



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E**  
**AValiação DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**CAMILA LAÍS GONZAGA LUCENA**

**ITINERÁRIOS ACADÊMICOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:**  
**UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.**

**JOÃO PESSOA-PB**

**2021**

CAMILA LAÍS GONZAGA LUCENA

**ITINERÁRIOS ACADÊMICOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO  
SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre.

**Linha de pesquisa:** Políticas públicas e Gestão da Educação Superior.

**Orientador:** Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares

JOÃO PESSOA-PB

2021

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

L935i Lucena, Camila Lais Gonzaga.

Itinerários acadêmicos na assistência estudantil : um estudo sobre a Universidade Federal Rural de Pernambuco / Camila Lais Gonzaga Lucena. - João Pessoa, 2021.  
109 f. : il.

Orientação: Swamy de Paula Lima Soares.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Assistência estudantil. 2. Ensino superior - Brasil.  
3. Políticas públicas - Educação. I. Soares, Swamy de Paula Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)

CAMILA LAÍS GONZAGA LUCENA

**ITINERÁRIOS ACADÊMICOS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO  
SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO.**

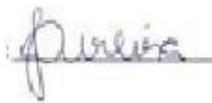
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior- Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Dissertação aprovada em: 12 de mar. de 2021

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares  
MPPGAV/UFPB – Orientador



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Uyguciara Veloso Castelo Branco  
MPPGAV/UFPB – Avaliador Interno



Prof. Dr. Alexandre Viana Araújo  
UFPE– Avaliador Externo

Dedico este trabalho ao meu melhor  
companheiro, meu filho João Miguel.

## AGRADECIMENTOS

Por acreditar que vivemos num grande grupo e que até as conquistas que pareçam ser mais individuais, na verdade, foram forjadas pela força da coletividade, expresso meus sinceros agradecimentos a todas as "mãos" que construíram comigo esta pesquisa.

Primeiramente, agradeço a minha família, que me forneceu o suporte emocional e concreto em todo o desenvolvimento dessa pós-graduação. Obrigada, Mainha. Obrigada, Beto. Obrigada, Clara... a vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço também ao corpo docente e discente do MPPGAV.

Ao professor e orientador Swamy Soares, à professora Mariana Oliveira, professora Uyguciara Vêloso Castelo Branco e ao professor Alexandre Viana Araújo pelas importantes contribuições.

Em especial, externo minha gratidão à quinta turma, que foi muito mais do que colegas de sala. Formamos uma verdadeira corrente, estando sempre presentes, no enlace de cada elo, a solidariedade e o companheirismo. Guardarei em minha mente e em meu coração todos os momentos de risadas, de debates, de angústias e de apreensões. O acolhimento tão gentil não deu espaço para o sentimento de estranhamento ou medo por ser uma "forasteira". Aonde for, direi que a UFPB deve se orgulhar dos servidores éticos e comprometidos com a educação pública que ela possui.

Também sou grata a toda a equipe da PROGESTI/UFRPE, que nunca hesitou em disponibilizar os dados para a pesquisa, com postura sempre prestativa. Foram fundamentais no desenvolvimento deste trabalho. Em especial, agradeço ao Pró-Reitor Severino Mendes de Azevedo Júnior, responsável pela pasta da assistência estudantil, por acreditar na pesquisa.

A todos os meus amigos e amigas, declaro meu agradecimento pela disponibilidade em me escutar, em sugerir e dividir comigo todo o esforço empenhado na construção deste trabalho.

Agradeço também a todos os estudantes e organizações que lutam por uma universidade pública e de qualidade.

Minha sincera gratidão a tod@s!

*"E com o bucho mais cheio comecei a pensar  
que eu me organizando posso desorganizar".*

(Chico Science)

## RESUMO

A dissertação em tela tem como objetivo geral analisar a relação entre a assistência estudantil e a trajetória acadêmica dos estudantes beneficiados pelo PNAES na UFRPE. Como objetivos específicos, pretendeu-se traçar o perfil destes estudantes, caracterizar a assistência estudantil na UFRPE, assim como identificar elementos que favoreçam a retenção e a evasão universitária. Para isso, este estudo teceu reflexões acerca das transformações ocorridas nas últimas décadas no ensino superior público, através do processo de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), juntamente com as políticas de democratização do acesso e permanência, as ações afirmativas para a educação, o fenômeno da retenção e evasão e as tendências dos mecanismos de avaliação das políticas públicas. Esses temas traduziram-se em categorias fundamentais nas análises do objeto pesquisado. Para compreender a relação entre assistência estudantil e trajetórias acadêmicas buscou-se, em primeiro lugar, contextualizar a assistência estudantil no Brasil, pontuando os avanços e retrocessos da política, assim como descrever como esta é implementada na instituição de ensino referida e como são elaborados os processos de avaliação e monitoramento desse público. Para a realização da pesquisa, foi estudado um universo de 55 (cinquenta e cinco) estudantes que foram desligados dos programas de assistência estudantil da UFRPE por apresentarem reprovações por falta ou por nota em todas as disciplinas de um semestre inteiro no ano de 2019. As análises foram feitas através de planilhas do Excel utilizadas na rotina de trabalho da Pró-Reitoria, por meio das quais foi possível elaborar 10 (dez) variáveis que permitem identificar o perfil deste público, bem como indicar elementos da intersecção entre suporte aos estudantes e desenvolvimento de suas trajetórias acadêmicas. Como resultados, pôde-se observar que, em relação ao perfil, trata-se de estudantes que vivenciam dificuldades de acesso a bens e serviços, dada sua condição de vulnerabilidade social. Sobre as características relacionadas ao itinerário acadêmico, o estudo revelou que a maioria advém da escola pública no ensino médio e está matriculada em cursos da área de conhecimento das Engenharias, não tendo uma disparidade entre as unidades acadêmicas. Sobre elementos mais ligados à assistência estudantil, a pesquisa revela que a maioria foi desligada por apresentar reprovação total em um semestre por falta, apesar de ser beneficiada pelo auxílio transporte, que objetiva subsidiar a mobilidade dos estudantes. Apesar de preliminar e inovadora, a presente pesquisa elucida elementos importantes para o entendimento da relação entre assistência estudantil e itinerários acadêmicos.

