudantes beneficiários em relação ao total de estudantes matriculados no triênio 2014/2016.

Fonte: Elaboração da autora (2017) com base nos dados do DOA/PROAE (2016).

A partir do gráfico 2 é possível visualizar a quantidade percentual de beneficiários em relação aos estudantes matriculados nos diferentes *Campi* nos anos mencionados. Destaca-se sempre um crescimento progressivo de estudantes em relação aos matriculados. Aponta-se o *Campus* de Laranjeiras do Sul, onde, em 2016, chegou a ter 62,97% estudantes beneficiários em relação aos matriculados. Vale ressaltar a centralidade e abrangência que a assistência estudantil possui na UFFS, fato verificado também em 2016, segundo o qual aproximadamente 41% do total de seus estudantes encontram-se em vulnerabilidade social, analisados pelos profissionais de Serviço Social dos diferentes *Campi*.

Especificamente sobre o *Campus* Chapecó, pode-se afirmar que em 2016, aproximadamente 1/3 dos/as estudantes são beneficiários e diretamente atendidos pela assistência estudantil, respectivamente representam 25,75%, 28,14%, 31,51% dos estudantes do referido *Campus*, visualizado no gráfico 3:

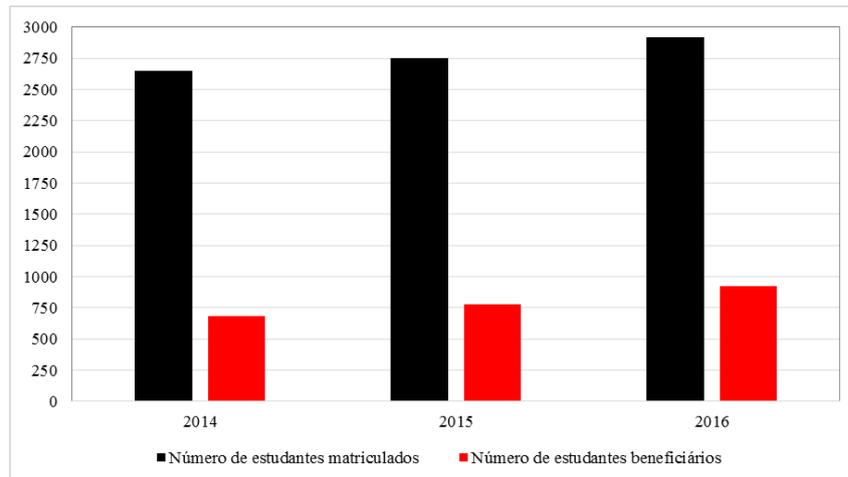


Gráfico 3 – Quantidade de beneficiários em relação ao número de estudantes matriculados no *Campus* Chapecó.

Fonte: Elaboração da autora (2017) com base nos dados do DOA/PROAE (2016).

Sobre o *Campus*, foco deste estudo, observa-se ainda que este assume uma centralidade na quantidade de beneficiários, de recursos investidos do montante total que a UFFS recebe, como pode ser visualizado:

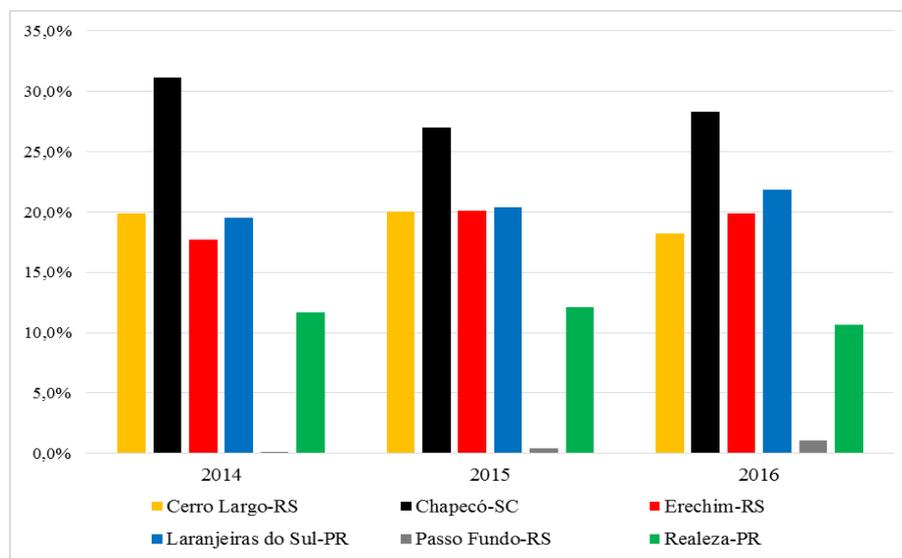


Gráfico 4 – Percentual dos recursos PNAES utilizados por *Campus* no triênio 2014/2016.

Fonte: Elaboração da autora (2017) com base nos dados do DOA/PROAE (2016).

Este dado, relativo ao percentual de recurso investido nos *Campi* possui relação direta ao gráfico 2. Relativo ao *Campus* Chapecó, ressalta-se relação direta com o decréscimo da porcentagem dos/as beneficiários, utilizando respectivamente 31,14%, 26,97% e 28,31% do recurso PNAES, porém é o *Campus* que utiliza a maior parcela de recursos. Sob outro viés, a regularidade observada no aumento da quantidade de beneficiários não pode ser visualizada

na quantidade de recursos investidos, uma vez que em alguns *Campi*, de um ano para o outro, observa-se um decréscimo do valor investido. Este fato decorre da variação das modalidades de auxílios, bem como pelos níveis de vulnerabilidade socioeconômica apresentados pelos/as estudantes.

Referente ao *Campus* Chapecó, a tabela 5 apresenta as modalidades de auxílios concedidos aos estudantes durante os anos de 2014 a 2016.

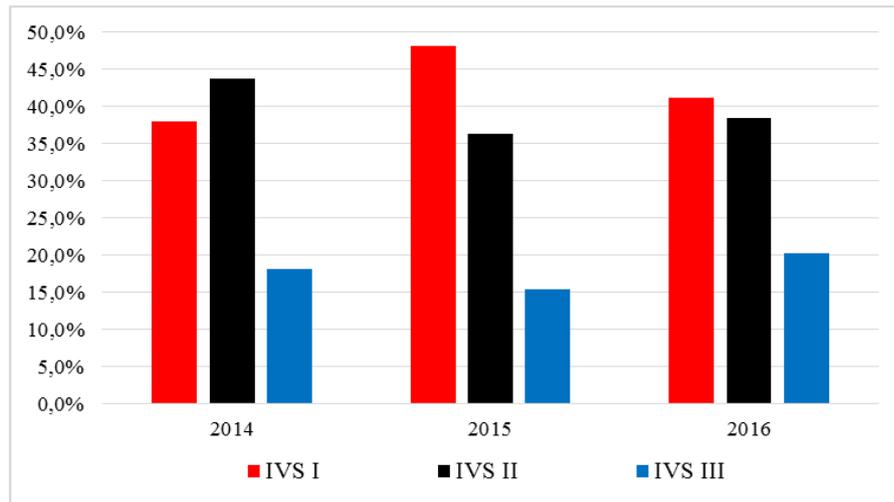
Tabela 5 – Quantidade por modalidades de auxílios concedidos no *Campus* Chapecó.

<i>Campus</i> Chapecó	Quantidade de auxílios concedidos		
	2014	2015	2016
Auxílio Alimentação	646	700	884
Auxílio Moradia	344	448	557
Auxílio Transporte	563	622	828
Auxílio Material didático*	657	706	886

\* No ano de 2016 a nomenclatura deste auxílio foi alterada para auxílio estudantil.  
 Fonte: Elaboração da autora (2017) com base nos dados do DOA/PROAE (2016).

Devido aos critérios estabelecidos, a quantidade de auxílios recebidos variam de acordo com a situação do/a estudante. Os auxílios alimentação e material didático/estudantil, possuem uma semelhança na quantidade, pois não têm critérios específicos de concessão. Já o auxílio transporte e moradia variam substancialmente sua quantidade e, inclusive, numa quantidade inferior aos auxílios alimentação e material didático/estudantil, isso em função dos critérios estabelecidos nos editais, exigindo uma condição e comprovação específica.

O gráfico 5 apresenta a quantidade de beneficiários por Índices de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) do *Campus* Chapecó:



\* Devido à rotatividade de estudantes beneficiários, este dado foi extraído da síntese dos auxílios concedidos no mês de novembro de cada ano, conforme planilhas do DOA.

Gráfico 5 – Percentual de estudantes beneficiários por Índice de Vulnerabilidade Social no Campus Chapecó no triênio 2014/2016.

Fonte: Elaboração da autora (2017) com base nos dados do DOA/PROAE (2016).

Conforme o gráfico 5, apenas em 2014 foi registrado maior número de beneficiários classificados na faixa II do IVS. A faixa I de IVS, ou seja, estudantes que apresentam maior vulnerabilidade, teve um aumento significativo no ano de 2015 e, em 2016, continuou sendo a faixa na qual há mais estudantes classificados. A faixa que possui menos estudantes classificados é a faixa de IVS III.

Pode-se afirmar que na faixa do IVS I, os/as estudantes apresentam grande dificuldade em suprir suas necessidades básicas, no IVS II os/as estudantes apresentam nível de dificuldade intermediário e, no IVS III, composta por estudantes que apresentam nível de dificuldade menor para satisfazer suas necessidades básicas. Portanto, afirma-se que dos beneficiados, mais de 40% são estudantes que apresentam grande índice de vulnerabilidade socioeconômica.

Após a análise de dados dos quantitativos dos recursos investidos em relação aos beneficiários e às modalidades de auxílios, na análise que segue, com o objetivo de analisar as intersecções entre as áreas descritas no PNAES e as ações de assistência estudantil que a UFFS desenvolve, elaborou-se o quadro 2 com base nas publicações oficiais da instituição, no recorte de 2014 a 2016.

Ações PNAES	Ações de assistência estudantil da UFFS		
	2014	2015	2016
Moradia Estudantil	Auxílio financeiro	Auxílio financeiro	Auxílio financeiro
Alimentação	Restaurante Universitário e Auxílio financeiro	Restaurante Universitário e Auxílio financeiro	Restaurante Universitário e Auxílio financeiro
Transporte	Auxílio financeiro	Auxílio financeiro	Auxílio financeiro
Atenção à saúde	--	--	--
Inclusão digital	--	--	--
Cultura	Bolsa Cultura	Bolsa Cultura	--
Esporte	Jogos Universitários-JUFFS e auxílio financeiro	Auxílio financeiro	Empréstimos de materiais esportivos
Creche	--	--	--
Apoio pedagógico	--	--	Acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial com os/as estudantes que não atendem aos critérios de desempenho estabelecidos no edital
Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação	Formação e capacitação de pessoal*	Formação e capacitação de pessoal*	Aquisição de equipamentos*

\*Ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) por meio de repasse de recursos da rubrica PNAES do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR).

Quadro 2 – Intersecções das áreas do PNAES com as ações de assistência estudantil da UFFS. Fonte: Elaboração da autora (2017).

É possível observar a prevalência do repasse do auxílio financeiro nas respectivas áreas de atuação da assistência estudantil ligadas às necessidades básicas como alimentação, moradia e transporte. Acerca da política pública, nestas áreas, destaca-se que, em 2014, o primeiro restaurante universitário da UFFS foi inaugurado no *Campus* de Chapecó e, conforme já elencado, a UFFS não possui moradia estudantil, nem pensões ou repúblicas. Sobre o transporte, há duas modalidades deste auxílio e, em dois diferentes *Campi*, o transporte é fornecido pelo poder público local, o que não gera o recebimento deste tipo de auxílio. Ainda, nos anos de 2014 e 2015, foi possível observar o repasse financeiro por meio do Bolsa Cultura e da promoção de jogos universitários, o que não aconteceu em 2016.

Nos anos mencionados, a UFFS não promoveu ações para com os/as estudantes nas seguintes áreas do PNAES: creche, saúde e inclusão digital. Outro grande avanço notável foi a inclusão, no Edital nº 035/UFFS/2016, do dispositivo que permitia a realização de um plano de acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial com os/as estudantes que não atendessem aos critérios de desempenho estabelecidos no edital. Este dispositivo oportunizou aos

estudantes permanecer com seus auxílios e serem acompanhados por profissionais com a intenção de superar a condição apresentada.

A UFFS, nos anos de 2014 a 2016, recebeu por meio do Programa INCLUIR, recurso da rubrica PNAES para o desenvolvimento de ações relativas ao acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, contudo, este recurso foi gerenciado pela PROGRAD no desenvolvimento das ações referenciadas no quadro 2.

A tentativa de realizar esta síntese das ações de assistência estudantil da UFFS, elencando as ações promovidas pela assistência estudantil e os recursos advindos do PNAES, não adentrou nas ações que outras Pró-Reitorias desenvolvem e que possuem interfaces com as áreas e ações vinculadas ao PNAES. Sabe-se ainda que, no âmbito dos SAES, muitas ações, programas e projetos são desenvolvidos para com os/as estudantes, alguns de maneira mais isolada nos diferentes *Campi* e outros se relacionam com parcerias de diferentes setores e comissões, internas e externas à universidade. No quadro 2, evidenciam-se as ações geridas, planejadas e organizadas pela PROAE em conjunto com os SAES. Ainda assim, é possível destacar que os recursos advindos do PNAES foram geridos em conjunto com a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

Com base no boletim oficial da UFFS, publicizado pelo sítio eletrônico da instituição, foram pesquisadas as ações normatizadas por meio de portarias e editais que, inclusive, serviram de análise para elencar as interseções das ações referenciadas no quadro 3:

Ações UFFS	Normativas		
	2014	2015	2016
Auxílios socioeconômicos	Edital nº 133/UFFS/2014 (processo seletivo); Edital nº 246/UFFS/2014 (altera o edital)	Edital nº 001/UFFS/2015 (processo seletivo); Edital nº 063/UFFS/2015 (altera o edital); Edital nº 067/UFFS/2015 (altera o edital); Portaria nº 0001/GR/UFFS/2015 (prorrogar o período de concessão do auxílio moradia); Portaria nº 1307/GR/UFFS/2015 (prorrogar o período de concessão do auxílio moradia);	Edital nº 035/UFFS/2016 (processo seletivo); Edital nº 620/UFFS/2016 (retificação); Edital nº 699/UFFS/2016 (retificação); Portaria nº 0012/GR/UFFS/2016 (prorrogar o período de concessão do auxílio moradia)
Auxílio Emergencial	Portaria nº 565/GR/UFFS/2014 (estabelecer critérios para a concessão)	Edital nº 155/UFFS/2015 (processo seletivo);	Edital nº 380/UFFS/2016 (processo seletivo)
Bolsa Cultura	Edital nº 031/UFFS/2014 (processo seletivo); Edital nº 120/UFFS/2014 (altera o edital)	Edital nº 318/UFFS/2015 (processo seletivo)	--
Atividades Esportivas	Portaria nº 271/GR/UFFS/2014 (instituir os IV Jogos Universitários) Portaria nº 557/GR/UFFS/2014 (estabelecer os critérios para concessão de auxílio financeiro)	Portaria nº 0636/GR/UFFS/2015 (estabelecer os critérios para concessão de auxílio financeiro)	--
Auxílio Ingresso	--	--	Portaria nº 0254/GR/UFFS/2016 (instituir o auxílio ingresso); Edital nº 139/UFFS/2016 (processo seletivo); Edital nº 242/UFFS/2016 (processo seletivo para alunos do PIN e PROHAITI); Edital nº 517/UFFS/2016 (processo seletivo)
Viagens de estudos	Portaria nº 242/GR/UFFS/2014 (estabelecer os critérios para concessão de auxílio financeiro)	Portaria nº 0591/GR/UFFS/2015 (estabelecer os critérios e procedimentos para concessão de auxílio)	Portaria nº 0652/GR/UFFS/2016 (instituir o Programa de auxílio financeiro para viagens de estudo)
Programa Bolsa Permanência	Portaria MEC nº 389/2013	Portaria MEC nº 389/2013	Portaria MEC nº 389/2013 e Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC

Quadro 3 – Ações e normativas de assistência estudantil da UFFS.  
Fonte: Elaboração da autora (2017).

Observa-se no quadro 3 as normativas e, na sequência, o ato que resolveu ou ainda os

processos que instituiu. Na coluna à esquerda é possível observar que os atos relacionaram-se aos auxílios socioeconômicos, compreendendo: moradia, transporte, alimentação e material didático, logo abaixo, o auxílio emergencial, que abrange as mesmas modalidades de auxílios, entretanto, possui critérios diferentes.

Na sequência destaca-se o Bolsa Cultura, cujo edital instituía inscrição de projetos para docentes e o/a estudante para ser beneficiado entrava na condição de bolsista vinculado a um projeto e professor. Sobre as atividades esportivas, observa-se que foram instituídos os Jogos Universitários (JUFFES) e realizada a concessão de auxílio para a participação no ano de 2014. Em 2015, com a instituição da Portaria, foram concedidos auxílios financeiros e, no ano de 2016 não foram registradas atividades esportivas desenvolvidas pela UFFS.