**Palavras-chave:** Assistência Estudantil. Expansão do Ensino Superior. Itinerário Acadêmico. Retenção e Evasão. Universidade Federal Rural de Pernambuco.

## ABSTRACT

The dissertation on screen has the general objective of analyzing the relationship between student assistance and the academic trajectory of students benefited by PNAES at UFRPE. As specific objectives, it was intended to outline the profile of these students; characterize student assistance at UFRPE, as well as identify elements that favor university retention and dropout. To this end, this study reflected on the transformations that have occurred in the last decades in public higher education, through the expansion process of the Federal Higher Education Institutions (IFES), together with the policies of democratization of access and permanence, the affirmative actions for the education, the phenomenon of retention and evasion and trends in the mechanisms for evaluating public policies. These themes were translated into fundamental categories in the analysis of the researched object. In order to understand the relationship between student assistance and academic trajectories, we sought, in the first place, to contextualize student assistance in Brazil, punctuating the advances and setbacks of the policy, as well as describing how it is implemented in the referred educational institution and how the policies are elaborated. evaluation and monitoring processes of this public. In order to carry out the research, a universe of 55 (fifty-five) students was studied who were disconnected from UFRPE's student assistance programs for failing or failing grades in all subjects of an entire semester in the year 2019. analyzes were made using Excel spreadsheets used in the Pro-Rectorate work routine, through which it was possible to elaborate 10 (ten) variables that allow identifying the profile of this audience, as well as indicating elements of the intersection between student support and development of their academic trajectories. As a result, it was observed that in relation to the profile, these are students who experience difficulties in accessing goods and services, given their condition of social vulnerability. Regarding the characteristics related to the academic itinerary, the study revealed that the majority come from public schools in high school and are enrolled in courses in the area of engineering knowledge, with no disparity between academic units. Regarding elements more linked to student assistance, the research reveals that the majority was disconnected for presenting total disapproval in one semester due to lack despite being benefited by the transport aid, which aims to subsidize the mobility of students. Although preliminary and innovative, this research elucidates important elements for understanding the relationship between student assistance and academic itineraries.

**Keywords:** Students Assisted. University Education. Expansion of Higher Education. Academic Itineraries. Rural Federal University of Pernambuco.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição regional da UFRPE .....	55
Figura 2 - Organograma da PROGESTI.....	59
Figura 3 - Distribuição dos estudantes por áreas de conhecimento .....	88
Figura 4 - Distribuição dos estudantes por áreas de conhecimento (2ª parte) .....	89

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Vagas ofertadas na graduação presencial de 2003 a 2017 .....	38
Gráfico 2 - Taxa de Evasão geral e por unidade acadêmica da UFRPE.....	48
Gráfico 3 - Média de Retenção dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil .....	48
Gráfico 4 - Avaliação das ações da PROGESTI .....	62
Gráfico 5 - Distribuição por sexo dos estudantes.....	80
Gráfico 6 - Renda mensal per capita .....	82
Gráfico 7 - Origem escolar .....	85
Gráfico 8 - Unidade Acadêmica.....	86
Gráfico 9 - Cursos por área de conhecimento .....	87
Gráfico 10 - Evasão da Assistência Estudantil em 2018 .....	90
Gráfico 11 - Programas da Assistência Estudantil .....	93
Gráfico 12 - Distribuição dos estudantes por Programas .....	94
Gráfico 13- Razão do desligamento.....	95
Gráfico 14 - Motivo das Reprovações .....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pró-Reitorias da UFRPE.....	57
Quadro 2 - Programas da Assistência Estudantil ofertados pela PROGESTI.....	60
Quadro 3 - Quadro utilizado para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes assistidos na UFRPE .....	78
Quadro 4 - Cursos de graduação .....	90
Quadro 5 - Ano de ingresso no curso e na assistência estudantil.....	92

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Expansão de cursos e vagas nas universidades públicas por região .....	39
Tabela 2 - Recurso PNAES de 2008 a 2018.....	51
Tabela 3 - Relação dos cursos ofertados pela UFRPE.....	56
Tabela 4 - Número de matriculados, por sexo e organização acadêmica em 2019 .....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais e Ensino Superior
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAAP	Coordenadoria de Ações Afirmativas
CGARU	Coordenadoria de Gestão de Alimentação e Restaurante Universitário
CGR	Coordenadoria Geral de Residência Universitária
COAP	Coordenadoria de Apoio Psicossocial
CODAI	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas
COPSELC	Coordenadoria da Promoção da Saúde, Esporte, Lazer e Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DA	Diretório Acadêmico
DAE	Departamento de Assistência Estudantil
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EECAC	Estação Experimental de Cana-de-Açúcar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAP	Escola Superior de Agronomia de Pernambuco
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEFD	Núcleo de Educação Física e Desporto
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAD	Programa de Apoio ao Discente
PAG	Programa de Apoio à Gestante

PAI	Programa de Apoio ao Ingressante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Programa de Promoção do Esporte
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROGEST	Pró-Reitoria de Gestão Estudantil
PROGESTI	Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRUG	Programa de Residência Universitária para a Graduação
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGA	Sistema de Informações e Gestão Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UACSA	Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	20
<b>2.1 Considerações sobre o tema e o objeto</b> .....	20
<b>2.2 Tipificação da pesquisa</b> .....	21
2.2.1 <i>Público-alvo</i> .....	22
2.2.2 <i>Instrumento de coleta de dados</i> .....	23
<b>2.3 Procedimentos metodológicos</b> .....	24
<b>3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO</b> .....	26
<b>3.1 Contextualização histórica</b> .....	26
<b>3.2 Expansão da educação superior: uma relação entre público e privado</b> .....	33
<b>3.3 Acesso e permanência dos jovens na Universidade Pública</b> .....	41
<b>3.4 Retenção e evasão no ensino superior público</b> .....	45
<b>3.5 O Programa Nacional de Assistência Estudantil e a questão da permanência</b> .....	49
<b>4 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO: ELEMENTOS HISTÓRICOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO</b> .....	53
<b>4.1 Percurso histórico</b> .....	53
<b>4.2 Assistência ao estudante na UFRPE</b> .....	58
<b>5 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: APONTAMENTOS PARA O DEBATE SOBRE AFERIÇÃO DE QUALIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA</b> .....	64
<b>5.1 Tendências da avaliação de Políticas Públicas no Brasil</b> .....	64
<b>5.2 Educação enquanto política pública e sua relação com avaliação.</b> .....	68
<b>5.3 Educação superior, assistência estudantil e avaliação: tríade na busca por qualidade.</b> .....	72
5.3.1 <i>Avaliação da assistência estudantil na UFRPE</i> .....	75
<b>6 ITINERÁRIOS ACADÊMICOS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL</b> -.....	79
<b>6.1 Resultados e discussões</b> .....	79
6.1.1 <i>Quanto ao sexo</i> .....	79

<i>6.1.2 Quanto à renda mensal per capita.....</i>	81
<i>6.1.3 Quanto à origem escolar do Ensino Médio.....</i>	84
<i>6.1.4 Quanto à unidade acadêmica.....</i>	85
<i>6.1.5 Quanto às áreas de conhecimento dos cursos .....</i>	86
<i>6.1.6 Quanto aos anos de ingresso no curso e na assistência estudantil .....</i>	91
<i>6.1.7 Quanto aos programas da assistência estudantil .....</i>	92
<i>6.1.8 Quanto à razão do desligamento da assistência estudantil .....</i>	94
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	98
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	102

## 1 INTRODUÇÃO

A Assistência Estudantil no Brasil obteve caráter de política pública em meados dos anos 2000, através da publicação do Decreto n.º 7.234/2007, regulamentado em 2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Esse programa pode ser considerado como um dos elementos que compõem uma série de medidas que marcaram uma fase expansionista da educação superior pública, na qual ações de democratização do acesso e permanência do alunado foram implantadas.

Essas medidas tiveram, no Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), seu maior expoente. O REUNI pretendia, de forma geral, ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Para isso, buscava, através da adesão das universidades, dobrar a quantidade de alunos da graduação.

Segundo Trigueiro (2003), o ensino superior no Brasil tem se caracterizado por intensas transformações, que vão desde mudanças e inovações na organização dos currículos até novas formas de oferecimento de cursos de graduação e ampliação de vagas. Todos esses elementos imprimem uma nova realidade para a configuração do sistema de ensino superior público.

Esse cenário de ampliação de matrículas e de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem impulsionado ações que promovem também condições de permanência e de conclusão do curso, como o PNAES, que prevê como objetivos: a democratização das condições de permanência dos jovens para concluir seu curso de graduação; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais; reduzir as taxas de retenção e de evasão; e, por fim, contribuir para a inclusão social através da educação.

Ações de apoio ao estudante de graduação podem ser identificadas na literatura diretamente relacionadas ao próprio surgimento das universidades, enquanto instituições sociais dedicadas à produção intelectual. Em seu estado "embrionário", a assistência estudantil funcionava como ação de proteção à produção científica, principalmente frente aos desmandos da Igreja Católica.

Desta forma, as ações de suporte ao estudante de graduação são diretamente relacionadas às transformações ocorridas na política de educação no decorrer da história, principalmente no que tange ao acesso e à permanência. De acordo com Constantino (2015), a ampliação ou a retração da assistência estudantil é determinada pelas diretrizes e pelos objetivos da política de educação em cada conjuntura histórica.

Aqui no Brasil, as transformações ocorridas na política de educação superior implementadas nos governos Lula (2003-2011) ocasionaram uma verdadeira reconfiguração no

perfil do alunado, através de iniciativas que objetivaram uma expansão do ensino superior público, como também a divulgação do decreto 7234 de 19 de Julho de 2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e parametriza as ações de assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior.

Já em relação às instituições de ensino superior privadas, tem-se uma manutenção dos índices de investimento público através dos programas de financiamento. Nesse sentido, apesar de não se constituir objetivo deste estudo, é fundamental observarmos a relação entre o financiamento público e o aumento das matrículas no setor privado ao longo do tempo. Embora consideremos que tal panorama contribui para a promoção do acesso de uma parcela da população que historicamente é alijada do ensino superior pelas condições de vida e de trabalho, faz-se necessária uma reflexão sobre as bases dessa relação.

Todas essas medidas adotadas para a expansão da educação neste século podem ser consideradas também como respostas a recomendações de organismos multilaterais e organizações que exercem influência a nível mundial sobre os países. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, por exemplo, indica, em um dos seus documentos, a necessidade de elaboração de estratégias de assistência material para os jovens brasileiros ingressantes nos centros acadêmicos conseguirem permanecer do início do curso até a formatura.

De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES (2018), o Brasil ultrapassa o número de 390.000 (trezentos e noventa mil) vagas ofertadas na modalidade de graduação presencial no ano de 2017. Alguns autores classificam esse processo de ampliação como massificação do ensino superior e atentam para os desafios de "permanência com sucesso".

Um dos entraves à permanência dos estudantes do ensino superior tem sido a não conclusão do curso de graduação em tempo regular e/ou médio. De acordo com Vidales (2009), a retenção e a evasão no ensino superior têm se constituído como questões relevantes na maioria dos países, desde os europeus até os da América Latina, demonstrando que o abandono e as sucessivas reprovações são fenômenos complexos e multidimensionais que constituem uma problemática educativa e social.

Dessa forma, um dos desafios postos à assistência estudantil tem sido promover a permanência diante de um contexto de massificação. E é justamente a busca do entendimento da relação entre a assistência estudantil e as trajetórias acadêmicas que impulsiona a questão norteadora deste estudo. Em outras palavras, o questionamento principal que guia a presente

pesquisa consiste em entender de que maneira a assistência estudantil e as trajetórias acadêmicas estão imbricadas.