A modalidade auxílio ingresso foi instituído por portaria com o objetivo de auxiliar nos momentos iniciais da vida universitária, aos/as estudantes ingressantes na universidade. O repasse do auxílio era realizado para estudantes que ingressaram pela modalidade de reserva de vaga, com comprovação de renda *per capita* de até 1,5 do salário mínimo ou, pelos processos seletivos especiais para indígenas e haitianos, designados respectivamente do Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) e Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), porém, teve uma única edição, somente em 2016.

Sobre as viagens de estudos, em 2014 e 2015, foram concedidos auxílios financeiros e a portaria do ano de 2016 apenas institui o Programa, porém, a concessão de auxílio propriamente dita, não ocorreu. Destaca-se a ação do PBP, esta seguiu as normativas do MEC, bem como os ofícios circulares, encerrando inscrições para estudantes beneficiários com renda *per capita* de até 1,5 do salário mínimo, matriculados em cursos com mais de 5h/dia, e os períodos limitados de inscrição para estudantes indígenas e quilombolas.

Nesta contextualização é possível visualizar e analisar as ações de assistência estudantil que a UFFS promoveu e desenvolveu no período de 2014 a 2016. Percebe-se que, com o passar dos anos novas ações foram desenvolvidas e outras prioridades elencadas, bem como a existência de áreas do PNAES não atendidas pela instituição. Verifica-se majoritariamente que as ações executadas foram de repasse financeiro aos/as estudantes.

Diante deste contexto, na sequência, será apresentada a percepção dos/as estudantes acerca da assistência estudantil, por meio da atribuição de sentidos e significados, sendo que esta etapa da pesquisa foi realizada por meio de grupos focais.

## **5 PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES: RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E PROMOÇÃO DA EQUIDADE POR MEIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

Converter o familiar em exótico e – por entre espaços já mil vezes percorridos e rostos anônimos da multidão – ser capaz de arrancar à banalidade do cotidiano, o frescor de uma paisagem redescoberta, o brilho fugidio de um instante, o esboço do perfil de desconhecidos que, no entanto, têm como nós nomes próprios, sonhos, ansiedades e projetos, eis o que constitui tarefa de não pouca monta.

Maria Lúcia Aparecida Montes

Este último capítulo será dedicado às considerações sobre a pesquisa empírica realizada e suas interpretações que incidem na percepção dos/as estudantes sobre a temática do reconhecimento das diferenças e da promoção da equidade na assistência estudantil da UFFS. Para tanto, inicialmente será exibida a amostra dos/as estudantes participantes para, então, adentrar nas percepções, sentidos e significados extraídos por meio da realização de grupos focais e suas relações com as categorias teóricas deste estudo.

### **5.1 BREVE APRESENTAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES PESQUISADOS/AS**

Conforme os procedimentos metodológicos da pesquisa, a seleção da amostra dos estudantes estava caracterizada como intencional, uma vez que a partir das informações obtidas pelos profissionais do SAE foi possível elencar uma lista de 40 estudantes que correspondessem ao público desejado. Assim, foi encaminhado convite, por meio de correio eletrônico e pelas redes sociais, para participar da pesquisa, contudo, dos/as 40 convidados/as, apenas 09 estudantes retornaram confirmando sua participação.

Devido ao baixo retorno dos/as estudantes, foram elaborados convites e cartazes para divulgação entre os/as beneficiários/as e enviados mais 40 e-mails para diferentes estudantes. E, por fim, outra alternativa utilizada para convidar os/as estudantes a participarem da pesquisa, foi a participação da pesquisadora em reuniões sobre assistência estudantil promovidas pelo SAE, realizada no dia 27 de março de 2017, com os/as beneficiários/as dos auxílios socioeconômicos, assim, estendeu-se o convite aos usuários/as.

Dessa forma, foi possível realizar um grupo focal com 06 participantes, no período matutino, o segundo grupo focal, com 09 participantes, foi realizado no período vespertino e, dos/as estudantes confirmados, compareceram apenas 04 estudantes, que formaram o terceiro grupo focal, totalizando 19 estudantes envolvidos na pesquisa empírica.

Após a realização dos grupos focais, foi plausível acessar o SGA e o banco de dados

dos cadastros socioeconômicos do SAE, isso com o objetivo de traçar um perfil dos/as respondentes para analisar a amostra que, conforme se propôs a pesquisa, deve abranger estudantes de diferentes cursos, idades e rendas, oriundos de diferentes estados e municípios, entre outras características que compõem o espaço universitário.

Acerca do perfil dos/as estudantes participantes da pesquisa podem ser levantados alguns dados relevantes que contribuíram para a composição da amostra e, conseqüentemente, na análise dos grupos focais. Referente ao sexo dos/as respondentes, 14 são do sexo masculino e apenas 05 do sexo feminino. Quanto ao curso dos/as estudantes, 08 estudantes cursam ciência da computação; 03 ciências sociais; 02 geografia; 02 história; 01 administração; 01 enfermagem; 01 filosofia; e, 01 do curso de letras/português e espanhol. Dessa forma, 09 estudantes frequentam cursos bacharelados e 10 estudantes frequentam cursos de licenciatura.

As fases dos cursos em que os/as estudantes se encontram são variadas, abrangendo desde a primeira à oitava fase, contudo, destaca-se uma prevalência de estudantes que se encontram no primeiro e no quinto semestre. A respeito do turno frequentado, a maioria estuda no período noturno, sendo apenas um/a estudante de curso integral, um/a estudante do turno matutino e 06 do turno vespertino.

Sobre o processo de ingresso, destaca-se que 13 estudantes ingressaram pelo ENEM, 03 por processo seletivo especial, 02 por transferência interna e 01 por transferência externa. Sobre a forma de ingresso dos/as ingressantes pelo ENEM, é possível verificar que 06 estudantes ingressaram pela modalidade L1, caracterizado pela reserva de vaga a candidatos/as com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 03 estudantes ingressaram pela reserva de vaga a candidatos/as que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 01 estudante pela reserva de vaga a candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e, apenas 03 estudantes ingressaram pela modalidade de ampla concorrência.

Acerca da trajetória dos estudos do ensino médio, é possível verificar que dos/as 19 estudantes participantes, 16 são oriundos de escolas públicas e apenas 03 de escolas da rede privada. A prevalência de estudantes de escolas públicas confirma o perfil geral de estudantes da UFFS, também ratificado pela amostra da pesquisa. Sobre o ano de conclusão do ensino médio, é possível registrar que um/a dos participantes formou-se em 2002, outro/a em 2009, 04 estudantes formaram-se em 2010 e o restante formou-se em anos distribuídos entre 2011 a

2015, sendo que apenas 02 estudantes formaram-se em 2016 e ingressaram no ano seguinte no ensino superior.

Sobre os locais de origem dos/as estudantes, verifica-se que a maioria é da região Sul, sendo 05 de Santa Catarina; 02 do estado do Paraná; e, 02 estudantes do Rio Grande do Sul. Do estado de São Paulo são oriundos 06 estudantes; 01 estudante da região Norte; e, 03 estudantes são estrangeiros. Referente à idade dos/as participantes, evidencia-se que elas variam de 18 a 25 anos e três dos participantes possuem 30, 31 e 32 anos, respectivamente.

Em relação aos dados da assistência estudantil, destaca-se que todos os/as participantes são usuários/as da assistência estudantil, logo, beneficiários/as dos auxílios socioeconômicos, sendo que 07 estudantes recebem os auxílios gerais, pois ingressaram pela modalidade L1 ou L2 e 12 estudantes possuem cadastro socioeconômico finalizado, conforme diretrizes da Resolução nº 10/2016 – CONSUNI/CGAE. Destes 12 estudantes, 08 estão classificados na Faixa I do IVS (até 400); 03 estudantes na Faixa II do IVS (acima de 400 a 800); e, 01 estudante na Faixa III do IVS (acima de 800 até 1320).

Diante das características dos/as participantes dos grupos focais, é possível destacar que os grupos formaram-se de maneira diversa, cada participante com suas características pessoais que o diferencia dos/as demais participantes, no entanto, possibilitando maximizar a diversidade e compreender alguns fatores relativos às motivações e percepções que têm das ações de assistência estudantil.

Dessa forma, conhecendo os/as participantes da pesquisa, a análise dos dados segue trazendo as percepções dos/as pesquisados/as sobre a assistência estudantil da UFFS.

## 5.2 PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

### 5.2.1 Motivos pela procura da assistência estudantil e importância das ações, programas e/ou benefícios

O primeiro eixo das questões objetivou identificar as motivações e as principais razões dos/as estudantes pela procura da assistência estudantil ao chegarem na universidade, bem como elencar a importância destas ações para a permanência dos/as estudantes, com vistas a criar um ambiente de diálogo, discussão, troca de opiniões e vivências.

Na análise dos três grupos focais, referente ao primeiro tema norteador, revelou-se que a questão financeira é entendida como sendo o principal agente propulsor pela procura da assistência estudantil, conforme os destaques a seguir:

*Falta de grana (P4).*

*Sou de São Paulo, antes de vir pra cá, eu só vim por causa que sabia da existência de auxílios na universidade federal [...] foi um dos primeiros lugares que procurei (P1).*

*Preciso do SAE porque também morava fora de Chapecó, estava no Rio de Janeiro, eu fiquei sem emprego, venho aqui, tenho que estudar, e não tô aqui só para estudar, eu tenho que me vestir, comer, pagar aluguel, por isso preciso muito do SAE (P2).*

*Outra coisa importante do auxílio, tipo, é que, por exemplo, nosso curso de computação, ele é de manhã e de tarde, e não dá pra trabalhar oito horas, e é muito difícil achar estágio em Chapecó, eu achei, mas minha turma inteira dá pra contar dois que têm estágio lá dentro, porque é muito difícil achar estágio de quatro horas, e aí, isso também atrasa o curso, porque você não consegue cursar todas as disciplinas. O auxílio é muito bom porque você consegue focar nos estudos (P3).*

*Procurei o SAE, eu vim do norte, então primeiro procurei a assistência estudantil, eu queria saber mais ou mesmo quais os papéis, as ações que atendem os estudantes, se tivesse algum problema durante a graduação, precisa conversar com alguém, se tem psicólogo, algum auxílio, porque, quando você vem de fora, a primeira coisa que você precisa pensar é como você vai se sustenta. Tem o SISU, mas tenho que saber até como vou me manter naquela cidade, porque vou ter que estudar e estudo dedica tempo, né! (P5).*

O diálogo no grupo A fluiu de uma maneira interativa e, a partir deste primeiro tema norteador, foi possível estabelecer uma roda de conversa onde os/as participantes trouxeram suas experiências de vida e as motivações pela procura da assistência estudantil como predominantemente financeira. Destaca-se o conhecimento prévio de um dos/as estudantes, alegando que um dos motivos pela escolha da UFFS foi a disponibilização de auxílios financeiros.

Ressalta-se que os/as estudantes que vieram de outras regiões do país referenciaram a necessidade de suprir as condições básicas como moradia, alimentação, vestuário e fizeram destaque às outras fontes de apoio que esperavam que a universidade pudesse oferecer. Dessa forma, é possível relacionar com as afirmações de Santos e Freitas (2014), uma vez que inferem que o processo de ensino e aprendizagem se expressa de forma desigual quando não supridas as necessidades básicas dos/as estudantes e, para além delas, a permanência é condicionada a outros fatores como aspectos pedagógicos e psicológicos que exercem influência sobre a trajetória dos/as estudantes no espaço acadêmico.

Outros pontos relativos a esta primeira indagação podem ser destacados nos trechos referenciados pelos/as estudantes do grupo B, que, de forma unânime, consideram a questão financeira o principal motivador pela procura da assistência estudantil na chegada à UFFS:

*Eu vim de São Miguel do Oeste, né, extremo oeste catarinense, e quando cheguei aqui em Chapecó, toda aquela pressão por parte do meu pai, da minha mãe se eu ia conseguir ficar aqui em Chapecó porque tinha que trabalhar e estudar, e não é fácil trabalhar e estudar, e eu corri atrás dos papéis. No dia da matrícula, o SAE, as mulheres do SAE, já me falaram que eu poderia né, pedir auxílios e tal, então eu fiz esses encaminhamentos dos papéis, fiz alguns recursos porque eram necessários senão, não ia pra frente e acredito que parte da necessidade né, da necessidade financeira de você se manter em Chapecó. E eu também, como o P12 disse, eu também tenho esse propósito, eu quero me manter exclusivamente, aqui em Chapecó para estudar, se eu arrumar um trabalho acredito que vai atrapalhar, vai influenciar no meu estudo. E o primeiro ano é sempre um pouco complicado até pegar o jeito dos textos, das coisas eu quero me dedicar exclusivamente pra universidade, então é isso, a necessidade e o estudo, sabe! (P13).*

*Até porque são cinco anos que a gente tá aqui, que a gente tem que aproveitar e ocupar esse espaço que é nosso por direito né, então, a gente tem que ter dedicação exclusiva e aproveitar o máximo que a gente pode, né (P15).*

*Eu comecei em outro curso, comecei em 2010 aqui dentro, já tô um bom tempo aqui, aí fiz um período de um curso aí, não me adaptei, pedi transferência, aí eu fui trabalhar, trabalhava o dia inteiro, aí o semestre foi aquele desastre né, de cinco matérias passei em uma, aí voltei, consegui bolsa de pesquisa, estágio e com os auxílios pra conseguir me manter na cidade (P11).*

*No meu caso era, por exemplo, como vim de outra cidade, não conheço nada por aqui, ainda mais num curso que eu não teria como me manter, não tenho ajuda dos meus pais, então, a única forma de eu poder estar estudando, de me manter aqui era através dos auxílios, pra poder pagar aluguel, pagar a condução pra vir e comer na universidade (P16).*

*Eu vim pra UFFS por causa dos cursinhos populares que fiz em São Paulo e estes cursinhos me impulsionaram a ir pra universidade, participei como voluntária da frente e estes espaços me motivaram a estar numa universidade pública que realmente fizesse a diferença no contexto social em que está inserida, e a UFFS era uma delas, passei em Erechim, não consegui fazer minha matrícula por questão financeira [...] e como eu tive acesso a USP pelos cursinhos populares, eu meio que conhecia um pouco a assistência estudantil de lá, além da UBS, do SUS e mesmo que superficial, o lugar que preciso procurar é assistência estudantil quando chegar na universidade, por questão de necessidade, para ter um suporte, um apoio, sem a assistência estudantil não estaria aqui até hoje (P17).*

*Eu não tinha dinheiro pra me manter aqui, eu vim de São Paulo e meus pais não ganhavam o suficiente pra me manter, eu vim com a ideia de trabalhar, mas no começo não dava pra procurar nada, aí procurei pra me manter (P19).*

No grupo B, bem como no grupo C, também foi possível verificar a questão financeira como um dos aspectos pela busca da assistência estudantil e o entendimento relacionado ao direito somente a partir da concessão do auxílio financeiro. Nesta direção, é possível observar o que Granemann (2007) explicitou, uma vez que grande parte dos direitos foram “monetarizados”, substituindo os equipamentos sociais, como moradias e restaurantes universitários, pela concessão de bolsas e auxílios. Esta substituição reforça o mercado e a individualidade, buscando a focalização do problema (CISLAGHI; SILVA, 2012).

Alguns estudantes destacaram a impossibilidade de serem mantidos pelos seus pais e, mesmo com a procura de um emprego, citaram dificuldades em conciliar com os estudos, devido aos horários de aula e pelo fato de se configurarem como cursos integrais. Assim, os/as estudantes percebem, na assistência estudantil, uma forma e possibilidade de se manterem na universidade, suprimindo as necessidades básicas que apresentam. Num dos fragmentos foi possível observar um esclarecimento acerca das políticas sociais e propriamente da assistência estudantil nas universidades.

A pesquisa empírica aponta a necessidade dos auxílios financeiros para os estudantes, e, na maioria das vezes, sendo central e imprescindível para a permanência, contudo, nota-se a importância de outras ações, ou ainda, conforme observou-se em algumas falas, ações aliadas aos auxílios socioeconômicos. Ao encontro, Silva e Nogueira (2015) estabelecem que a permanência não se condiciona apenas à carência material, permanecer envolve outros aspectos, relacionados à ordem material, simbólica, cultural e pedagógica dos sujeitos.

Ao serem indagados/as sobre a importância das ações, programas e/ou benefícios da assistência estudantil, grande parte dos/as estudantes, ao referirem suas respostas, remetiam ao primeiro tema, como pode ser observado nas questões abaixo:

*Basicamente tipo traz pessoas de fora, tipo, muitas pessoas igual eu, se não tivesse o auxílio, eu não iria vir pra cá. Se tivesse que optar, tipo, entre trabalhar e estudar, tipo, eu ficaria na minha cidade e pagaria, faria uma universidade privada, tipo, teria casa, trabalho. Como você vai arriscar chegar aqui e talvez não ter trabalho?!* (P5).

*No meu caso foi um dos fatores determinantes de eu escolher a Fronteira do Sul, porque eu também venho do estado de São Paulo, do interior, lá também tem bastante instituições em volta e de todas as que eu vi, a que mais pareceu bem concreto, bem definido, uma possibilidade, foi a federal. Sobre a questão de auxílio, e é um dos fatores de eu ter escolhido aqui. Quando eu vim fazer a matrícula, a moça da coordenação [...] combinou com a gente, marcou uma reunião e explicou, até então não tinha decidido, e foi um dos fatores que contaram pra essa escolha* (P8).