Apesar de constituírem-se em elementos já conhecidos da política de educação, a evasão e a retenção, principalmente no ensino superior, ainda são alvos de debates, haja vista seu comportamento multifacetado.

Atualmente, as IFES desenvolvem suas ações de assistência estudantil de acordo com as áreas prioritárias de investimento indicadas pelo próprio PNAES, quais sejam: cultura e lazer; transporte; moradia; alimentação; inclusão digital; apoio pedagógico, saúde, entre outras (BRASIL, 2010). Em alguns casos, as IFES, além do recurso específico repassado por meio do programa, utilizam-se ainda de orçamento próprio para construir o suporte necessário aos estudantes de graduação.

Nesse bojo, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), subordinada ao Ministério da Educação (MEC) desde o ano de 1966, tem como missão construir e disseminar conhecimento e inovação, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, atenta aos anseios da sociedade (UFRPE, 2013). Atualmente, conta em média com 15.000 (quinze mil) discentes matriculados, em torno de 1.000 (mil) técnicos administrativos e cerca de 1.200 (mil e duzentos) docentes, distribuídos nos três campi regionalizados e na sede que se localiza na capital do Estado. Além de cursos de graduação e pós-graduação, a universidade oferece cursos de educação básica, técnica e tecnológica.

A motivação para a escolha do tema deu-se através de reflexões advindas do próprio fazer profissional como Técnica-Administrativa em Educação no exercício do cargo de Assistente Social por mais de 5 (cinco) anos da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI-UFRPE). Reflexões e questionamentos sobre a relação dos itinerários acadêmicos e a assistência estudantil se tornaram constantes, constituindo assim uma inquietação que levou a elaboração da presente pesquisa. A participação em alguns espaços de discussão sobre a assistência estudantil a nível regional e nacional e o entendimento do papel da educação como ferramenta de transformação social, adensaram o desejo por esse “mergulho” de construir a dissertação.

Todo esse cenário impulsionou o desenho do estudo, que tem como objetivo principal analisar a relação entre itinerários acadêmicos e assistência estudantil dos estudantes beneficiados pelo PNAES na UFRPE. Com vistas a alcançar o objetivo geral, foram delineados como objetivos específicos: caracterizar a assistência estudantil na UFRPE; traçar o perfil dos estudantes beneficiados que foram desligados da assistência estudantil em 2019 por reprovações e identificar elementos que favoreçam a retenção e a evasão universitária.

No segundo capítulo, serão explorados os elementos históricos da assistência estudantil no ensino superior público, o processo de expansão da educação superior e a questão do acesso e permanência, com ênfase no PNAES e nos fenômenos da retenção e da evasão.

Já no terceiro capítulo, será identificada e caracterizada a UFRPE, na condição de instituição de ensino superior (IES) que operacionaliza o PNAES, pontuando elementos históricos, bem como descrevendo o modelo de assistência estudantil implementado.

Já o capítulo quarto tecerá algumas reflexões acerca da avaliação de políticas públicas, sinalizando suas tendências na educação superior e na assistência estudantil, como elementos que buscam a qualidade das ações. Nesse mesmo capítulo, dissertaremos sobre a avaliação institucional da assistência estudantil na UFRPE.

No quinto capítulo, será retratado o percurso metodológico planejado para a realização da pesquisa, indicando as considerações sobre o tema e o objeto, também sobre a tipificação da pesquisa, o público-alvo, o instrumento de coleta dos dados e os procedimentos metodológicos que auxiliaram no estudo do fenômeno.

No capítulo sexto, os resultados e discussão dos dados auferidos na pesquisa serão apresentados. Faz-se necessário pontuar que o estudo chegou ao total de 10 (dez) indicadores, que serão exibidos através de tabelas e gráficos no sentido de contribuir para a discussão da pesquisa e das análises e reflexões acerca da assistência estudantil e das trajetórias acadêmicas no país. Por fim, realizaremos as considerações finais da pesquisa, com o apanhado total do estudo.

É importante registrar que, em meio à realização do presente estudo, ocorreu a pandemia do novo coronavírus e a necessidade de isolamento social, devido ao alto poder de contágio. Desse modo, as orientações, debates e etapas primordiais do prosseguimento da pesquisa, como, por exemplo, a qualificação, foram realizadas na modalidade a distância, com a utilização de recursos de videoconferência.

Todo esse cenário imprimiu um novo desafio ao corpo docente, discente e administrativo, não só do MPPGAV, mas de toda a comunidade científica, que precisou usar de resiliência e reinventar a maneira de produzir conhecimento diante de uma situação tão extrema.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo do trabalho se dedica a descrever os procedimentos metodológicos considerados para o desenvolvimento da referida pesquisa. Desde a escolha das categorias para o estudo do objeto, o público-alvo da pesquisa, alguns aportes teóricos que sustentam a discussão, a tipologia da pesquisa, as ferramentas que auxiliam no tratamento dos dados e, por fim, os procedimentos adotados para análise dos achados.

### 2.1 Considerações sobre o tema e o objeto

O tema da pesquisa está diretamente relacionado com o desenvolvimento e execução das políticas públicas, neste caso específico, com a política de educação superior e a assistência estudantil. Trata, portanto, das iniciativas governamentais que objetivam oferecer apoio aos estudantes universitários e da relação dessas com as trajetórias acadêmicas.

Por ser uma política que integra uma fase importante da educação superior pública, que foi o período de expansão e democratização do acesso, a assistência estudantil vem sendo objeto de algumas análises, haja vista sua importância nessa nova configuração do ensino superior.

Apesar de estarem no centro de algumas discussões, os estudos acerca do programa nacional de assistência estudantil e sua relação com outras dimensões da vida acadêmica ainda são pouco vistos. As análises sobre a questão da permanência demandam estudos que observem a diversidade inerente ao tema e necessitam de mais robustez no sentido de viabilizar propostas de melhoramento desta política.

Neste estudo, temos por objetivo geral analisar a relação entre a assistência estudantil e a trajetória acadêmica dos estudantes beneficiados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Interessa-nos também caracterizar a assistência estudantil na instituição, indicando como essa política vem sendo desenvolvida ao longo da história, assim como traçar o perfil dos estudantes beneficiados que foram desligados da assistência estudantil em 2019 por reprovações e identificar elementos que favoreçam a retenção e a evasão universitária.

Para isso, reflexões acerca das categorias “assistência estudantil”, “políticas afirmativas”, “permanência”, “retenção” e “evasão” são necessárias, pois estão intimamente relacionadas com o objetivo do estudo e auxiliam a balizar as análises dos resultados.

O estabelecimento do ENEM/SISU como principal forma de acesso à universidade pública, a promulgação da Lei de Cotas, os programas de ampliação/expansão das

universidades federais e o PNAES, enquanto único programa que visa garantir condições de permanência aos estudantes, são iniciativas governamentais que imprimiram novos papéis e, por conseguinte, novos desafios às IFES.

O fenômeno da retenção e evasão nas trajetórias acadêmicas se constitui, na atualidade, em tema que salta aos olhos, haja vista ser uma questão de razões complexas e multifacetadas, demandam, por isso, estudos que abordem temas transversais, como as condições de permanência, por exemplo. De acordo com Naves e Melo (2016), a retenção e a evasão referem-se a um conjunto de determinações histórico-sociais, cujo enfrentamento requer políticas institucionais que envolvem os segmentos da gestão, dos docentes e dos discentes.

Ao abordarmos o desenvolvimento das trajetórias acadêmicas dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil, estabelecemos o desenho de uma pesquisa que visa compreender qual a relação entre "fluidez" da trajetória acadêmica e suporte ofertado pela assistência estudantil. Sabemos que o combate à retenção e à evasão é uma das diretrizes que compõem o PNAES; no entanto, a maneira como essas questões estão imbricadas é a principal reflexão que norteia o presente estudo.

É importante destacar que o desenvolvimento e a execução das ações de assistência estudantil na UFRPE caracterizam-se como cenário do estudo, que, entre outras coisas, leva em consideração os marcos regulatórios de implementação dos programas de assistência estudantil, a composição da equipe, o modelo de gestão e os indicadores de avaliação.

## **2.2 Tipificação da pesquisa**

A presente pesquisa, quanto à abordagem, caracteriza-se como qualitativa, pois destina-se a entender o fenômeno apresentado, permitindo análises e interpretações do pesquisador, assim como a escolha dos procedimentos que possibilitem uma melhor compreensão da realidade.

Trata-se de um estudo de nível exploratório, porquanto possibilita uma aproximação com o tema escolhido e, assim, as explicações do fenômeno apresentado. Gil (2008, p. 28) aponta que “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno”.

Para embasamento da referida pesquisa, foram escolhidos, em sua maioria, autores que apreendem a realidade de forma crítica, tendo em vista que essas produções permitem a compreensão da realidade social através de suas contradições e de sua dinamicidade.

Ao estudar políticas públicas, faz-se necessária a compreensão de vários elementos que incidem sobre a relação Estado x sociedade na história das civilizações. Assim, como lentes de análise da presente pesquisa foi escolhido o método dialético. Para Lakatos e Marconi (2003), a dialética compreende o mundo como conjunto de processos em que “tudo se relaciona e tudo se transforma”.

A escolha do tema tem relação intrínseca com o fazer profissional da pesquisadora, que atualmente ocupa cargo de coordenação das Residências Universitárias e, por isso, lida diariamente com o desenrolar das ações de assistência estudantil na instituição.

Ainda sobre o tema, é fato que sua relevância social suscita questionamentos e reflexões que demandam a busca por pressupostos científicos que auxiliem na resposta da questão norteadora da pesquisa.

### *2.2.1 Público-alvo*

A escolha do público-alvo se deu em função da própria finalidade da pesquisa em obter resposta para a reflexão que se configura como fio condutor, a saber: a relação entre trajetórias acadêmicas e assistência estudantil. A PROGESTI, no ano de 2019, contava com mais de 2.000 (dois mil) estudantes beneficiados pela assistência estudantil, distribuídos por todos os programas ofertados.

Para conformar o desenho da pesquisa, optou-se por incluir na amostra todos os estudantes que eram beneficiados por algum programa da assistência estudantil e que foram desligados por terem sido reprovados em todas as cadeiras, por falta e/ou nota em um semestre durante o ano de 2019.

Faz-se necessário pontuar que todos os programas da assistência estudantil são regulamentados por meio de resoluções que discriminam as normas para concessão dos benefícios, assim como indicam as condicionalidades, pontuando quais as situações em que o estudante pode ter seu benefício cessado.

De acordo com a Resolução CONSU n.º 012/2017 (2017)<sup>1</sup>, os alunos serão desligados dos programas de assistência estudantil nas seguintes situações:

Art. 11 – A permanência dos beneficiários no Programa de Apoio ao Discente está condicionada ao seu desempenho acadêmico.

---

<sup>1</sup>Em dezembro de 2019, foi realizada uma alteração na resolução. No entanto, as questões relativas aos desligamentos pouco foram modificadas. Como essa alteração só foi aplicada a partir do ano de 2020, permaneceu a análise à luz da resolução explicitada.

§ 1º - Os discentes beneficiados deverão cursar, no mínimo, (03) disciplinas por semestre, exceto no semestre de estágio obrigatório.

§ 2º - Não ser reprovado por nota ou por frequência em 100% (cem por cento) das disciplinas matriculadas.

§ 3º - Não apresentar mais de uma reprovação no estágio obrigatório.

§ 4º - Apresentar 100% de aprovação quando matriculado em, no mínimo, três disciplinas.

Frente a isso, optamos por pesquisar os estudantes que se enquadravam no parágrafo segundo, ou seja, aqueles que apresentaram reprovações por nota e/ou falta em todas as disciplinas durante um semestre. Essa escolha se deu por entendermos que esse perfil estaria mais relacionado com o objeto do estudo.