Nos dois fragmentos acima, falas do grupo A e B, consecutivamente, demonstram como a política de assistência estudantil é e pode ser um dos atrativos para a escolha da universidade, ainda, pode-se destacar como fator determinante na permanência para os/as estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Também, destaca-se a oportunidade de estar/viver/estudar numa universidade federal, oportunidade que não seria possível sem a assistência estudantil, devido ao acréscimo de custos com a mudança de cidade/região e pelo fato de não morarem com a família, realidade de grande parte dos/as estudantes.

No trecho abaixo verifica-se preocupação no corte dos auxílios financeiros, uma vez que, nos últimos editais da UFFS, a concessão é possível para 10 meses, sendo apenas o auxílio moradia prolongado por mais dois meses e, para aqueles que atendem aos critérios, ou seja, em função do seu acesso na universidade, residir em imóvel alugado e em cidade distinta da residência do grupo familiar, trata-se de uma limitação e obstáculo a ser enfrentado pelos ingressantes em situação de vulnerabilidade. Pelo fato da concessão não ser ininterrupta, nos relatos dos/as estudantes que dependem exclusivamente dos auxílios, é possível verificar as consequências que o repasse dos auxílios financeiros possui na vida acadêmica dos/as estudantes.

*Tipo, aquela vez que teve que disseram, “vão cortar os auxílios”, um monte de gente tava preocupada, meu Deus, “vou ter que voltar pra casa”, não teria como ficar aqui. Chapecó é uma cidade muito cara, não tem como tá aqui sem ter um salário legal, em fevereiro, durante a ocupação, não teve auxílio, porque fevereiro, tipo, é um mês que você só se inscreve, e em março você recebe, e eu conheci um menino que foi pra casa em outubro quando começou a ocupação, e não conseguiu voltar porque não tinha dinheiro e nem auxílio pra voltar. Olha a diferença que o auxílio faz, ele reprovou em todas as matérias por causa disso, e ele vai voltar agora, veja como o auxílio seria importante na vida dele, sem o auxílio ele não conseguiu voltar pra cá pra termina as matérias (P3).*

*Ajuda você a focar naquilo que realmente precisa, não vai ficar se preocupando, será que terei dinheiro no final do mês?! Você consegue focar nisso e você sabe que pelo menos uma ajuda você vai ter, a preocupação vai ser menos no quesito de despesa (P16).*

*Se eu fosse depender dos meus pais, ia ficar naquela, será que eles vão ter dinheiro pra pagar tudo ou será que não tô fazendo que eles tirem de uma coisa importante, como tirar da própria comida para dar pra mim, isso seria uma preocupação a mais e também tiraria do foco dos estudos, eu tô sabendo que não tô atrapalhando minha mãe em nada e eu posso ficar um pouco tranquilo com isso (P18).*

Nas duas falas abaixo, extraídas em diferentes grupos, destacaram outras ações da assistência estudantil que, conforme os/as estudantes, são de extrema importância, além do repasse financeiro. Também, no destaque do/a estudante P17, é possível verificar uma compreensão ampliada sobre a assistência estudantil e sua relação com os índices de evasão e retenção da universidade.

*E a questão também, não só do financeiro, por exemplo ali, nós temos psicóloga, temos nutricionista que você pode solicitar o atendimento, se tem algum problema psicológico, alguma pressão, mesmo fora daqui, você pode vir conversar, elas têm essa possibilidade (P11).*

*Sem a assistência estudantil não tem aluno aqui, não tem aluna e sem aluno e aluna não tem universidade. Então é fundamental pra qualquer universidade e, principalmente, pra UFFS, por estar na região que tá, no contexto em que está inserida, é fundamental, não tem, precisa ter, é essência da permanência dos estudantes, inclusive para que diminua os índices de evasão, retenção. É todo este acolhimento que a assistência estudantil faz e que apesar de ser uma equipe sobrecarregada na UFFS, as assistentes sociais fazem com muita qualidade daqui (P17).*

Diante dos destaques, há de se considerar que ações efetivas precisam ser realizadas, mediante acompanhamentos pedagógicos e/ou sociais e/ou psicológicos. Além disso, é preciso pensar em estratégias que perpassem as ações da assistência estudantil, abrangendo outras instâncias institucionais, uma vez que tais situações merecem atenção da comunidade acadêmica em sua totalidade para que a universidade desempenhe sua função social.

### **5.2.2 Sentidos e significados sobre reconhecimento das diferenças e a promoção de equidade na assistência estudantil**

Adentrando no segundo eixo de questionamentos, os temas subsequentes tiveram como finalidade identificar as percepções sobre as principais temáticas da pesquisa, assim a terceira pergunta, interrogou sobre o atendimento das demandas dos/as estudantes. Neste sentido foi possível verificar, também, a compreensão dos/as acadêmicos/as referente ao atendimento das demandas apresentadas por eles/as. No grupo B verificou-se uma diversidade de opiniões, algumas relacionadas às dúvidas que são sanadas e outras falas significativas quanto ao acolhimento realizado pela equipe da assistência estudantil e a influência que este fator possui na permanência.

*Em todos os sentidos né, porque é uma segurança realmente que transmite, às vezes nós viemos cheios de dúvidas e com aquele medo de vim pra outro lugar que a gente não conhece ninguém e que muda e rompe muitas barreiras pra nós e, aqui, a UFFS ela dá esse suporte sabe, todos os tipos, a questão de psicólogo, nutricionista, é questão financeira, o que nós precisamos. Ela dá esse suporte, como se pegasse pela mão mesmo, e assim, de uma forma muito acolhedora. Essa primeira impressão da matrícula foi muito boa pra mim, particularmente, porque nós tava ali assim, super perdido, não sabia de nada mesmo, e ela vem e “olha, tem isso, tem aquilo, tem as possibilidades, como é que é, como é que vai se encaixar” então já dá esse auxílio que a gente sente muita falta né! (P10).*

*Quando eu vim pra Chapecó, vim de uma cidade mais pequena, então, cinco vezes mais pequena, a adaptação também por morar na região central é muito barulho, é mais agitação, fiquei com um pouco de dor de cabeça no começo. Acredito que é uma mudança grande na vida das pessoas que vem pra cá, de uma cidade menor né! Então quando eu cheguei aqui, quinze dias depois eu ainda tava com a cabeça meia zozza, muito barulho, muita agitação e eu senti essa segurança também pro lado psicológico né, quando ela me falou: “O que tu tá sentindo? Como é que tá a*

*cidade? Como é que tá o movimento?”, a relação né. Ai ela me falou: “quando você precisar de uma psicóloga, aqui tem”, então você sente que além do suporte financeiro que tem a oportunidade de conseguir né, também tem um suporte psicológico, um suporte alimentar como o RU, que facilita a vida de muitas pessoas, então eu me sinto bem aqui em Chapecó. A diversidade, por ter tantas pessoas e tantos lugares, de tantas regiões, isso é bacana, isso ajuda e faz a gente crescer (P13).*

Esta perspectiva, do acolhimento, apareceu nos três grupos como pode ser visualizado nos trechos elencados acima e abaixo. Há relatos de estudantes que tiveram dificuldade de adaptação à cidade, isso devido Chapecó ser uma cidade maior que a cidade de origem dos/as estudantes, como pelo entendimento contrário ao apresentado, no qual os/as estudantes que vieram de grandes centros urbanos consideram Chapecó uma cidade pequena e sem opções de lazer.

Diante do diálogo nos grupos, outra análise que foi possível observar é a questão relativa à passagem do ensino médio à universidade, na qual os/as estudantes em vulnerabilidade socioeconômica saem dos seus espaços, dos seus bairros ou da área rural de seu município e passam a conviver com estudantes oriundos da classe média ou alta e transitar na universidade que, historicamente, é considerada um espaço elitizado de produção do conhecimento. Esta ambiguidade revela outras questões relativas ao pertencimento e identificação a este ambiente que, por vezes, se torna estranho a eles/as.

Uma fala muito expressiva foi trazida no grupo C, onde foram expressadas dificuldades relativas não apenas à vida e ao espaço universitário, mas às relações travadas com a cidade, a própria sociedade onde a universidade está inserida. Destaca-se ainda, a importância de espaços de lazer e a dificuldade no acesso às formas de sociabilidade e de pertencimento, bem como os agravos à saúde mental devido a esta situação de mudança e adaptação.

*O acompanhamento psicológico é muito importante. Eu vi muita gente aqui sofrendo de forma psicológica por estar longe da família, por ter passado situações não muito bacanas, tanto na cidade como na universidade. A universidade acolhe a gente, a cidade não, são dois contrastes diferentes, a gente tem o acolhimento da universidade, aqui dentro todo mundo se respeita, todo mundo fica feliz em receber a gente, o que se vê no contexto da cidade é diferente. Não tem acesso a nada, não têm muito o que oferecer, a gente fica vagando nos finais de semana, o pouco tempo livre que tem, não dá pra fazer nada, a pessoa fica enfiada naquilo, pode gerar crise psicológica, crise de ansiedade, depressão. Tive amigos próximos que realmente tiveram surtos e tiveram que ir embora (P18).*

O/a mesmo/a estudante complementa sua fala no diálogo travado e refere-se a uma palestra sobre saúde mental que foi promovida pelo SAE e a importância que este espaço teve para estudantes de determinado curso. Destaca-se que a área da saúde é um dos campos de

atuação do PNAES de extrema importância, que por vezes aparece de forma transversal, não como algo sistematizado e planejado dentro das ações da UFFS.

Outro argumento bastante significativo e contextualizado, pode ser observado no trecho que segue referindo-se ao funcionamento da UFFS, as relações entre os setores e da própria UFFS com a sociedade, também, são ressaltados e questionados pelo/a estudante, os compromissos assumidos pela universidade desde seu processo de criação bem como de seu propósito.

*Aiaiaiaia, é uma perceptiva bem suspeita, por ter passado pelo DCE, ter ouvido os estudantes, por ser usuária, eu acho que a equipe do SAE se esforça ao máximo pra atender às demandas, e ouvir os estudantes, é o que tá mais próximo dos estudantes, mais próximo da nossa realidade, as assistentes sociais do SAE, [...] Também vejo que ao chegar lá em cima, há uma grande dificuldade das demandas serem ouvidas e de ter a devida atenção, isto me chateia muito, porque é todo um trabalho que a gente faz, que a gente acompanha, que a gente vive junto, um esforço descomunal pro contexto e chega lá em cima e dá um canetaço e volta pra baixo. É uma das maiores decepções enquanto estudante, a gente acredita na universidade quando vem pra cá, a gente acredita muito nas assistentes sociais que trabalham no SAE, porque elas nos acompanham, nos ouvem, vocês fazem o máximo que vocês podem pra ajudar sempre, dentro das possibilidades sim! Mas a questão é exatamente esta, não se faz uma discussão de permanência, se faz uma discussão paliativa sobre a assistência estudantil, você resolve a curto prazo porque é mais democrático, mas a nossa universidade abriu pro SISU e os índices de vulnerabilidade socioeconômica mudam. Eu tenho esta crítica muito grande, não ao SAE, mas a PROAE, tipo a minha crítica não é ao SAE. Porque eu acho que estes limites da universidade democrática popular acabam não contemplando de fato o que poderia contemplar, não se faz os encontros necessários que deveriam ser feitos, eu tenho críticas [...]. Isto é fatídico, discussões que não são feitas para os estudantes não se tocarem do que realmente está acontecendo, se a galera realmente se tocasse do que é, do que significa assistência estudantil, a gente ia ter tido Nagasaki e Hiroshima nesta universidade, não que as pessoas que são da região não teriam esta compreensão, por ser uma região conservadora, por ser uma universidade nova, falta um pouco desta compreensão e o fato de não se trabalhar isso já é proposital. E o SAE faz um esforço enorme pra trabalhar isso. Já é proposital, eu sei, eu tô vendo [...] a gente sabe o que tá acontecendo (P17).*

Nesta fala é possível compreender a assistência estudantil para além do auxílio financeiro e do atendimento que o SAE realiza, é notável a clareza na compreensão da assistência estudantil como política pública e de direito para os/as estudantes. Outro destaque é a amplitude da assistência estudantil e seus objetivos, bem como as questões de fundo que esta política possui na UFFS e as ações que poderiam ser discutidas, desenvolvidas e implementadas. Destaca-se aqui o perfil que a universidade possui, em caracterizar-se como *popular e democrática* e como este perfil manifesta-se na assistência estudantil.

O quarto tema norteador se referiu ao fato da assistência estudantil considerar as diferenças e particularidades de cada estudante. As respostas do grupo A foram positivas, e nos trechos que podem ser verificados a seguir, elencaram-se as diferenças relacionadas à

análise socioeconômica e às três faixas de classificação do auxílio socioeconômico, também relacionaram com as comprovações necessárias e os fatores que compõem o cálculo do IVS.

*Eu acho que considera, leva em conta mais o individual mesmo, quando cheguei aqui a minha faixa do auxílio era a que recebe menos. Eu tinha acabado de ser mandado embora e ainda tinha dinheiro pra me manter, mas depois, quando precisei, eles analisaram novamente os documentos e a situação, e então colocaram minha faixa de IVS I na que mais recebe. Eles levaram tudo em conta na análise, no começo eles identificaram que tipo, que realmente eu ainda tinha dinheiro pra me manter, meu patrão soube que vinha pra cá, ele me demitiu pra que pudesse receber todos meus direitos, e eu tinha bastante dinheiro, e quando eu precisei eles analisaram a situação novamente (P5).*

*Eu vou pelo mesmo viés dele, só que, a primeira vez que eu fiz o cadastro pros auxílios, eu não fui bem alocado, eu diria assim, porque tu entrega os documentos, aí uma comissão avalia e tal, mas a realidade que tu vive é um pouco diferente, é difícil compreender. Eu tive que chegar lá, depois de alguns meses recebendo o auxílio, e mostrar pra eles que não tava tendo condições de me manter, “eu preciso receber mais esse auxílio”. Meus pais não têm condições de me sustentar, às vezes você tem que ir lá conversar, demonstrar mais, mostrar mais evidências que não tem condições com auxílio que está recebendo, pra daí ter um respaldo pra receber mais auxílio e pra então só no próximo mês receber. E então você fica um período alocado com um auxílio que não é o suficiente, neste quesito, no momento que você vai lá fazer o cadastro, que vai encaixar a pessoa num IVS, deveriam ser avaliados vários outros critérios, acho que tinha que ser um pouco melhor avaliado (P4).*

*Sobre o atendimento do SAE, eu quero dizer sobre a maneira que você tem recebido a gente, pela hospitalidade, sobre a análise socioeconômica, eu posso dizer que o SAE considera a situação socioeconômica de cada pessoa de maneira diferente, não pode ser atribuído valor igual àquele que não trabalha, aquele que não trabalha é mais vulnerável que aquele que não está trabalhando, é o que eu posso dizer (P2).*

Nos trechos destacados, não observou-se o reconhecimento das diferenças relacionadas a outros fatores, além da questão da renda e da ação relativa aos auxílios socioeconômicos. Dubet (2003) esclarece que as diferenças podem ser concebidas no que distingue o outro e as posições que os sujeitos ocupam e a desigualdade relacionada às disparidades econômicas entre outros fatores. Contudo, nos trechos destacados visualiza-se a diferença relativa à questão da classe, e como esta implica em desigualdades na universidade e na sociedade.

No grupo B, ao ser abordada a consideração das diferenças, alguns participantes fizeram menção à análise socioeconômica e no diálogo, por meio da exposição de uma situação em que o/a estudante julgou não estar bem classificado, observou-se que os/as outros/as participantes tentavam auxiliar e pensar em soluções que tinham por objetivo fazê-lo/a ficar classificado/a em um valor de auxílio socioeconômico maior, mas, por fim, o/a estudante responde com uma negativa:

*Não, mas eu fiz tudo o que tinha pra fazer (P14).*

Ainda, no grupo B é possível verificar falas bem expressivas sobre a trajetória dos/as estudantes até a universidade e ao atendimento disponibilizado pelo SAE, inclusive, destaca-se a importância de um dos instrumentais das etapas da análise socioeconômica, na qual o profissional de Serviço Social realiza a entrevista, como forma de acolhida e como tentativa de aproximação da realidade que o/a estudante apresenta.

*Então, como a maioria do pessoal é de fora, e passam a mesma coisa que eu passei, deixar a família pra trás, deixar amigos pra trás. Eu vim de ônibus com essa mochila e uma mala, vim de uma cidade menor, com uns 40 mil habitantes, então é uma mudança muito grande. Por exemplo, é muita coisa, eu lembrando de tudo essas coisas que ela falou, das informações, eu poderia falar e pedir quatro vezes a mesma coisa e elas param o que tão fazendo, elas ouvem e elas respondem. E aí falaram comigo na reunião, eu voltei lá e perguntei de novo e ela me explicou de novo, então eu acho que essa atenção assim, tem mais um monte de preocupações fora isso, eu acho que essa atenção que eles dão, eu acho que é significativo (P7).*

*Quanto às diferenças que você frisou, sim, acredito que os próprios níveis de vulnerabilidade e a própria intenção ou a própria ação, atitude justa de você dar o auxílio financeiro pros alunos conforme a sua vulnerabilidade social é uma forma de você lidar com as diferenças (P13).*

*É, da mesma realidade né, mas essa questão, por exemplo, da entrevista, já se avalia, já se trata com muita particularidade cada aluno, avaliando todas as diferenças (P11).*

Pode-se considerar que a análise socioeconômica adotada, de acordo com a Resolução nº 10/2016 – CONSUNI/CGAE, serve como um instrumento que considera as diferenças, isso em função dos fatores analisados para o cálculo do IVS e, também, pelas questões pontuadas pelos profissionais de Serviço Social, como condições favoráveis e agravantes que avaliam situações relativas à moradia, escolarização, arranjo familiar, trabalho e ocupação, mobilidade, território e demais situações sociais específicas. Porém, relativo à assistência estudantil, não se vislumbram programas especiais de permanência para as minorias, como pode ser verificado no ingresso para estudantes indígenas e haitianos na UFFS.

Outra participação muito importante pode ser verificada no grupo C, onde dois participantes sinalizaram positivamente à consideração das diferenças, um/a participante acredita que as diferenças dos/as estudantes não são consideradas e remete a questão à própria pesquisadora, uma vez que a mesma é assistente social<sup>3</sup>. Outro aspecto que pode ser

---

<sup>3</sup> Tanto na condução e interpretação dos grupos focais como nas análises relativas ao *locus* da pesquisa, vivenciou-se o fato de estar imersa à pesquisa e, muitas vezes se deparar com a linha tênue entre as percepções da pesquisadora e das percepções enquanto assistente social e servidora da UFFS. Este fato pode ser verificado em função de alguns estudantes sinalizarem a profissional e não a pesquisadora. O desafio foi constante na tentativa de refletir sobre o vivenciado à luz das categorias teóricas e a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos estudantes.

observado foi a experiência e as dificuldades enfrentadas pelo/a pesquisado/a relativa à situação socioeconômica, na qual destaca-se a importância da moradia estudantil como uma das ações da assistência estudantil, que a UFFS não dispõe. Por fim, outra referência que infere que a demanda é muito grande e por este motivo não é possível de ser atendida e considerada em sua totalidade.

*Não, é exatamente e por isso que tô falando, se levasse, vocês estariam muito mais felizes e nós também, não leva. Este discurso dessa política que a gente tem hoje, é pra dizer que tá tudo bem e não está, e quem tá dentro sabe que não tá, não leva em consideração as especificidades, e um pouco da minha trajetória que foi junto que estava com outras pessoas. A [...] que participou, a gente morou numa república com 12 pessoas, e foram 12 pessoas que estavam quebradas e não tinham onde ficar, eu era dessas pessoas que, tipo, dependia dos auxílios pra poder pagar um aluguel e comer, e mesmo assim não tinha o que comer. Meu pai tinha acabado de morrer e minha mãe não tinha como me ajudar porque era manicure, e não tinha se aposentado ainda. O que eu quero dizer com isto tudo, se a gente tivesse uma moradia, por exemplo, não precisaria pagar aluguel, comer no RU, pagando muito mais barato, com o próprio auxílio talvez, são coisas possíveis, a gente sabe que é possível, e a universidade não faz, mas na verdade eu não sei porque, e às vezes parece que falta de vontade da gestão, mesmo sabendo que têm, pessoas que são favoráveis a este tipo de política, se pensa muito mais no projeto, que também não está sendo seguido como deveria ser, do que em outra coisa. Não se pensa! (P17).*

*Financeiramente assim, sempre vai ter um déficit, nunca vai suprir exatamente todas as necessidades porque de fato a demanda é muito grande, sempre vai ser (P18).*

Conforme Rodrigues (2014), tem-se usado a diferença para justificar a desigualdade, para tanto o autor infere que somente se pode falar em diferença quando se abolir as desigualdades. Esta questão é visível no fragmento do/a estudante P17, onde as desigualdades se misturam com a diferença e os entraves destas demandas se materializam como ações efetivas de superação desta realidade.

Na sequência, o questionamento refere-se se os/as participantes consideram que, por meio da assistência estudantil, é possível minimizar as desigualdades sociais apresentadas na UFFS. No grupo C podem ser elencadas algumas falas, sendo que um dos/as participantes trouxe a questão da motivação como sendo o principal fator para melhorar de vida; na segunda fala, é possível observar a relação do espaço universitário com a sociedade, por fim, a relação da educação com a questão da mobilidade e ascensão social.

*Ajuda, tipo, quem vem pra estudar, quem tá motivado vai fazer muita diferença. Alguns sem auxílio não iam conseguir estudar de jeito nenhum. Eu acho que vai da pessoa, não adianta você dá a oportunidade e a pessoa não aproveitar, ajuda muito, mas depende mais da pessoa (P19).*

*Levar em consideração que estamos num espaço privilegiado, isto já equivale um pouco. É aquela história, quando eu saio da universidade eu tento ser um cidadão chapecoense, eu acabo não sendo por que sou de fora, a gente sabe que tem um conservadorismo da cidade muito forte em relação a isto, talvez, aqui dentro, as coisas parecem um pouco melhores em alguns momentos. Aqui dentro as coisas parecem serem um pouco melhores, mas lá fora não, eu continuo sendo a mulher [...], aquela menina que anda de bermuda curta que quer ser assediada, que não fala direito, que tem sotaque... Alivia um pouco, minimiza aqui dentro e mesmo assim não, para o pessoal da medicina eu sou vagabunda porque recebo os auxílios, tipo, não quer trabalhar. Essa galera que vive do bolsa família, eles também estão na universidade que foi construída a partir deste princípio. Eu prefiro não responder esta pergunta, porque não tenho imparcialidade (P17).*

*Sim, porque é mantendo pessoas que não têm condições de se manter uma universidade, de entrar numa universidade se manter aqui, estarem aqui, depois de se formarem terão condições melhores de vida, através de emprego melhor, que elas não teriam sem a formação, você traz este acesso, quanto mais pessoas entram e saem [...] e esperam este acesso que não teriam de outra forma melhores condições sociais (P18).*

No segundo e terceiro fragmentos ficam explícitas as noções de equidade como imperativo de diminuir as desigualdades sociais (DIAS SOBRINHO, 2013). Verifica-se o princípio do tratamento diferenciado para sujeitos que não são iguais na tentativa de minimizar as diferenças, por meio de ações que buscam a inserção em espaços e posições até então não ocupados (COSTA, 2010). Segundo estas percepções, o ensino superior, por meio da assistência estudantil, pode ser um mecanismo de promoção de equidade para estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Na segunda fala, outro aspecto possível de ser destacado é o tema do preconceito para com os/as estudantes e, mais especificamente, com aquele/a que é diferente. Percebe-se que a sociedade, e a própria universidade, não reconhece o sujeito na sua condição de estudante, mas reconhecem inicialmente suas características referentes às questões étnicas, de classe, de gênero entre outras formas. Antes de concebê-lo/a como estudante, é considerado/a negro/a, pobre, bagunceiro/a, vagabundo/a, nestas adjetivações são expressas formas de preconceito. Sobre o convívio com as diferenças dentro e fora da universidade, relacionam-se as formas elencadas por Wieviorka (2006), estabelecendo o assimilacionismo, a tolerância e o reconhecimento, no qual o autor infere que um aspecto é apenas ser tolerado e outro é ser reconhecido em suas particularidades.

No grupo B visualizaram-se reflexões no âmbito das desigualdades sociais e que a assistência estudantil tem um papel de contribuição para quem já acessou à universidade e desfruta deste espaço privilegiado, fazendo, assim, referência positiva de que a assistência estudantil pode minimizar as desigualdades para quem ingressou no ensino superior. Para alguns estudantes o ensino superior representa um investimento e uma possibilidade concreta

para inserir-se no mercado de trabalho e mudar a sua e, em alguns casos, a situação financeira de sua família.

*Se a desigualdade social for sempre baseada em um problema econômico sim, mas não é (P8).*

*Acredito que, se você for olhar de forma mais ampla, ela ajuda quem entra, quem tem acesso, ela ajuda a se manter na faculdade, mas ela não modifica a realidade fora daqui, ela modifica o ser humano que está aqui dentro, estudando e tendo acesso a esse capital cultural, esse capital de estudo e intelectual. Então esse ser humano, com certeza, vai conseguir, ela vai minimizar a dificuldade dele né, mas ela não vai modificar quem não estuda aqui dentro, a política dela é voltada pra quem tá aqui dentro, porque esse cara que tá aqui dentro e que lá fora vai poder fazer a diferença, vai poder dar uma melhor aula melhor, pra poder ser um bom profissional. Mas, ela não vai modificar a realidade da comunidade que eu venho, por exemplo, porque lá é uma política do município, uma política do estado, então há uma diferença, mais pra especificar né, porque a desigualdade social ela é muito ampla (P13).*

*Acho que no sentido que você fala é a questão da universidade fazer a diferença, uma pessoa mais abonada que consegue se manter mais tempo dedicado voltado aos estudos é diferente de uma pessoa que precisaria trabalhar. Se não tivesse esse auxílio, essa ajuda da universidade, eu entendo que sim, que no meu caso por exemplo, pelo menos né, o auxílio foi uma diferença boa pra mim poder me dedicar e ter um rendimento melhor, eu entendo que sim, que traz mais igualdade nessa parte (P12).*

Conforme Díaz (2007), a desigualdade social possui um caráter multidimensional, fatores que vão além da questão econômica, isso pode ser visualizado nos trechos destacados pelos/as estudantes que a consideram como um problema amplo, complexo e estrutural da sociedade. Também no penúltimo e último trecho verifica-se de forma clara o princípio das ações afirmativas, pelas quais a assistência estudantil, ao beneficiar estudantes em vulnerabilidade social, promove a inclusão e o acesso às oportunidades. Relaciona-se a afirmação de Cury (2002) que expressa que a pirâmide educacional acompanha a pirâmide de distribuição de renda, desta forma avançando em melhores condições de vida para os/as estudantes e para a sociedade.

No grupo A, a maioria dos/as participantes não acredita que por meio da assistência estudantil é possível minimizar as desigualdades sociais. Entendem o auxílio como ajuda que tem como objetivo proporcionar a possibilidade de se manterem na universidade, mas não como um mecanismo que poderá minimizar as desigualdades sociais ou promover a equidade. A palavra ajuda é referida em vários fragmentos e, em algumas situações, remete à perspectiva de gratidão pelo que recebem, isto demonstra o aparato ideológico que historicamente está presente na concepção de política social no Brasil.

*Não, acho que o auxílio exatamente não, tipo, o auxílio não é pra equilibrar eu com o rapaz que chega de caminhonete, não é pra isso! Ele tem uma função social, não que essa função seja levar a equidade de todos os estudantes, porque cada um tem uma realidade diferente (P5).*

*Ele ajuda a gente estar no lugar que eles estão também, digo, mas não faz com que a gente se pareça com eles, ou menos pobretão (P3).*

*Eu acho que a assistência, num conjunto geral, não só no auxílio, no quesito auxílio, auxílio é auxílio, tipo, não é um salário que tu tá recebendo por ali pra ti sustentar pra tudo que você precisa, é só uma ajuda a mais pra você que tá precisando. Mas por outro lado, tipo, a assistência, você tem a receptividade, às vezes você tem o aluno que vem de fora, alunos que são negros, sofrem preconceito e o papel da assistência estudantil é importante também. Neste sentido você receber a pessoa bem, tu conversar com ela, se sentir à vontade em casa, na universidade, mas não depende só do SAE, é todo um contexto, um conjunto de órgãos e pessoas, seres humanos, que auxiliam nesse processo, então, tipo, às vezes o SAE é muito receptivo e os professores não são tão receptivos assim, os amiguinhos também não são. Então eu acho que o SAE tem papel fundamental nisso, mas não é, assim, o único fator pra que melhore essa questão de igualdade social (P4).*

Nos trechos os/as estudantes se referem à situação financeira de outros/as estudantes que possuem melhores condições e, segundo os/as participantes, as desigualdades da sociedade são reproduzidas na universidade, assim, estes/as estudantes acionam sua identidade frente ao questionamento e reconhecem espaços físicos e simbólicos distintos referentes às classes sociais a que pertencem. Nesse sentido, Bourdieu e Champagne (2012) compreendem que as desigualdades escolares estão relacionadas aos percursos sociais desiguais dos diferentes sujeitos, sendo que não competem a partir de posições iguais.

Adentrando sobre a questão da equidade e igualdade de oportunidades, foi indagado se os/as estudantes consideram que por meio da assistência estudantil é possível promover justiça na permanência e conclusão do ensino superior. No grupo A o diálogo relacionou-se com a questão anterior, contudo destaca-se o entendimento que reproduz a importância dos auxílios, mas que este não garante a igualdade de oportunidades na permanência e no êxito acadêmico.

O exemplo trazido pelo/a estudante refere-se ao acesso a uma segunda língua estrangeira e da necessidade que ela tem para o referido curso. Nota-se a concorrência e a busca por um bom currículo e uma apreciação crítica sobre possibilidades objetivas. Evidencia-se a percepção das baixas capacidades competitivas e que os cursos de maior prestígio destinam-se aos estudantes que possuem melhores condições financeiras (DIAS SOBRINHO, 2013).

*Ele ajuda você a concluir o curso, a conhecer coisas novas, ir pra outros lugares também, fazer um curso superior, o que antigamente pobre não fazia, mas tem coisas ainda que a gente não consegue fazer, tem coisa que não dá pra fazer comparando com uma pessoa que tem mais condições. Tipo, eles conseguem fazer, o exemplo é o curso de inglês, a gente não consegue pagar curso de inglês, a gente tem que aprender na marra, quem tem condições já sabe inglês, nosso curso precisa muito de inglês, esta é uma das coisas que a gente mesmo recebendo auxílio não consegue alcançar, cursinho por fora e tal (P3).*

No trecho expresso fica clara a noção de alguns princípios de equidade, a partir das possibilidades que o fato de cursar uma graduação pode trazer na vida do/a estudante. Contudo, mais uma vez manifesta-se que a assistência estudantil não promove a igualdade de oportunidades no espaço universitário e muito menos a igualdade, uma vez que, segundo Santos (2010), os sujeitos não partem de uma condição/posição igual para que consigam alcançar os mesmos objetivos pessoais e profissionais, constatado pela necessidade de aprender uma língua estrangeira e as desvantagens de não possuir tal conhecimento prévio. Além disso, conforme Dubet (2003), a própria universidade pode reforçar a exclusão e a desigualdade, quando não permite trabalhar com estas questões e promover o desenvolvimento dos sujeitos.

No grupo B, o debate apresentou reflexões interessantes que são relacionadas à concepção de assistência estudantil como direito, contudo, é possível observar que os/as estudantes entendem a universidade como um espaço privilegiado e como este espaço deveria ser expandido, uma vez que tampouco o acesso e nem a permanência são democratizados.

*Eu acho justo, mas a maioria está fora da universidade, na sociedade no geral, ainda são minorias dentro da universidade, então é justo mas ainda falta, tem um caminho muito longo ainda pra ser justo, com toda a sociedade. Porque a gente ainda acaba sendo a elite por estar aqui dentro, porque muita gente ainda não consegue ter acesso, apesar de já existirem programas que auxiliem nisso, mas ainda eu acho que é muito precária, acho que deveria ter mais (P15).*

*E a questão também é assim, por exemplo, nós temos hoje uma região que compreendendo o oeste catarinense onde está a universidade, só que aqui não recebe só gente do oeste, recebe de todo o Brasil, inclusive até de outros países. Hoje, saindo do ensino médio, a quantidade de estudantes que saem do ensino médio, hoje não sei se chega, não tenho esses dados, mas não chega a 10% que vai pra uma universidade e esses outros 90%, também teriam o mesmo direito que nós em estar aqui, pelo simples fato, eles também contribuem, pagam seus impostos, tudo, então tem essa justiça, mas teria que ser mais ampla pra tentar favorecer toda sociedade, porque infelizmente hoje a quantidade de pessoas que se forma num ensino superior é muito inferior às que se formam no ensino médio, por exemplo (P11).*

*Eu ia falar focando mais na sua questão sobre a gente estar dentro da universidade e receber o auxílio pra se manter aqui dentro da universidade. Não só é justo como é um dever do Estado dar esse suporte, que as instituições possam passar esse dinheiro para os alunos, porque, quando a universidade era um fator determinante apenas para a classe dominante, só pra elite, sempre foi feito muita luta para que se pudesse entrar, aí quando se entra tem que haver muita luta para que possa se manter, então isso aqui pra classe trabalhadora, pra quem lutou por isso aqui, isso aqui nunca foi algo determinante pra eles, por isso que tiveram que lutar, por isso, e pra se manter aqui é necessário o suporte, então é mais que justo porque se não vai ter que trabalhar, aí logo vai desistir do estudo ou vai ser aprovado simplesmente com a média seis, sabe. E não vai conseguir extrair tudo que isso aqui oferece (P13).*

Nos fragmentos destacados, verifica-se a importância de ações afirmativas tanto no acesso como na permanência e que são consideradas justas neste contexto. Segundo Amaro (2017) as ações afirmativas tem por objetivo beneficiar de forma diferenciada, grupos discriminados para que possam alcançar melhores condições de vida. Estas políticas precisam carregar em seu cerne concepções de justiça e equidade para corrigir as desigualdades sociais (SOUZA, 2016).