O ano de 2019 foi escolhido por retratar uma realidade mais presente, referindo-se os dados a fatos mais próximos da atualidade, já que não foi possível trabalhar com dados de 2020 por estarmos vivendo uma época atípica provocada pela pandemia do Coronavírus. Em virtude da necessidade de isolamento social, o calendário acadêmico da instituição foi suspenso, impossibilitando as avaliações acerca de desempenho acadêmico.

Ao fazermos a triagem na primeira planilha, o público-alvo total foi de 55 (cinquenta e cinco) estudantes, os quais estavam devidamente matriculados tanto na Sede da UFRPE, quanto na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). Juntas, unidades possuíam mais de 2.000 (dois mil) estudantes matriculados no ano de 2019 e ofereciam, no ano analisado, 14 (quatorze) cursos de graduação presencial.

Por se tratar de um estudo exploratório, não houve a preocupação em estabelecer uma amostra estatisticamente significativa com o público geral de estudantes da UFRPE.

### 2.2.2 *Instrumento de coleta de dados*

Após a escolha do público-alvo, iniciou-se a fase de observância do instrumento capaz de fornecer os dados necessários. Para tanto, trabalhou-se com duas ferramentas que fazem parte da rotina de trabalho da PROGESTI: as planilhas de pagamento dos benefícios e a planilha de informações gerais que é enviada ao MEC ao fim de todo ano. Ambas são de responsabilidade da Coordenação de Ações Afirmativas de Permanência (CAAP).

A primeira é alimentada com dados pessoais de todos os estudantes beneficiados (Cadastro de Pessoa Física, telefone e e-mail), dados acadêmicos (curso de graduação) e dados administrativos relacionados aos pagamentos de benefícios (início de recebimento do benefício, programa a que está vinculado e valor do benefício), assim como motivos de desligamento

(desistência da graduação, desistência voluntária do benefício de assistência estudantil, mudança de modalidade de benefício, trancamento, fim do prazo do recebimento, integralização, formatura, descumprimento do regimento, 100% de reprovação por falta, nota ou os dois em um semestre). Dessas planilhas, extraímos aqueles que foram desligados no ano de 2019 por apresentarem reprovação em todas as cadeiras de um semestre por nota, falta ou a junção desses dois quesitos.

Já na planilha de informações gerais, tivemos acesso a dados relativos ao perfil desses estudantes, a exemplo do sexo e da renda, assim como a informações sobre data de início do curso e origem escolar no ensino médio (escola pública, privada ou privada com bolsa). Dessa forma, trabalhamos concomitantemente com essas duas planilhas que, juntas, sistematizam uma parte da práxis da PROGESTI e constituem a base da fonte de dados desta pesquisa.

De posse desses documentos, construímos uma terceira planilha que compilou as informações necessárias para a pesquisa. Esta planilha foi construída a priori com 09 (nove) variáveis de dados diretamente exportados das planilhas bases, e 01 (um) dado, o quesito sobre área de conhecimento, elaborado pela própria pesquisadora, no sentido de aglutinar os cursos de graduação para uma melhor análise e discussão.

Assim, a planilha elaborada contou com as seguintes variáveis: distribuição por 1. Sexo dos estudantes, 2. Renda mensal per capita, 3. Origem escolar no ensino médio, 4. Unidade acadêmica à qual o estudante está vinculado, 5. Cursos de graduação, 6. Áreas de conhecimento, 7. Ano de ingresso na graduação, 8. Ano de ingresso na assistência estudantil, 9. Programa em que está beneficiado na assistência estudantil e 10. Razão do desligamento da assistência estudantil.

Diante da organização dos dados, demos sequência a fase de análise e discussão dos resultados através da abordagem qualitativa da pesquisa, em que foram levadas em consideração a produção de outros pesquisadores e estudiosos da área. É importante frisar que a pesquisa obteve a anuência do Pró-Reitor da PROGESTI e também autorização dos órgãos competentes, a exemplo do Comitê de Ética da UFPB.

### **2.3 Procedimentos metodológicos**

Para analisar a relação entre a assistência estudantil e a trajetória acadêmica na UFRPE, primeiramente foi preciso "mergulhar" nas transformações pelas quais o ensino superior público passou durante a chegada dos anos 2000 e a década passada, principalmente. Temas como expansão das IFES, democratização do acesso e programas de financiamento tornam-se

indispensáveis no sentido de apreensão da realidade das universidades públicas federais nos dias de hoje.

Além desses temas supracitados, para a realização desta pesquisa, foi necessário um levantamento bibliográfico e documental sobre política pública e, neste caso específico, a política de educação e as ações afirmativas que reverberam na configuração do sistema de ensino no país. Essas questões apresentam-se como categorias basilares para apreensão do objeto pesquisado.

Com o objetivo de caracterizar a assistência estudantil na UFRPE, debruçamo-nos sobre a maneira como a instituição operacionaliza o PNAES, com vistas à promoção de condições de permanência e também ao combate à retenção e à evasão, como normatiza o programa.

Para isso, contamos com o apoio de toda a equipe em compartilhar sua práxis profissional, elucidando as dúvidas e dirimindo os questionamentos, o que proporcionou um amplo conhecimento sobre o modelo de gestão da PROGESTI. Também foram observados documentos internos, atas de reunião, resoluções, regimentos e eventos promovidos pela PROGESTI.

No que diz respeito a traçar o perfil dos estudantes beneficiados que foram desligados da assistência estudantil em 2019, por reprovação em todas as cadeiras de um semestre, por falta, nota ou a junção dos dois quesitos, elaboramos uma planilha alimentada por dados extraídos da rotina de trabalho da Pró-Reitoria, por meio da qual chegamos aos resultados e realizamos as análises, conforme descrito no item acima. Os indicadores identificados nos mostraram de forma pontual a realidade socioeconômica do estudante beneficiário da assistência estudantil.