Outro destaque, observa-se na última fala, referente à compreensão do dever do Estado, ou seja, da assistência estudantil configurar-se como direito, e ser justa a permanência e conclusão do ensino superior para as classes populares. Refere, ainda, que são conquistas sociais que podem ser visualizadas ao longo da história do ensino superior brasileiro. Relaciona-se com a consolidação da assistência estudantil na história do Brasil e o protagonismo do FONAPRACE neste processo.

Na sequência, as falas trazem outro aspecto interessante, uma vez que a maioria dos/as estudantes é a primeira geração da família a ter acesso ao ensino superior, trazendo a lembrança de que os pais, nem os/as próprios/as estudantes imaginassem estar na condição de universitário/a em uma universidade federal. A partir destes trechos é possível compreender o percurso elitizado da educação superior, e a forma tardia de investimento do Brasil na educação pública, gratuita e de qualidade (NIEROTKA, 2015).

*A universidade, ela é vista como um meio de ascensão social, se alguém pode exclusivamente se dedicar a estudar melhor, claro, muita gente fala “ah, você não paga a universidade” tudo bem, mas eu tenho que me manter, eu tenho que comer, tenho que me vestir, eu tenho que vim pra universidade, conseguir manter a gente na universidade é muito importante, que bom se todos conseguissem fazer isso, que ninguém precisasse trabalhar né, óbvio que esse é um mundo que não existe né. Mas, então se todo mundo pode, eu digo pelo meu lado né, eu tenho um objetivo na minha cabeça que é tentar pegar as notas melhores, fazer artigos, pra seguir mestrado, doutorado um dia né, então isso acaba equiparando as coisas né, porque se fosse pensar... seis, sete anos atrás, eu jamais pensaria nisso, porque se eu tivesse que pagar a universidade e hoje tá trabalhando eu não conseguiria também, então é óbvio que é muito importante e é justo (P14).*

*É muito justo aqui, mas como a P15 falou, ele deveria abranger mais, pra mais pessoas, porque repara que são poucas as pessoas que conseguem entrar na universidade e depois são poucas também as pessoas que conseguem receber esse auxílio, então deveria ser mais amplo, mas pra quem consegue né, é muito bom, imagina é essencial, como ele falou, se fosse seis anos atrás, lá em casa por exemplo eu tive a realidade do meu pai dizer “eu nunca imaginei que vocês iam sair daqui, nunca, nunca imaginei”, porque era algo muito fechado, então é justamente por isso que se rompe muitas barreiras que a universidade está conseguindo abranger mais pessoa, só, mesmo assim, deveria ser mais, porque aqui dentro se promove muito a justiça, mas ainda assim né, seria bom se conseguisse abranger ainda mais (P10).*

No grupo C, foi perceptível a conclusão de que estar na universidade é justo, e que devido à política de assistência estudantil é possível encontrar estudantes de todas as classes sociais. Diante dos extratos também é possível verificar que lentamente a educação superior deixa de ser uma herança para configurar-se como um direito (LAZÁRO, 2016).

*Sim, até porque a universidade tem pessoas que são de todas classes (P18).*

*Eu vejo uma constante de pessoas que não teriam condições, tá crescendo em massa dentro da universidade e está conseguindo se fortalecer, está tendo condições de estar aqui, em parte é por causa do auxílio, a grande parte é por causa do auxílio (P16).*

*Eu acho que é justo, não sei se justo é a palavra, o governo tá pra educar a população, isto é uma ajuda que ele dá, que ele tem que dar (P19).*

*É uma destas ferramentas, não na forma como está posta aqui na UFFS, talvez tenhamos muito pra discutir sobre isso, mas como [...] eu tenho que lutar por direitos, eu sei que não resolve meu problema histórico estrutural, mas é o que tem pra mim hoje, é o que preciso correr atrás, é o que preciso reivindicar, por mais que a gente sabe que é processual, paliativo e tudo mais... (P17).*

Nos fragmentos é perceptível a compreensão de que na universidade convivem diferentes segmentos sociais e de diferentes classes, destaca-se, nitidamente, a reprodução das desigualdades sociais da sociedade no espaço universitário. Novamente percebe-se o caráter múltiplo das desigualdades e as formas com que são reproduzidas e redefinidas na contemporaneidade (ARROYO, 2010).

No último fragmento verifica-se a compreensão da importância que as políticas de caráter compensatório possuem na contemporaneidade, contudo, destaca-se que a problemática estrutural não é resolvida, mas são apresentadas formas de minimizar as desigualdades historicamente construídas na sociedade brasileira, isso é enfatizado quando a/o pesquisado/a reflete sobre a necessidade de luta para garantia de direitos. Nesta direção, conforme Fraser (2001), apenas ações transformativas conseguem reverter a lógica excludente

presente na sociedade.

### 5.2.3 Ações de assistência estudantil da UFFS e o direito à educação superior

Na continuidade, referente ao terceiro eixo de temas norteadores, foi indagado especificamente sobre uma das ações de assistência estudantil da UFFS, acerca da concessão de auxílio financeiro e dos critérios estabelecidos nos editais anuais e, por fim, sobre noção de direito da permanência no ensino superior por meio da assistência estudantil.

Assim, o debate seguiu tratando sobre a avaliação dos/as participantes acerca dos critérios de desempenho acadêmico, dos editais de auxílios socioeconômicos. Dentre os/as participantes que se manifestaram, nos diferentes grupos realizados, foi possível visualizar apenas duas falas contrárias à exigência de desempenho para os editais de auxílios.

*[...] Eu considero que são equívocos, porque é muito meritocrático, e se é direito é direto, entendeu? Eu não tenho que impor uma condição pra quem já está em vulnerabilidade, a partir do momento que eu falo isso eu coloco a pessoa mais à margem, porque ela vai sofrer uma pressão pra passar para continuar recebendo uma coisa que já é de direito dela, independentemente do que ela faça, não interessa, é quem tá à margem, quem precisa. Aquela pessoa vai ter mais dificuldade de inserção, de contextualização, enfim vários fatores, eu acho que são equívocos, achar que é investimento público e precisa ter retorno, cara, a gente já tá produzindo conhecimento científico pra sociedade, qual o retorno maior que este? Acho que os gestores da universidade deveriam ter orgulho, e ter exemplo, não só meu exemplo, de outros exemplos, pessoas que viveram à margem, de ter pessoas negras, pobres, periféricas de estar ocupando este espaço, isto quer dizer que a universidade está cumprindo seu papel social, pra que impor, se a UFFS tem um projeto diferente e de estar nesta região, não faz sentido, eu sei que tem toda umas diretrizes que talvez baseie isto, uma legislação, mas não faz sentido nenhum (P17).*

*O fato de existir a assistência estudantil não nos garante, de forma nenhuma, a excelência acadêmica, como se você achasse que você coloca um pontinho de educação numa periferia parece que a periferia cresce um pontinho a mais de educação, não é assim que funciona, não é instrumental dessa forma [...] enfim, eu não vejo o auxílio socioeconômico como garantia de nada, nem de permanência [...] (P8).*

Conforme elencado no primeiro fragmento, a perspectiva do direito é colocada em questão ao se exigir contrapartidas que o/a estudante precisa dar/cumprir para receber os auxílios socioeconômicos, uma vez que ele/a necessita destes recursos para se manter na universidade. Pode-se inferir que os/as estudantes tornam-se clientes da assistência estudantil, pois, necessariamente, precisam dar algo em troca do que foi recebido ou “comprado”. Kowalski (2012) e Graeff (2014) refletem acerca das contrapartidas na assistência estudantil e como este mecanismo nega a noção de direito e incide sobre a visão de bem-estar ou favor.

Nesta direção, Pereira e Stein (2010) analisam mecanismos regulares das políticas sociais e que podem ser relacionados com os fragmentos expressos pelos/as estudantes usuários da assistência estudantil, sendo necessário “comprovar” a pobreza; a noção de que os próprios/as fraudam os processos e, além disso, a exigência das condicionalidades, como se fosse possível dar alta, ou ainda, exigir compensação de um direito de proteção social.

Nos extratos a seguir são revelados aspectos da trajetória dos/as estudantes e as fragilidades do ensino na rede pública. Ainda, é destacada a necessidade de contrapartida, uma vez que se trata de dinheiro público e que os/as estudantes necessariamente precisam merecer para receber o auxílio. Esta concepção vai de encontro à noção de direito, conforme destacado no capítulo anterior e reforça a noção da meritocracia para poder desfrutar de um direito.

*Porque assim, eles falam em reprovar, ainda seria fácil a gente pensar assim, olhando da onde a gente vem, só que não sei, às vezes tem alguém que estudou sempre em escola pública e que não conseguiu lugar, trabalhou durante o ensino médio por algum motivo, não sei, ou não concluiu o ensino médio, optou pelo ENEM, até o ano passado validava o ensino médio, então pode acabar havendo a defasagem, a gente tem mais só que o financeiro (P7).*

*Acho certo, mais que justo (P14).*

*O cara já tá recebendo o auxílio pra poder se dedicar aos estudos né, aí não vai se dedicar, aí não é justo né (P12).*

*Sim, porque dinheiro do estado tá sendo investido, independente ou não, se você paga os auxílios, se você paga impostos ou não, em tese todo mundo teria direito de vir pra universidade e todo mundo tem direito ao auxílio só pelo fato de você pagar os impostos (P8).*

*Se você parte dos pressupostos de quem recebe auxílio não está trabalhando é o mínimo que se espera que o aluno vai pra sala de aula, que compareça, que assista, que é obrigação dele, a gente tá numa universidade pública e gratuita, mas tudo isso tem um custo por trás disso e precisa ter consideração sobre isso, por aquilo que tá sendo investido em você. Eu acho que o meio de avaliação do auxílio é muito mais que justo, porque imagina você recebendo auxílio sem ir às aulas, sem fazer nada e o dinheiro público tá sendo gasto, e tem gente que não está conseguindo entrar, não vai conseguir ganhar aquele dinheiro, no mínimo este dinheiro poderia ser remanejado pra bolsa de pesquisa, por exemplo, então controlar este gasto, precisa ter controle (P5).*

A partir do edital de auxílios do ano de 2016, foi estabelecida a possibilidade do estudante realizar acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial e permanecer recebendo os auxílios. É uma ação nova da assistência estudantil da UFFS, pois não é realizado o corte do auxílio de imediato, uma vez que na maioria das situações o corte do auxílio acaba por agravar ainda mais a situação dos/as estudantes. Dessa forma, as causas são trabalhadas pelas

equipes técnicas do SAE. Por ser uma ação nova, percebe-se a necessidade de avançar nesta questão, inclusive na composição técnica das equipes dos diferentes *campi*.

*Eu concordo nesta parte das faltas, é pra manter na universidade, você não vindo na universidade não faz sentido você receber auxílio ou não está funcionando ou você não merece receber. Na questão das notas eu ainda acho justo, porque, como a gente já viu, têm o acompanhamento com quem tá com dificuldade, eles dão as dicas, de como fazer método de estudar, você pode pedir ajuda pros seus colegas, é a mesma coisa, eles ajudam também nas notas, é pré-requisito, mas eles ajudam na nota (P16).*

*Se fosse o mérito pelo mérito seria muito cruel né, mas existe um acompanhamento ali (P15).*

*Eu acho a parte da frequência muito legal e das matérias e tem gente que tem muita dificuldade mesmo, não dificuldade de não conseguir aprender, mas dificuldade até de alguma deficiência, por exemplo, um surdo e um cego, a matéria é muito difícil ele não consegue passar. Poder ter o acompanhamento é muito legal mesmo, de ele não perder o auxílio [...] (P3).*

Nos editais anteriores a 2017, um dos critérios solicitados era aprovação de 50% das disciplinas curriculares matriculadas, entretanto, neste ano foi reavaliado e como critério foi adotado a necessidade de aprovação na quantidade mínima de créditos curriculares exigidos pelo curso ou o estabelecido pela PROAE. Conforme a avaliação do/a estudante a seguir, este/a chama atenção de em alguns casos haver a necessidade de aprovação de 100% para garantir a permanência no recebimento do auxílio.

*Agora tá sendo avaliado o mínimo de créditos pra manter o auxílio, o mínimo de 12, pode acontecer, não sei, de um estudante pegar só o mínimo e, se ele não conseguir e pode acontecer dele perder o auxílio, porque 100% é bastante, este tipo de estudante deveria ser reavaliado, talvez 50%, o dobro das matérias, porque pode acontecer de não conseguir aprovar em tudo, e o auxílio é fundamental, pode acontecer alguma coisa [...] (P5).*

Entrando na parte final do grupo focal, foi questionado sobre quais das ações os/as participantes consideravam essencial para a permanência e se a mesma seria condição de permanência ou não na UFFS. No grupo A e B foi unânime a resposta que assertivamente considera o auxílio financeiro, condição de permanência na instituição.

*Sem auxílio não estaria aqui. É difícil encontrar emprego em Chapecó, tendo aula de manhã e de tarde, ou na hora que você quer e tá disponível, e ainda mais em Chapecó. Pela questão de horário é difícil, se eu conseguisse um emprego, com um salário razoável, tipo 1.200,00, na faixa de IVS já cortava o auxílio, mas eu viveria tranquilo, mas é difícil por causa dos horários (P4).*

*Taria na universidade, mas não poderia estar trabalhando na empresa, no meu caso, teria que trabalhar o dia inteiro e não poderia ter a mesma dedicação, conseqüentemente o meu conhecimento iria cair né (P12).*

*Sem esses auxílios, seria quase impossível, conseguiria sim vir pra universidade, só não conseguiria dar a mesma dedicação que tento dar (P9).*

*Assistência remunerada, é o mais importante é o que mais traz... sem o auxílio não estaria aqui (P18).*

Faz-se um destaque que, na maioria das repostas, foi elencado que sem os auxílios socioeconômicos o/a estudante não conseguiria permanecer na universidade. Este fato demonstra a importância destas ações para os/as estudantes e, inclusive, previne possíveis evasões derivadas da falta de recurso e da vulnerabilidade socioeconômica apresentada pelos/as estudantes. Para tanto, o repasse financeiro é decisivo, é condição de permanência, segundo a amostra de participantes da pesquisa.

Conforme Fraser (2001), pode-se verificar processos de reconhecimento e redistribuição por meio da assistência estudantil, na medida em que se reconhecem grupos socialmente excluídos do ensino superior e redistribuição no fato da concessão de auxílios financeiros com a intenção de suprir as necessidades básicas dos/as estudantes.

Destaca-se que na conversa, o auxílio financeiro também foi aliado a outras ações, como a do restaurante universitário, que proporciona inúmeros benefícios aos estudantes, pois propicia uma alimentação nutricionalmente balanceada, higiênica e com um custo acessível, fornecendo, ainda, um espaço de convivência para a comunidade acadêmica.

*Mas acho que algo que complementou o lado financeiro, é o lado alimentar, a cobrança de R\$ 2,50 pra almoçar e jantar no RU, ela complementa o orçamento que a gente tem, porque, a maioria que divide um apartamento com mais pessoas, a maioria pelo menos, então paga R\$ 400,00 de aluguel digamos, sobra dinheiro pra transporte e sobra um pouco de dinheiro pra comer, mas não tem dinheiro pra livro, não tem dinheiro pra nada, às vezes pega emprestado pra pagar um xerox, mas enfim, acho que a complementação que se dá com o RU aqui e o dinheiro que você tem pra se manter sabe (P13).*

*Você nunca vai ter um cardápio variado que nem tem aqui. Se tu não vai comer porcaria ou um lanche na rua (P11).*

*Teve um dia que teve peixe eu disse “meu deus, peixe tem uma vez por ano lá em casa” (P15).*

*Dá a possibilidade de você se alimentar, a universidade dá comida pra gente, eu vejo como uma coisa muito maternal, assim (P8).*

*Uma vez foi questionada essa questão que “porque o aluno que tem IVS I ou II tem que pagar o mesmo valor? E, palavras do reitor: “O auxílio garante o pagamento do RU”, o que você ganha você paga. Mas se você paga R\$ 2,50, por exemplo, é R\$ 5,00 por dia, até que tem essa garantia (P11).*

Outros/as estudantes destacaram ações como o acompanhamento psicológico e o acolhimento do SAE:

*Eu acho que depende de pessoa pra pessoa, no caso o P18 é o financeiro, eu já não sei, eu fico entre o financeiro e o psicológico. No ano que passou eu conseguiria ficar na universidade, tem momentos que aconteceram problemas que se não tivesse o auxílio não teria dado, mas acontece isso com o psicológico, eu fico entre os dois (P16).*

*O acolhimento do SAE, sem dúvida alguma, o atendimento psicológico, já teve várias vezes que eu tive crise existencial por estar aqui e toda pressão [...] Eu acho que o SAE deveria ter mais estrutura, os SAE de todos os campi precisam de mais estrutura pra trabalhar, mais espaço, mais tudo, se não fosse estes tipo de atendimento talvez não estaria mais aqui, como outras amigas minhas que já foram embora, mulheres [...], periféricas que se sentiram não pertencentes, não no direito de usufruir deste espaço, talvez por não ter tanto contato, não recebiam o auxílio na época e acabaram desistindo por que não tiveram este apoio, nestas ocasiões se não tivesse este apoio estaria à beira de desistir. O atendimento psicológico foi o que me manteve aqui. São ações que precisam expandir, que precisam ser oxigenadas, grupos de apoio, atendimento faz toda diferença na vida do estudante, a gente sofre muito psicologicamente. Foi o que aconteceu com elas, quando eu perdi os auxílios eu tive que me submeter a certas coisa na cidade [...] não tinha apoio da minha família, e não tinha pra onde chorar, correr, pra quem falar, aí às vezes você vai conversar com um estudante e ele está pior que você, sabe está todo mundo sofrendo e chorando o tempo, o apoio psicológico é fundamental (P17).*

*O primeiro ponto que eu levantei foi o acompanhamento dos alunos que às vezes o aluno está aqui, vem de fora não tem amigos e acaba reprovando, pode gerar na perda do auxílio, se tem um corpo aí que conversa com o aluno, que entende a situação dele, a realidade dele, isto de alguma forma não está se dando bem e, se tem algum problema familiar, ajuda a pessoa, uma das principais coisas pros alunos é a saúde mental, a saúde mental precisa estar em dia, se não tiver em dia nada vai funcionar (P5).*

Diante dos trechos acima, é possível verificar a afirmação do FONAPRACE relativo à compreensão da assistência estudantil como investimento e não como gasto social, bem como conceber as diferentes facetas de atuação da assistência estudantil. Ao serem implementadas os 10 campos de atuação estabelecidos no PNAES: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, estes poderão atuar significativamente na vida dos/as estudantes.