Na tentativa de identificar elementos que favoreçam a retenção e a evasão universitária, além do perfil acima descrito, observamos questões relativas ao curso de graduação - como unidade acadêmica vinculada, área de conhecimento, ano de ingresso no curso - e relacionamos com questões da assistência estudantil, como programa em que está beneficiado e razão do desligamento.

A presente pesquisa, cujo objeto de estudo revela-se como um tema ainda pouco explorado, complexo e importante para o desenvolvimento da gestão pública, tem o manifesto desejo de contribuir para a elaboração e o desenvolvimento de ações de assistência estudantil que garantam a permanência do discente e auxiliem no cumprimento de trajetórias acadêmicas fluídas.

### 3 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

#### 3.1 Contextualização histórica

Para compreendermos de forma mais aproximada o desenvolvimento das ações de assistência ao estudante universitário no Brasil, iniciaremos este capítulo com a contextualização histórica da política assistencial em estudo. Assim, exploraremos os principais eventos relacionados ao suporte oferecido ao segmento estudantil universitário na sociedade brasileira, através, na sua maioria, de iniciativas governamentais que constituíram a assistência estudantil tal como a conhecemos na atualidade.

A partir do final dos anos de 1990, com a promulgação da Constituição Federal (CF), é estabelecido um marco na política educacional brasileira no sentido de educação como direito e formação cidadã. De acordo com Maciel, Lima e Gimenez (2016), para além desse teor de conquista social, instrumentos de gestão descentralizada e de participação popular também surgiram e incorporaram esse novo momento da educação no Brasil.

Aliado a esse arcabouço jurídico legal e de gestão democrática, o ensino superior vem experimentando iniciativas com vistas ao alargamento dessa modalidade, tanto no âmbito público, como — e com mais afinco — no setor privado, desde pouco antes dos anos 90. Essas iniciativas propõem que o maior número de jovens obtenha o diploma de formação no ensino superior, através da expansão dos centros acadêmicos, do aumento do número de vagas nas faculdades, da diversificação de cursos e dos programas mais flexíveis de financiamento.

No entanto, ao tratarmos de assistência estudantil com características de política social, é necessário compreendermos a última onda expansionista da educação superior protagonizada por meio da execução dos projetos de expansão e de democratização do acesso nos governos Lula e Dilma. Esse movimento caracterizou-se pela massificação do ambiente universitário, na esfera pública e privada, pela interiorização dos campi, pela implementação de políticas afirmativas no âmbito educacional e por ações parametrizadas de apoio ao estudante de graduação.

Nessa perspectiva, Nierotka e Trevisol (2016) afirmam o impacto positivo que esse movimento trouxe para a sociedade:

[...] as políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, implementadas nos últimos anos por meio de programas e ações como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Lei das Cotas,

produziram alguns resultados significativos. O número de matrículas cresceu em torno de 76%, entre 2004 a 2013, passando de 4.163.733 para 7.305.977. Nesse período foram criadas 18 novas universidades públicas federais. O número de campi passou de 148, em 2002, para 321, em 2014 (MEC/INEP, 2014 apud NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p. 23).

Todo esse cenário demandou do poder público também ações que pudessem oferecer ao estudante condições de se manter no curso de graduação, desde a entrada até a sua diplomação, de forma mais estável. Aliada à democratização do acesso, iniciativas para promoção da permanência tornaram-se indispensáveis.

Desse modo, a aprovação do decreto que institui o PNAES em meados dos anos 2000 apresenta-se como o marco histórico legal da assistência estudantil no Brasil, o que se caracteriza como conquista do segmento estudantil no que diz respeito à formação baseada nos direitos sociais.

Apesar de regulamentada há pouco mais de duas décadas, a história da assistência estudantil no Brasil pode ser contada a partir do surgimento dos primeiros universitários matriculados em universidades estrangeiras. Nesse sentido, a decisão do governo de Washington Luís em incentivar a construção da Casa do Estudante Brasileiro com sede em Paris, no ano de 1928, pode ser considerada uma das primeiras ações de assistência ao estudante. É importante pontuar que a parcela da sociedade beneficiada com essa ação foi a elite brasileira, a qual enviava seus filhos para estudar em países do continente europeu.

Segundo Vieira (2007), com Getúlio Vargas no poder, a efervescência política se materializa na Revolução Constitucionalista de 1932. No campo econômico, em reação à crise de 1929, busca-se a substituição de importações como estímulo ao desenvolvimento industrial. O momento também é rico para a educação. Cria-se o Ministério de Educação e Saúde (1930), cujas principais ações concentram-se na reforma do ensino superior e secundário.

Em relação ao arcabouço legislativo, podemos citar dois importantes decretos promulgados no Brasil, sejam eles: o Decreto n.º 19.850 de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, e o Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, que versava sobre o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras. Ambos influenciaram a organização das universidades e também dos estudantes como segmento de participação efetiva nas decisões das instituições.

Segundo Cunha (2007), o estudante deveria fazer parte do poder decisório da instituição através de seus representantes legais pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE). Além disso, em cada instituição de ensino, deveriam ser organizados, por meio de Diretórios Acadêmicos (DA) e com prévia aprovação do conselho técnico-administrativo do local, grupos

reivindicatórios que ficassem responsáveis por criar estratégias para responder às necessidades demandadas pelo corpo discente.

Assim sendo, algumas ações de apoio ao estudante foram executadas. Bolsas estudantis foram disponibilizadas de acordo com o “nível” de pobreza do aluno, o qual deveria “atestar” tal condição através de documentação, devendo a concessão da bolsa ser autorizada tanto pelo professor como pelos estudantes que participavam dos conselhos universitários. Também nesta época, foi criada a Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, onde, além dos cômodos, existia um restaurante popular, que frequentemente atendia também à população em geral.

Outro marco importante para o segmento estudantil, no sentido da organização civil e de luta pelos direitos, diz respeito à criação, com o apoio do MEC, da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937. A ideia de organizar uma entidade nacional de representação estudantil era antiga, entretanto, faltavam condições materiais e políticas para sua concretização (SANFELICE, 1986).