Para finalizar os questionamentos, foi indagado se os/as estudantes consideraram que têm seu direito à educação superior garantido por meio da assistência estudantil. Nos diferentes grupos foi possível verificar diversos pontos de vista sobre esta questão, conforme segue abaixo:

*Na parte da assistência estudantil tá garantido, não tenho como reclamar, pra mim tá muito bom, e porque eu tô aqui, sabe é necessário. Se não tivesse auxílio, a ajuda, o RU não estaria aqui (P19).*

*Conhecendo melhor sim [...] vocês fazem isso, vocês são assistentes sociais e rola esta sintonia, tem esta identificação de ter esta pessoa como referência pra ter esta pessoa de referência pra suas mazelas, eu me senti mais segura, tem assistência estudantil. O negócio aperta vou pra lá, não preciso ficar com receio, de ir pra porta no SAE, não vou na porta da minha mãe, mas vou na do SAE (P17).*

*Sim, eu não estaria aqui. O RU é extremamente importante, tem as vezes que não tenho dinheiro pra comprar comida, se for pra comer vou viver de miojo e arroz e arroz, por exemplo, no RU tem o direito de me manter alimentado, comida de qualidade, não vou comer fritura todo santo dia. O tempo pra dedicar pra fazer uma comida é um tempo que você poderia estar estudando (P18).*

*Ah, garantido sim, se você quiser estudar você vai estudar, mas não sei se especialmente pela assistência estudantil ela garante esse direito. Se eu quiser estudar, mesmo não recebendo nenhum auxílio eu vou continuar estudando, eu dou um jeito né, só que seria bom se a maioria pudesse receber, se a maioria pudesse receber um auxílio, claro que é utópico né, mas se todo mundo pudesse receber um auxílio que pudesse se manter com dignidade e pudesse principalmente se focar nisso né (P14).*

Foi possível verificar opiniões que discordavam e referências que inferem este direito como algo não garantido frente ao contexto nacional vivenciado. E, que não basta apenas assistência financeira, é preciso avançar na qualidade e bem-estar da vida dos/as estudantes (SEN, 2010). Este entendimento se coaduna com o PNAES e as compreensões do FONAPRACE, para os quais a assistência estudantil deve abranger outras atividades relacionadas aos aspectos sociais, psicológicos e pedagógicos, bem como articular-se com ensino, pesquisa e extensão, na direção de uma formação integral dos/as estudantes.

Outro fragmento passível de destaque refere-se às condições mínimas de sobrevivência, na qual foi citada a situação de estudantes que passaram fome para permanecer na universidade, tal direito é condição básica e que, por vezes, não se vê atendido.

*Do jeito que está hoje, para muitos acadêmicos, para muitas pessoas como ele falou, não é uma garantia, se torna, às vezes, quando você não acha pra dividir com outras pessoas, se torna muito caro pra se manter na cidade, ali no centro de Chapecó ou num bairro, se torna caro. E são outros fatores que fazem a vida do ser humano, que mantém o ser humano de pé, então só isso não basta, sabe, na verdade minha casa vai servir pra dormir, eu vou comer e jantar na UFFS, vou dormir em*

*casa, vou comer e jantar na UFFS, vou dormir em casa, mas, além disso, eu não vou ter lazer, eu não vou ter uma vida um pouco melhor, vou sentir saudade do passeio, de fazer alguma coisa cultural na cidade, de ir num show, de curtir um pouquinho também a minha vida, um ser humano da sociedade, de ir lá curtir um show do que eu gosto, então, as pessoas precisam. Eu trabalho meio período igual ele, vai ser difícil pra você, meu amigo, assim como é pra todo mundo, porque trabalhar e estudar é complicado, vai ter um período que vai exigir muita leitura e todo mundo vai sentir isso. E quem trabalha meio período nem tem meio período, eu tenho amigo meu que trabalha meio período, tá na quarta fase, indo pra quinta fase e ela sente muita dificuldade, ela falou que só tira a média dela quase, e ela trabalha meio período. Eu tenho um amigo meu pra você ver, conseguiu se manter na faculdade, um amigo meu, só que passou fome, passou muita fome, cara, porque ele veio de São Miguel do Oeste e só recebia auxílio, ele quase desistiu, sabe, ele demorou dois anos a mais pra terminar o curso dele, mas terminou, só que passou muita fome, pra você ver como realmente ainda não é o suficiente, ainda não garante uma pessoa na faculdade, minimiza, minimiza muito (P13).*

*As pessoas veem isso como uma forma de “nossa, como ele foi persistente”, caralho! O cara passou fome, ficou ali seis anos sem, né, as pessoas veem como se fosse uma coisa pra se orgulhar, isso não é pra se orgulhar, é um direito, ninguém tem que passar fome pra fazer a universidade (P14).*

Nos destaques abaixo verifica-se a dificuldade em harmonizar o que os/as estudantes gostariam de fazer e o que é possível fazer, diante da situação econômica e para além dela, como, por exemplo, da problemática derivada em conciliar trabalho e a vida acadêmica, que engloba participação em eventos, tempo de estudo, viagens e até mesmo festas organizadas pelos/as universitários/as. Estas privações acabam deixando-os mais à margem daquilo que os/as estudantes almejam ou gostariam de vivenciar.

*E assim também, essa possibilidade de trabalhar é restrita aos cursos que tem noturno, eu faço um curso no diurno, por exemplo, estudo de manhã e estudo à tarde, como é que eu vou trabalhar? Que empresa vai me dar um trabalho à noite? Ou trabalho das duas da manhã até as sete? Não existe isso, ou ali você trabalha das seis às dez, aqui em Chapecó não tem essa possibilidade, grandes centros urbanos até poderia ter essa possibilidade, mas aqui em Chapecó não, não tem essa realidade (P11).*

*O jeito é trabalhar fim de semana, até de noite e fim de semana pra ter dinheiro (P14).*

*Então, tem que levar também pra esse lado, o auxílio ajuda, mas não garante a sobrevivência de uma pessoa em Chapecó, tem que apertar ali muito, eu consigo pagar aluguel, comida e transporte, mas se eu quiser comprar uma roupa eu dependo dos meus pais, se eu quiser ir num show eu dependo dos meus pais, não tem condições (P11).*

*Aí tem a situação, e se uma fatalidade acontece? Meu pai também já tá com a idade avançada, e se alguma coisa acontecer? Eu acho que não tenho garantia, em algum momento se, alguma coisa acontecer, eu vou depender desse suporte recebido pra me manter aqui (P7).*

*A assistência estudantil, dentro da realidade do campus UFFS Chapecó, faz o que pode, faz até um pouco mais, mas ainda falta muita coisa para o estudante sentir que seu direito está garantido, a política da UFFS é limitado, tem vaga, tem vaga pra haitiano, tem cota, a política atinge um grande público e outras universidades não fazem a mesma coisa, de acesso, mas assim de permanência a gente e não tem moradia estudantil, a gente e não tem uma quadra poliesportiva, mais do que vir pra universidade e só estudar, tu tem que ter qualidade de vida, tem muitos aspectos que precisam ser melhorados. Não depende só de um setor, mas dentro do possível o SAE faz sua parte. O acesso você tem, mas como você vai se manter e estudar?! (P5).*

*As cotas da UFFS são ótimas, se você vai comparar com a UFSC, eles tem três vagas pra escola pública, como que alguém vai entrar, eu não entrava nunca, minha nota foi horrível no ENEM (P3).*

No último extrato, evidencia-se a desqualificação da escola pública e o fato de que os/as estudantes se consideram pouco competitivos em relação aos estudantes que não ingressam pelas cotas sociais. Os extratos evidenciam que, apesar dos/as estudantes conseguirem transpor as dificuldades advindas do acesso, percebem diariamente outras dificuldades e, inclusive, exclusões na garantia do direito à permanência na educação superior. Estas falas remetem ao parafraseado de Pereira, Zago e Paixão (2016), uma vez que inicialmente a exclusão se dava pela contenção do acesso e atualmente ela se dá no interior do sistema de ensino.

*Pra mim sim, pessoalmente, vendo minha questão individual, mas de forma ampla não, porque quantos por centos de jovens têm na universidade, de renda baixa? Não é porcentagem grande, eu estudei a vida inteira em escola pública, tenho um monte de amigos que tá concluindo o ensino superior, tem a galera da USP, ou fez particular, metade da sala, de 50 alunos, 25 vão se formar, nem todos por universidade pública. Não é um direito garantido ainda. Na minha cidade é USP, por exemplo, é bem difícil, tem as cotas ainda, mas tão melhorando, mas é bem difícil o acesso, ainda (P4).*

*Eu acho que o aluno tem seu direito garantido quando entra na universidade, mas o SAE tem um papel fundamental falando dos auxílios, na permanência do estudante aqui na universidade, isto seria a principal ação do SAE (P4).*

Por fim, abriu-se espaço para outras considerações sobre a assistência estudantil. O grupo B entrou na questão da moradia estudantil e questionou sobre o gasto público, sobre os critérios de concessão das vagas e sobre a continuidade do auxílio moradia:

*Pelo simples fato de se construir uma moradia aqui em Chapecó, quantas vagas teria? Cem? Por aí. Você vai colocar cem pessoas lá dentro, tá. Quantos aqui recebem esse auxílio moradia, vai fazer as contas hoje, aqui em Chapecó deve passar de mil pessoas, e aí os outros 900? Vão continuar recebendo esse auxílio, ou*

*vão ter direito a ir morar também (P11).*

*Abrange mais gente, não necessariamente que é uma maravilha, eu recebo até três auxílios, desde que eu vim pra cá eu regulo a minha vida em função desse dinheiro, então, eu durmo num colchão em cima de dois pallets, com um quarto que eu divido com um amigo, mas justamente pra eu poder me dedicar exclusivamente à universidade (P8).*

Outros pontos foram reforçados no grupo C, como a importância da assistência financeira e psicológica. Neste mesmo grupo um/a estudante destacou que considera um critério muito injusto, quando o/a estudante, por já possuir graduação, fica excluído da concessão de auxílio financeiro, como pode ser verificado na fala abaixo:

*A financeira ela salva a vida, ninguém vive no luxo, no mínimo do mínimo a gente vai dando conta, vai se virando e, a psicológica tem que ser mais divulgado (P18).*

*Tem só um detalhe que a gente falou, a assistência estudantil tem que leva em conta cada caso, teve algumas coisas assim que percebi, o que acaba ser injusto, quem tem graduação não pode ganhar auxílio, mas eu tive um colega que veio de Pernambuco pra cá, sozinho pra cá, largou tudo, mas já era formado em Letras, e veio fazer um curso integral, se tem a impossibilidade de trabalhar, e ele teve que largar a graduação pra poder ir trabalhar, porque não recebeu auxílio porque já fez uma graduação, a história do curso integral vai dificultar muito, este caso específico eu achei meio injusto (P16).*

*Eu penso muito no fortalecimento do SAE, como espaço institucional, neste espaço pros estudantes tudo que dá pra divulgar pelos estudantes, que pena que minhas amigas não estão aqui pra desfrutar destas coisas, pra participar destas pesquisas, que pena, eu fico com o coraçãozinho assim, mas faz parte do processo. Sempre parablenizo a equipe do SAE, principalmente as psicólogas e os assistentes sociais, faz parte do processo [...] Às vezes não concordam e sai batendo o pé, porque não entende, mas todo este trabalho a que vocês fazem surte efeito na nossa vivência, continuam (P17).*

De acordo aos aspectos levantados, os grupos focais trouxeram muitos elementos de reflexão sobre os limites e possibilidades das ações de assistência estudantil na UFFS. Os sentidos e significados trazidos pela amostra dos/as estudantes expressam de forma qualitativa as percepções dos/as pesquisados/as sobre a assistência estudantil, não podendo ser utilizadas como regra ou diagnóstico da referida política pública, mas como mecanismo de reflexão e ressignificação. Na tentativa de elaborar um quadro resumo das temáticas discutidas, segue a sistematização dos limites e possibilidades da assistência estudantil a partir da percepção dos/as estudantes:

Temas norteadores	Percepção dos/as estudantes		
	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Motivos pela procura da assistência estudantil e importância das ações, programas e/ou benefícios	Auxílio financeiro	Auxílio financeiro	Auxílio financeiro
	Permanência na universidade	Permanência na universidade	Permanência na universidade e acolhimento do SAE
Sentidos e significados sobre o reconhecimento das diferenças e a promoção da equidade na assistência estudantil	Atendimento e acolhida do SAE	Atendimento do SAE por meio do esclarecimento de dúvidas	Atendimento do SAE e entendimento da assistência estudantil como política pública
	Diferenças relacionadas à análise socioeconômica	Diferenças consideradas na análise socioeconômica e nos diferentes índices de vulnerabilidade	Diferenças consideradas na análise socioeconômica e relação com a política pública
	Não minimiza as desigualdades e nem promove a igualdade	Minimiza as desigualdades sociais	Gera mobilidade e ascensão social
	Não garante igualdade de oportunidades	A universidade se constitui espaço privilegiado para minoria e promove equidade	A permanência é justa devido a assistência estudantil
Ações de assistência estudantil da UFFS e o direito à educação superior	Necessidade de contrapartida em função do investimento público	Necessidade de contrapartida em função do investimento público	Perspectiva do direito colocada em questão pela contrapartida
	Condição para permanência é o auxílio financeiro	Condição para permanência é auxílio financeiro e RU	Condição para permanência é auxílio financeiro e acompanhamento psicológico
	Fragilidade na garantia do direito em função das dificuldades na permanência	Fragilidade na garantia do direito	Direito garantido somente em função da assistência estudantil
Outras considerações	Formas de ingresso na UFFS	Moradia estudantil na UFFS	Importância do acompanhamento psicológico e pedagógico

Quadro 4 – Síntese das percepções dos/as estudantes acerca dos limites e possibilidades da assistência estudantil na UFFS.

Fonte: Elaboração da autora (2017).

Diante do quadro, é possível verificar os eixos da pesquisa e os temas norteadores das temáticas discutidas pelos grupos, por vezes as discussões se assemelhavam e, em outras temáticas, destoavam de um grupo para o outro. Dessa forma, verifica-se a evidência de alguns fatores relacionados aos limites e as possibilidades da assistência estudantil sob a percepção dos/as estudantes como: a nitidez das diferenças e das desigualdades sociais apresentadas pelos/as estudantes; a maioria dos/as estudantes não entende a assistência estudantil como um direito; a concepção de ajuda supera a noção de direito; a assistência estudantil se materializa de forma focalizada e não universalizada; o auxílio financeiro é

condição para a permanência; compreendem a assistência estudantil, na maioria das vezes, como o atendimento oferecido pelo SAE; a maioria entende a necessidade de contrapartida se recebe auxílio financeiro; demonstram que desafios de diferentes ordens fazem parte da vida dos/as estudantes, principalmente relativos aos aspectos econômicos e culturais; expressaram muitas dificuldades que encontram no ingresso ao ensino superior; e, relatam várias situações pessoais e coletivas que enfrentam para que possam usufruir do direito à educação superior.

Por fim, na figura 1, apresentam-se as palavras que mais foram destacadas pelos/as estudantes na pesquisa empírica, palavras e termos que notadamente são carregadas de sentidos e significados em relação à assistência estudantil, como pode ser visualizado a seguir:



Figura 1 – Percepção dos/as estudantes por meio de palavras e termos.

Fonte: Elaborada pela autora com base na percepção dos/as estudantes participantes dos grupos focais (2017).

Estes apontamentos traduzem, sob a percepção desta amostra de estudantes, o papel significativo e as possibilidades que a assistência estudantil possui, a partir do ingresso na universidade, no desenvolvimento e na conclusão dos estudos, bem como a expectativa da educação ser a propulsora de novas oportunidades pessoais e profissionais. Por outro lado, verificam-se limitações e aspectos que precisam avançar na consolidação deste direito social, a partir do próprio entendimento dos/as estudantes e da abrangência destas ações como política pública de educação que reconhece as diferenças e promove a equidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado acerca da política de assistência estudantil e suas interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção da equidade, mostrou-se uma importante instância de investigação e de intervenção social. Com o intuito de desvelar quais os limites e possibilidades da assistência estudantil no reconhecimento das diferenças e na promoção de equidade, a partir da percepção dos estudantes da UFFS – *Campus* Chapecó, foi necessário resgatar algumas primícias referentes às concepções norteadoras deste estudo e da percepção dos/as estudantes usuários desta política pública. Assim, a pesquisa bibliográfica sobre temas relativos à diferença, desigualdade, equidade e igualdade de oportunidades foi realizada na tentativa de trazer elementos contemporâneos para entender como essas concepções se manifestam em tempo presente e, além disso, como a educação superior, especialmente a assistência estudantil, utiliza-se desses argumentos para sustentar suas reflexões e intervenções.

Na investigação realizada sobre diferença e desigualdade social, encontraram-se inúmeros estudos versando sobre sua concepção, suas dimensões, características e mutações inscritas no processo de reprodução social, de tal modo que as discussões teóricas sustentam que a diferença dos sujeitos legitimou e legitima as desigualdades sociais. Esse estudo demonstrou a centralidade da temática e trouxe esclarecimentos sobre esse fenômeno e, assim, a partir dos pontos elencados, ressalta-se que a diferença possui uma interpretação muito diferente das desigualdades sociais, sendo a diferença relacionada aos aspectos da condição humana e a desigualdade socialmente construída. Diante disso, há necessidade de reconhecer este contexto para promover políticas públicas que buscam reverter este cenário de injustiça social.

Notadamente, verifica-se a necessidade de medidas equitativas como mecanismo que reconheça as diferenças e busque promover a igualdade de oportunidades, uma vez que infere-se que o princípio da equidade fundamenta-se a partir da compreensão e no reconhecimento da situação de cada sujeito ou, de uma minoria, na tentativa de promover justiça social. A finalidade da equidade é a promoção da igualdade de oportunidades e da própria igualdade, contudo, devido às cruciais desigualdades sociais existentes, é necessário que os processos equitativos já tenham se consolidado para que se alcancem esses objetivos. Assim, na contemporaneidade, e considerando o contexto obtido por meio da pesquisa, destaca-se que “o desafio enorme reside em encontrar novos modelos que possibilitem não apenas preservar defensivamente a equidade, mas ampliá-la com efetividade universal sem

abrir mão da diferença” (LAVALLE, 2003, p. 92).

Fundamenta-se que o direito igual para todos terá como resultado a desigualdade, uma vez que permanecem as desvantagens, do mesmo modo, a igualdade de oportunidades só terá efeito se os pontos de partida em que os sujeitos se encontram forem iguais para seguirem suas escolhas livremente. Constata-se que, na sociedade atual, bem como no âmbito universitário, não é possível verificar uma real e concreta igualdade de oportunidades entre os sujeitos, muito menos a manifestação da igualdade, assim, faz-se a defesa da equidade como modelo de justiça, que se utiliza do tratamento diferenciado, reconhecendo as diferenças e as desigualdades para se alcançar um patamar ideal de igualdade e melhores condições de vida para a população.

As concepções referenciadas sobre reconhecimento das diferenças e equidade revelam uma importante reflexão para as políticas públicas, no sentido de articular estas primícias, objetivando minimizar os efeitos das desigualdades sociais e caminhar em direção à igualdade. Nesse sentido, para realização do segundo capítulo, teve-se que necessariamente empreender fundamentos das áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais aplicadas para a fundamentação do aporte teórico.

Para tanto, faz-se a defesa da articulação entre a diferença e equidade para as políticas públicas, especialmente para a política de educação superior, alvo deste estudo. Conforme evidenciado, por muitos anos, a educação superior brasileira ficou restrita a segmentos sociais da classe média e alta e de acesso limitado aos segmentos sociais mais vulneráveis, portanto, ela não é universalista, pois, desde seu surgimento até os dias atuais, carrega em seu cerne resquícios elitistas.

Considerando o aspecto central que a educação possui no desenvolvimento de uma nação, observa-se que, na última década, várias ações foram introduzidas na tentativa de reverter este cenário de desigualdades, tais ações desempenham uma função importantíssima no acesso e na permanência de segmentos sociais historicamente excluídos deste nível de ensino. Destaca-se que a educação é um dos principais meios de desenvolvimento e mobilidade social, capaz de reverter cenários de desigualdade sociais latentes na sociedade brasileira. Assim Lazáro (2016, p. 5) faz a constatação que populações com maior acesso à educação “são potencialmente mais ativas em sua cidadania, mais compreensivas quanto às diversidades e menos suscetíveis a atitudes preconceituosas por razões de cor, gênero e orientação sexual, origem social, renda e local de moradia, religião ou qualquer outro motivo”.

Vislumbra-se um longo caminho a ser percorrido na educação superior, pois, ainda

que as ações, em sua essência, tenham por objetivo alcançar uma compreensão de cidadania por meio da educação, tem caracteristicamente privilegiado o acesso, sem considerar o aspecto da permanência. Destaca-se que apenas o acesso à educação superior está longe de resolver os problemas de estudantes com vulnerabilidade social ou da maioria da população que não possui ensino superior completo e, diante disso, é visível o despreparo da universidade para receber os segmentos sociais mais vulneráveis. Pinheiro (2007, p. 14) auxilia neste contexto afirmando que “hoje a lógica institucional vigente nas universidades oscila entre a tolerância caridosa e a mera discriminação. O grande desafio é rever o debate sobre a qualidade da educação superior sem cair em uma visão abstrata do mérito, mas associar mérito à relevância social”.

O atual contexto da educação superior, diante das iniciativas de expansão e a inclusão por meio de medidas afirmativas, pode ser caracterizado como “*democratização inconclusa*”, termo referenciado por Pereira, Zago e Paixão (2016), pois não é possível afirmar que a educação superior é democratizada em sua concretude. Além dos fenômenos citados, pode-se destacar os aspectos relacionados à timidez de políticas de permanência, dentre elas, a assistência estudantil. Assim, os autores inferem “Apesar desses indicadores favoráveis ao processo de democratização da educação no país, subsistem grandes desigualdades educacionais, tanto de acesso quanto de permanência no ensino superior” (PEREIRA; ZAGO; PAIXÃO, 2016, p. 154). Diante deste cenário, esta terminologia remete a indagações: Será que as mudanças relativas ao acesso não se evidenciam como uma falsa inclusão? Será que o direito à educação superior não se apresenta como um direito com limitações? Qual o motivo das altas taxas de evasão e retenção? A ampliação das políticas de permanência que consideram, além da assistência estudantil, outros fatores, teriam impacto na redução das taxas de evasão?

Neste contexto de “*democratização inconclusa*”, Pinheiro (2007, p. 12) faz reflexões importantes, inferindo que os contrários ao processo de democratização sustentam suas convicções em um “universalismo inócuo e paralisante, que recusa o reconhecimento da desigualdade e da diferença em nome de um igualitarismo que mantém o *status quo* e que, nesse sentido, é essencialmente conservador”. Dessa forma, aponta-se que o processo de democratização do ensino superior encontra resistência de diferentes setores da sociedade e pode ser considerado como um projeto que está em constante disputa, portanto, ainda hoje não é um direito assegurado para todo cidadão brasileiro. Ao encontro, Pereira, Gutierrez e May (2016, p. 205) remetem que a democratização da universidade necessita de “um conjunto de esforços que vislumbram uma instituição menos elitista, mais aberta, mais plural e diversa,

abarcando de forma representativa segmentos étnico-raciais, etários, de gênero e de classe”. A universidade pode ser um ponto de partida para uma sociedade mais democrática.

Na política de educação superior, nos últimos anos, a assistência estudantil inseriu-se de forma contundente, com o objetivo de democratizar as condições de permanência e promover a inclusão social por meio da educação. Assim, caracteriza-se como um meio articulador e mobilizador do reconhecimento das diferenças, isso quando consegue considerar, em suas ações, as diversas demandas advindas das diferentes classes sociais, etnias, raças, orientações sexuais entre outras características que se expressam no espaço acadêmico e, por meio de ações, serviços e projetos, possibilita a promoção da equidade.

O resgate histórico realizado a respeito da política de assistência estudantil apontou alguns períodos de reafirmação, bem como fases de regressão deste direito, não se caracterizando como processo contínuo. Diante da história, fica evidenciado que o Estado em determinados momentos promoveu avanços e investimentos, contudo, ainda se percebe noções assistencialistas em detrimento do direito e a prevalência das condições do mercado na condução orçamentária. Os estudos também mostram a amplitude da assistência estudantil e a centralidade que ela possui para a permanência de estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, no entanto, apresentam-se desafios contemporâneos que impõem, necessariamente, avanços no campo da legislação e da concepção da política pública, como também da profissionalização das equipes.

Aponta-se a necessidade de transformar o decreto que regulamenta o PNAES como uma lei, no sentido de consolidar de forma legal esta política pública. Destaca-se a necessidade da normatização de uma política, estabelecendo metas e objetivos claros para sua operacionalização. Outro aspecto revelado incide na importância de criar parâmetros de atuação dos profissionais e operadores da assistência estudantil, por meio de diretrizes e capacitação para os trabalhadores. Nesta direção e na tentativa de fortalecimento desta política pública, é necessário entender a assistência estudantil como parte da política de proteção social e compreender “como uma mediação importante no processo amplo e complexo de proteção social – pode constituir uma estratégia de redistribuição (e não mera distribuição) de riquezas, desde que referenciada no princípio da universalidade com equidade (PEREIRA; STEIN, 2010, p. 127).

Nesse sentido, considerando a política de assistência estudantil como uma ação afirmativa de permanência, eminentemente interventiva, além de incorporar teorias sociais e se pautar nelas, é necessário buscar e aprimorar o *como fazer e o que fazer* diante dos diagnósticos locais e para além deles, para justamente alcançar os objetivos ao qual se propõe.

Ainda, a efetividade da assistência estudantil se dará a longo prazo e não de forma imediata como a atualidade solicita.

Neste contexto de mudanças no ensino superior e inovações de políticas públicas, a UFFS, que se constitui como universidade com características peculiares, nasce do anseio dos movimentos sociais e da população da região, firma seu compromisso ao assumir uma função de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade, a partir de uma proposta popular e democrática, avançando com ações inovadoras no acesso. Assim, busca a paridade com as matrículas do ensino médio público e oferece aproximadamente 90% de suas vagas a candidatos de escolas públicas e, metade deste percentual, a estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou até 1,5 salário mínimo.

Portanto, destaca-se que estes segmentos, anteriormente excluídos, encontram-se atualmente na UFFS, porém, questiona-se acerca das políticas de permanência, de modo que estes estudantes possam vivenciar uma formação de qualidade e concluir sua graduação com êxito. Diante dos descompassos e das contradições do acesso e da permanência, aponta-se que a assistência estudantil da UFFS carece de uma política normatizada, com o estabelecimento de serviços, programas e projetos que vão além do repasse financeiro e da instituição de portarias e editais, mas que ampliam suas áreas de atuação e abrangência. Destaca-se que a assistência estudantil precisa estar entre as prioridades de uma universidade que se caracteriza como popular, bem como a necessidade de interconexão da assistência estudantil com outros setores da universidade.

A pesquisa empírica realizada com os/as estudantes foi decisiva na produção do conhecimento desse trabalho, pois, pode-se evidenciar a dimensão do acesso e a permanência na educação superior para os usuários da assistência estudantil. Sob a percepção dos/as estudantes, a partir de uma amostra de beneficiários do *Campus* Chapecó, não é possível fazer generalizações, uma vez que, a partir do contexto em que estão inseridos, a pesquisa apresenta elementos qualitativos e particulares dos sujeitos envolvidos.

Sob a percepção dos/as estudantes, verifica-se a possibilidade do reconhecimento das diferenças promover a equidade, contudo, na assistência estudantil da UFFS, é possível constatar este processo de forma restrita, no sentido das limitações que as ações demonstraram ter diante das demandas que os/as estudantes apresentam. Percebe-se que não é possível mensurar a igualdade de oportunidades e a minimização das desigualdades sociais por meio da assistência estudantil no momento oportunizado, tais sentidos e significados poderão ser verificados com o passar do tempo em estudos vindouros, bem como a efetividade desta política em relação aos índices de evasão, retenção e conclusão com êxito.

A partir dos dados obtidos, evidencia-se a centralidade da assistência estudantil como garantia de permanência, ou seja, como condição na busca por uma formação e para a conclusão dos estudos. Por outro lado, também se constatou a fragilidade dos argumentos relativos ao entendimento da assistência estudantil como direito social. Essa verificação pode ser inferida pela ausência de referência da terminologia e pela substituição à noção de ajuda, relaciona-se a esta questão a concordância da maioria à exigência de critérios de desempenho. Os grupos destacaram as diferenças e as desigualdades expressas e vivenciadas no espaço acadêmico e, nos relatos, percebe-se as dificuldades que encontram na vida acadêmica, relativas ao pertencimento e à identificação neste novo espaço que passam a frequentar e vivenciar.

Assim, destaca-se que, ao exigir contrapartidas, a instituição precisa estar preparada para apoiar, intervir e ressignificar as diversas demandas apresentadas pelos/as estudantes, uma vez que se afirma a primazia da meritocracia sobre o reconhecimento das diferenças e da promoção da equidade, compreendendo e executando processos iguais para sujeitos diferentes, prevalecendo a noção de privilégio e não de direito. Os dados contraídos pelos grupos focais corroboram com a visão que os/as estudantes têm acerca da importância da assistência estudantil, que apesar da compreensão ou limitação acerca daquilo que lhes é oferecido e de direito, compreendem a importância das ações da assistência estudantil e a necessidade de ressignificá-las, estabelecendo-as num contexto que possa contemplar todas as diferenças, dificuldades e obstáculos na permanência no ensino superior.

As variáveis analisadas apresentaram contribuições importantes para as temáticas abordadas, demonstrando o feixe de demandas sociais apresentadas no cotidiano e a possibilidade de transformá-las em ações da assistência estudantil. Acredita-se que, por meio dos grupos focais, foi possível desencadear processos reflexivos, envolvendo os sujeitos através da problematização da realidade vivenciada, bem como dos anseios e expectativas da importância da graduação para a vida dos/as estudantes e de suas famílias.

Apointa-se para a realização de escutas, acolhidas, intervenções com os/as estudantes e sistematização das ações dos profissionais relacionados à temática, assim como investigações e produções mais detalhadas, isso com o propósito de problematizar a forma de gestão da política pública e a necessidade de qualificar e avançar no debate da intervenção nas áreas sugeridas pelo PNAES. Nesse sentido, é preciso fortalecer estratégias desta política pública que desencadeiam formas concretas de pensar, transformar e intervir na realidade apresentada pelos/as estudantes.

A UFFS possui o grande desafio de articular as políticas de acesso às políticas de

permanência, uma vez que as ações de assistência estudantil, como ações afirmativas, estão longe de promover a igualdade de oportunidades, por mais que tenham uma dimensão inclusiva, mas efetivamente precisa-se de ações qualitativas que se inserem nas defasagens educacionais e culturais que interferem na trajetória dos/as estudantes na universidade. Vislumbra-se que, para a promoção da equidade, é necessário ultrapassar critérios objetivos e analisar as diferentes situações vivenciadas pelo/a estudante, ou seja, é indispensável a utilização da equidade como princípio de justiça social para alcançar patamares mais igualitários entre os/as estudantes.

Por fim, a pesquisa revela que o processo de democratização do ensino superior está em curso e impõe inúmeros desafios relativos à permanência dos estudantes e à conclusão do ciclo com êxito. Complementa-se que garantir o acesso e permanência de estudantes que se encontram em vulnerabilidade social no ensino superior é uma questão de justiça social e um esforço estratégico necessário para o desenvolvimento do país (RISTOFF, 2016). É necessário aprofundar o debate da permanência, por justamente, a universidade se abrir para o diferente, reconhecendo a diversidade e, para além dela, que esta seja levada em conta, considerando-a como parte constitutiva da vida universitária e da vida em sociedade, caminhando para uma formação cidadã e uma noção ampliada de educação.

Pode-se afirmar a evidência da interconexão entre reconhecimento de diferenças e promoção de equidade, para a qual a assistência estudantil pode contribuir no processo formativo e na permanência dos/as estudantes na universidade, abrindo possibilidades que permitem ampliar a formação dos sujeitos e fortalecer suas capacidades de intervir e lutar por seus direitos. Nessa perspectiva, o assunto da diferença está imbricado com a equidade, entendendo-as como pressupostos desta política pública.

A tentativa de promover reflexões à luz das pesquisas bibliográficas e da percepção dos/as estudantes sobre a experiência da assistência estudantil da UFFS é um ensaio de tentar contribuir nas investigações sobre a temática, uma vez percebida como uma importante instância de atuação junto aos estudantes e ao desenvolvimento da instituição.

À guisa de conclusão, espera-se ter contribuído com reflexões e discussões sobre a assistência estudantil, especialmente das ações promovidas pela UFFS, trazendo possibilidades de efetivação do reconhecimento das diferenças e da promoção da equidade, e fortalecer esta política pública enquanto intervenção no contexto de desigualdades e elitização do ensino superior. Contudo, vale destacar que o assunto não se esgota, e, portanto, pode vir a ser explorado em investigações posteriores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Jolinda de Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior. **Serviço Social em Revista**, Londrina-PR, v. 5, n. 1, 2002. Disponível em: <[http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v5n1\\_Jo.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2016.

AMARO, Sarita. Promoção de culturas e práticas afirmativas no ensino superior: ideias em ebulição. **O social em questão**, ano XX, n. 37, p. 137-52, 2017. Disponível em: <[http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ\\_37\\_art\\_7\\_Amaro.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_7_Amaro.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2017.

ANTONI, Clarissa de *et al.* Grupo focal: método qualitativo de pesquisa com adolescente em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 53, n. 2, p. 38-53, 2001. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/grupopesquisamusicauegrs/grupos-focais>>. Acesso em: 7 set. 2016.

ARRETCHE, Marta. Apresentação. In: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015a. p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Conclusões. In: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015b. p. 423-55.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.381-1.416, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBP AE**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida de justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba-SP, v. 18, n. 1, p. 129-50, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/08.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BACKES, Dirce Stein *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-42, 2011. Disponível em: <[http://www.saocamillo-sp.br/pdf/mundo\\_saude/88/10\\_GrupoFocal.pdf](http://www.saocamillo-sp.br/pdf/mundo_saude/88/10_GrupoFocal.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BAÍA, Corrêa Pantoja *et al.* A universidade pública reproduzindo as desigualdades sociais: um panorama da UFPA. In: SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUSA, Ana Inês (org.). **Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006. p. 17-25.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas-SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (16 de julho de 1934)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 01, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa n. 39, de 13 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.029, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e dá outras providências. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2012.029-2009](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.029-2009)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.824/2012, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa MEC n. 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <[http://www.coperves.ufsm.br/sisu/concursos/cachoeira\\_do\\_sul\\_sisu\\_2015/arquivos/cachoeira\\_do\\_sul\\_sisu\\_2015\\_portaria\\_mec\\_12\\_2012.pdf](http://www.coperves.ufsm.br/sisu/concursos/cachoeira_do_sul_sisu_2015/arquivos/cachoeira_do_sul_sisu_2015_portaria_mec_12_2012.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013.** Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ofício-Circular n. 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC, de 11 de maio de 2016.** Suspensão de novas inscrições para o Programa de Bolsa Permanência – PBP. Disponível em: <<http://prae.ufsc.br/files/2016/05/Oficio-Circular-nº2-2016-DIPES-SESU-SEST-MEC.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 217-27.

CASTRO, Alba Tereza B. de. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: BEHRING, Elaine Rossetti *et al.* (org.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 195-210.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz. O plano nacional de assistência estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/7103-27285-1-PB.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, mar. 2005. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista\_abem/ed12/revista12\_artigo1.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

COSTA, Antônio Firmino. **As desigualdades sociais contemporâneas**. Lisboa: Mundo Sociais, 2012.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2010.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; MOROSINI, Marília Costa. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Cocar**, v. 7, n. 14, p. 82-9, 2013. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/283/246>. Acesso em: 8 out. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-62, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.223-45, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba-SP, v. 18, n. 1, p. 107-26, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>. Acesso em: 2 out. 2016.

DÍAZ, Laura Mota. Instituições do Estado e produção e reprodução da desigualdade na América Latina. In: CATTANI, Antônio David; CIMADAMORE, Alberto D. (org.). **Produção da pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2007. p. 125-50.

DOA/PROAE – Departamento de Orçamento e Auxílios. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Planilhas de estatísticas dos auxílios**. Chapecó: UFFS, 2016.

DOA/PROAE – Departamento de Orçamento e Auxílios. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Planilhas de Aluno Apoio Social**. Chapecó: UFFS, 2016.

DUBET, François. **As desigualdades multifacetadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 21-69.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-55, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Qual democratização do ensino superior? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-65, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0255.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2016.

FERNANDES, Nídia Gizelli de Oliveira. **A política de assistência estudantil e o programa nacional de assistência estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá**. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FONAPRACE. **Assistência estudantil: uma questão de investimento**. 2000. Disponível em: <[http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist\\_est.html](http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html)>. Acesso em: 3 ago. 2016.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Ed. UnB, 2001. p. 245-82.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-36, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452007000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452007000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 1 jun. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GEHLEN, Ivaldo; RADOMSKY, Guilherme F. W. Atores sociais e identidades socioculturais. In: MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel G.; RAIZER, Leandro (org.). **Atores sociais, diversidade e identidade**. Porto Alegre: Cirkula, 2015. p. 19-35.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAEFF, Betina Alves. **A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2014.

GRANEMANN, Sara. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Revista Em Pauta**, Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/159/184>> Acesso em: 24 abr. 2017.

GRUBITS, Sonia; DARRAUT-HARRIS, Ivan. Método qualitativo: um importante caminho no aprofundamento das investigações. In: GRUBITS, Sonia; NORIEGA, José Angel Vera (org.). **Método qualitativo: epistemologia, complementariedades e campo de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004. p. 105-32.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho M.; MARTINS, Daniela de Almeida; GUIMARÃES, Patrícia Magalhães. Os métodos qualitativo e quantitativo: similaridades e complementaridade. In: GRUBITS, Sonia; Noriega, José Angel Vera (org.). **Método qualitativo: epistemologia, complementariedades e campos de aplicação**. São Paulo: Vetor, 2004. p. 79-92.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. **Temporalis/Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, ano 2, n. 3, p. 9-32, 2001.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social na cena contemporânea. In: **Serviço Social e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 15-50.

IANNI, Octavio. **Estado e capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **A sociedade global**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio da garantia de direito**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

LAVALLE, Adrián Gurza. Cidadania, igualdade e diferença. **Lua Azul**, n. 59, p. 75-94, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n59/a04n59.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2017.

LAZÁRO, André. Trajetória recente, impasses e desafios da educação superior no Brasil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 3-8, 2016.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEC – Ministério da Educação/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado Habermasiano. **Revista de Sociologia e Política**, n. 29, p. 169-85, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782007000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782007000200012)>. Acesso em: 25 maio 2017.

NASCIMENTO, Carmen de Fátima de Mattos do. **Cotas sociais e reflexos na política de assistência estudantil**: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

NIEROTKA, Rosiléia Lúcia. **Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior**: a experiência da UFFS. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

NIEROTKA, Rosiléia Lúcia; TREVISOL, Joviles Vitório. A “Lei das Cotas” e a democratização do acesso ao ensino superior: análise da experiência da UFFS. Reunião Científica Regional da ANPED – X ANPED SUL. **Publicações do evento**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/679-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/679-0.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PAIVA, Angela Randolpho. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas**, v. 15, n. 4, p. 127-54, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/23251/14118>>. Acesso em: 17 out. 2016.

PAULA, Maria de Fátima. As propostas de democratização do acesso ao ensino superior do governo Lula: reflexões para o debate. **Revista de Avaliação do Ensino Superior**, v. 11, n. 1, p. 133-47, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=925&path%5B%5D=923>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P.; STEIN, Rosa Helena. Política social: universalidade *versus* focalização. Um olhar sobre a América Latina. In: BEHRING, Elaine Rossetti *et al.* (org.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-30.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. Curitiba-PR: CRV, 2015.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; GUTIERREZ, Daniel; MAY, Fernanda. O acesso à universidade pública em debate. In: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (org.). **Ações Afirmativas na universidade**: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016. p. 185-213.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/16316/10573>>. Acesso em: 7 set. 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Acesso e permanência no ensino superior: problematizando a evasão em uma nova universidade federal. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 145-69, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/1334/953>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

PINHEIRO, Diogenes. Universidade e Comunidades populares: um diálogo necessário. 30ª Reunião Anual da Anped. GT Educação Popular, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3542-int.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

PIZZIO, Alex. As políticas sociais de reconhecimento como elemento de redução das desigualdades sociais. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 44, n. 1, p. 80-6, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/5268](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5268)>. Acesso em: 4 set. 2016.

RAWLS, John. **Uma teoria de justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do *campus*: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 3-8, 2016.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e a da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

ROSSETTO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n3/0011-5258-dados-58-3-0791.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Eduardo; SILVA, Maurício Pedro da. Equidade e igualdade na reconfiguração da educação brasileira. **Poiésis**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 452-78, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1319>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

SANTOS, Gabriele dos; FREITAS, Leana Oliveira. Ensino superior pública brasileira: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 182-200, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/8188/6217>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SANTOS, Mara de Moraes dos. Política social e diversidade humana: crítica à noção de igualdade de oportunidade. In: BEHRING, Elaine Rossetti *et al.* (org.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 185-94.

SCALON, Celi. Pobreza e desigualdade na agenda das políticas públicas. In: LOPES, J. R.; MÉLO, J. L. B. (org.). **Desigualdades sociais na América Latina: outros olhares, outras perguntas**. São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 181-91.

SCALON, Celi; SALATA, André. Desigualdades, estratificação e justiça social (apresentação). **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 179-88, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/24479/14779>>. Acesso em: 6 out. 2016.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 59, p. 75-106, 2009. Disponível em: <<http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10120/10123.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Ligia Maria Vieira da; ALMEIDA FILHO, Naomar de. Equidade em saúde: uma análise crítica de conceitos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 217-26, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v25s2/04.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

SILVA, Márcia Cabral. Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 173-88, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a12.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

SILVA, Maria das Graças Martins; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Permanência na educação superior: traçado dos estudos e faces da realidade. **Educação em Foco**, ano 18, n. 26, p. 43-68, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/541/788>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, Pelotas, 2012.

SOLERA, Carlos Rafael Rodriguez. Sete grandes debates sobre desigualdade social. In: CATTANI, A; DIÁZ, L. (org.). **Desigualdades na América Latina: novas perspectivas analíticas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005. p. 207-33.

SOUZA, Daniele Graciane de. **Acesso e permanência na UFPR: uma análise da política de assistência estudantil (2010-2014)**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2016.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Resolução nº 01/2011-CONSUNI/CE**. Estabelece regras para a realização de análise socioeconômica permanente. Chapecó: UFFS, 2011. Disponível em: <[http://historico.uffs.edu.br/images/gabreitor/001\\_-\\_regras\\_para\\_a\\_realizao\\_de\\_anlise\\_socioeconmica\\_permanente\\_REVOGADA.pdf](http://historico.uffs.edu.br/images/gabreitor/001_-_regras_para_a_realizao_de_anlise_socioeconmica_permanente_REVOGADA.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 478/GR/UFFS/2012**. Chapecó: UFFS, 2012. Disponível em: <[http://historico.uffs.edu.br/images/Gabinete\\_do\\_Reitor/Arquivos/portarias/2012/portaria0478gruffs2012.pdf](http://historico.uffs.edu.br/images/Gabinete_do_Reitor/Arquivos/portarias/2012/portaria0478gruffs2012.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 781/GR/UFFS/2013**. Estabelece o Quadro de Cargos e Funções Gratificadas do Campus Chapecó. Chapecó: UFFS, 2013. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2013-0781>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 035/UFFS/2016.** Processo seletivo para auxílios socioeconômicos/2016. Chapecó: UFFS, 2016a. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0035>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3/2016-CONSUNI.** Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: UFFS, 2016b. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2016-0003>> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE, de 25 de novembro de 2016.** Estabelece regras para a realização de análise socioeconômica e habilitação para inscrição nos auxílios socioeconômicos. Chapecó: UFFS, 2016c. 10 p. Disponível em: <[http://historico.uffs.edu.br/images/soc/Res.\\_10-2016-CONSUNI-CGAE\\_-\\_Estabelece\\_regras\\_para\\_a\\_realizao\\_de\\_anlise\\_socioeconmica.pdf](http://historico.uffs.edu.br/images/soc/Res._10-2016-CONSUNI-CGAE_-_Estabelece_regras_para_a_realizao_de_anlise_socioeconmica.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Apresentação.** Chapecó: UFFS, 2017a. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/apresentacao](http://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **História.** Chapecó: UFFS, 2017b. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/historia](http://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/historia)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Missão.** Chapecó: UFFS, 2017c. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/missao](http://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/missao)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Perfil.** Chapecó: UFFS, 2017d. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/perfil](http://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/perfil)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 513/GR/UFFS/2017.** Estabelece Critérios de Desempenho para Autorização dos Pagamentos aos Alunos Beneficiários do Programa Bolsa Permanência PBP PROAE. Chapecó: UFFS, 2017e. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2017-0513>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

VENTURA, Tereza. Luta social por reconhecimento: dilemas e impasses na articulação pública do desrespeito. **Revista Soc. Poli.**, Curitiba, v. 19, n. 40, p. 159-70, out. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n40/12.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. A questão social no contexto de globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: BOGUS, Lucia *et al.* (org.). **Desigualdade e a questão social**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008. p. 55-166.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo vivemos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-73.

**APÊNDICE A – Roteiro semiestruturado para o grupo focal**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS  
HUMANAS**

**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA O GRUPO FOCAL**

1. Comentem os motivos que levaram vocês a procurar a assistência estudantil da UFES;
2. Qual a importância das ações, programas e/ou benefícios da assistência estudantil para vocês?
3. Vocês consideram que as demandas dos estudantes são atendidas pela assistência estudantil da UFES?
4. Vocês consideram que a assistência estudantil leva em conta as diferenças e particularidades de cada estudante?
5. Vocês consideram que por meio da assistência estudantil é possível minimizar as desigualdades sociais?
6. Vocês consideram que por meio da assistência estudantil é possível promover justiça na permanência e conclusão do ensino superior?
7. Como vocês avaliam os critérios de desempenho acadêmico dos editais de auxílios socioeconômicos?
8. Considerando as ações da assistência estudantil, qual vocês consideram essencial para a permanência? É condição para sua permanência?
9. Vocês consideram que têm seu direito à educação superior garantido por meio da assistência estudantil?
10. Outras considerações.

## **APÊNDICE B – Roteiro para análise documental**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS**  
**HUMANAS**

### **ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL**

1. Tipo de documento;
2. Data do documento;
3. Identificação da ação, programa e/ou benefício;
4. Dados quantitativos relacionados à abrangência da ação, programa e/ou benefício;
5. Valores recebidos do PNAES e aplicados nas ações, programas e/ou benefícios da assistência estudantil da UFFS.

**APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS**  
**HUMANAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: INTERFACES COM O  
RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS E A PROMOÇÃO DE EQUIDADE**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção de equidade**, desenvolvida por LARISSA BRAND BACK, discente do Mestrado, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, sob orientação do Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

O objetivo central do estudo é analisar como a política de assistência estudantil se efetiva no reconhecimento das diferenças e na promoção de equidade na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS *Campus Chapecó*. O convite a sua participação se deve ao fato de a partir da percepção dos estudantes atendidos pela assistência estudantil da UFFS, identificarem-se os limites e possibilidades da assistência estudantil no reconhecimento das diferenças e na promoção de equidade.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em participar da técnica do grupo focal. O tempo do grupo focal será de aproximadamente 1h30min. O grupo focal será gravado somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização: [  ] Autorizo gravação [  ] Não autorizo gravação

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, apenas uma via.

**Desde já agradecemos sua participação!**

Chapecó, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

LARISSA BRAND BACK

Pesquisadora Responsável

Contato profissional:

Tel: (49) 99295-4106

e-mail: larissabrandback@gmail.com

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Rua General Osório, 413D – CEP: 89802-210 – Caixa Postal 181 – Centro – Chapecó – Santa Catarina

**Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Nome completo do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – Convite para participação do grupo focal**

CONVIDO você a participar da pesquisa...

**Política de Assistência Estudantil:  
interfaces com o reconhecimento das  
diferenças e a promoção da equidade**

**Atividade: Grupo Focal** (roda de conversa sobre  
a assistência estudantil na UFFS)

**Dia: 27 de março** (segunda-feira)

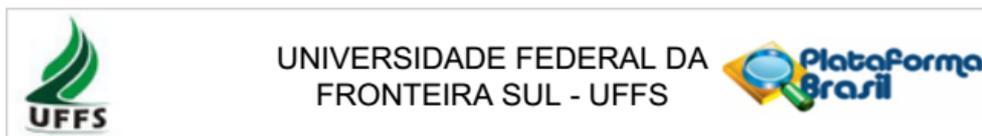
**Local: Sala 206 Bloco A**

**Horário: às 13h ou às 18h**

**Mestranda: Larissa Brand Back**

**VENHA PARTICIPAR...**

## ANEXO A – Comprovante de aprovação do projeto no Comitê de Ética da UFFS



Continuação do Parecer: 1.873.128

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_814488.pdf	13/12/2016 10:29:54		Aceito
Outros	Pendencias.doc	13/12/2016 10:28:26	Larissa Brand Back	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.doc	13/12/2016 10:27:03	Larissa Brand Back	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.doc	25/10/2016 15:25:58	Larissa Brand Back	Aceito
Outros	Roteiro_pesquisa.docx	25/10/2016 15:24:56	Larissa Brand Back	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/10/2016 15:22:48	Larissa Brand Back	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CHAPECO, 15 de Dezembro de 2016

**Assinado por:**

**Valéria Silvana Faganello Madureira  
(Coordenador)**

**Endereço:** Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 89.802-265  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br