Com o desenvolvimento dos processos de industrialização e de urbanização do país, a demanda por mais vagas nas universidades crescia e, mesmo com o esforço do governo na década de 1940, o diploma de graduação era possuído apenas por 0,85% da população com mais de 10 anos alfabetizada, ou 0,33% da população total (PASSOS, 1997, p. 43). O acesso à educação superior permaneceu um privilégio da elite, composta pelos antigos membros da coalizão dominante e pelos novos atores do cenário urbano que se beneficiavam dos títulos escolares como mecanismo de estratificação e de mobilização social (KOWALSKI, 2012).

No ano de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelecia, no artigo 90, a assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos e, no artigo 91, a oferta de bolsas gratuitas aos educandos para custeio total ou parcial dos estudos, com financiamento para reembolso no prazo de quinze anos. A LDB de 1961 colocava a assistência estudantil como um direito que deveria ser garantido de forma igual a todos os estudantes (KOWALSKI, 2012).

Em 1964, foi instituído no Brasil um golpe militar, em que a repressão aos movimentos sociais e o modelo liberal de economia deu a tônica das ações. Em relação à política de educação, profundas mudanças foram realizadas, principalmente no que diz respeito ao nível superior de ensino.

Durante o regime governado por militares, houve uma Reforma Universitária que objetivou uma ampliação do ensino superior, transformações nas carreiras docentes, mudança na estrutura das universidades públicas e fortalecimento do ensino superior privado. Segundo Motta (2014), entre 1964 e 1970, houve duas grandes “rodadas” de criação de novas

universidades federais, aliadas a uma maior disponibilidade de recursos e melhores salários, o que tornou atraente a federalização de universidades estaduais e privadas.

Sobre esse período da história brasileira, Constantino (2015) relata que

os militares procuraram conduzir o processo de reforma e adequar a universidade brasileira às necessidades de acumulação do capital naquele período. Nessa empreitada foram recuperadas algumas bandeiras de luta que interessavam aos trabalhadores/as, como, por exemplo, a ampliação do número de matrículas, contudo, esse processo foi marcado pela neutralização da dimensão crítica e contestatória da reforma defendida pelo campo progressista (CONSTANTINO, 2015, p.70).

Nessa contextura, a reforma universitária de 1968, que veio significar, no meio de um ambiente de ditadura política, uma “antirreforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores, críticos e militares” (FERNANDES, 2020, p.106), impactou de forma curiosa no Brasil, pois, ao contrário de alguns países da América Latina, a ditadura elevou os números do ensino superior, tanto no setor público quanto no privado.

É importante destacar que isso ocorreu de forma mais forte na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto, no Norte e no Nordeste, a oferta do ensino superior estava concentrada nas universidades públicas (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Assim, cabe uma reflexão em termos de acesso, tendo em vista que, apesar de o nível superior contar a partir desse momento com mais instituições, esse panorama não indicou diretamente a entrada dos jovens das camadas mais pobres, pois as vagas continuaram a ser ocupadas pelas regiões mais ricas.

Especificamente sobre assistência estudantil, pode-se citar nesse período a criação, pelo Governo Federal, do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que estava vinculado ao MEC e pretendia manter uma política de assistência estudantil para graduandos em nível nacional, dando ênfase para os programas de alimentação, de moradia e de assistência médico-odontológica. Entretanto, o DAE foi extinto nos governos subsequentes (FONAPRACE, 1997).

A década de 1980 foi palco de várias transformações societárias em nível mundial, principalmente no que diz respeito à macroeconomia e à "guinada" no papel do Estado. Com a crise do modelo intervencionista, intitulado de “*WelfareState*”, que durou dos anos de 1960 até os anos de 1980, principalmente nos países europeus, o mundo se viu diante do surgimento de um outro modelo, que, ao contrário do que pregava o Estado de Bem-Estar Social, instituiu a menor influência estatal na economia.

O neoliberalismo defende a premissa de que o Estado deve “enxugar” seus gastos e intervir cada vez menos na economia, pois o mercado precisava de mais liberdade para agir e, assim, superar a crise. Segundo Behring e Boschetti (2007), o Estado neoliberal pode ser

definido como máximo para o capital e mínimo para o social. Esse novo *modus operandi* é pautado na desregulação do Estado e livre circulação do mercado. A agenda neoliberal prevê a redução das ações estatais, diminuição de tributos e abertura comercial. Nesse cenário, despontam também organizações de abrangência mundial que funcionam como amparos financeiros aos Estados, tais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

No Brasil, nesse mesmo período, os caminhos da redemocratização estavam sendo trilhados após o desgaste do governo militar, que perdurou por mais de 20 anos, e da atuação dos movimentos sociais que reivindicavam mais direitos, participação e liberdade. Não obstante, a defesa da educação pública integra as bandeiras de lutas, e, dessa forma, a assistência estudantil também passa a integrar a pauta das reivindicações, levada principalmente pelo movimento estudantil, como direito ao acesso e à permanência do alunado de forma democrática.

Em 1987, um importante evento para discutir especificamente a assistência estudantil acontece no país. O Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis, realizado pela ANDIFES, instituiu o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que congregava Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores e Responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil, os quais buscavam encontrar mecanismos adequados para viabilizar a permanência do aluno nas IFES.

Esse Fórum acontece anualmente até os dias atuais e tem sido um importante espaço de discussão e construção da política de assistência estudantil no Brasil. O FONAPRACE tem atentado para a questão da permanência dos estudantes de graduação e “desempenha um importante papel na produção de documentos”, realizando “levantamentos de dados e pesquisas que têm enriquecido o debate e trazido luz a questões polêmicas como a assistência estudantil” (FONAPRACE, 2001, p.1).

Em 1988, tem-se a promulgação da Constituição Federal, que se configura como a Carta Magna "cidadã" pelo seu teor democrático e inclusivo. Essas características inscrevem um novo momento na regulação de políticas sociais do país, haja vista a criação de instâncias de controle social, a conquista de espaço na agenda pública, a priorização do financiamento público, entre outros.

A literatura sobre as discussões de suporte ao estudante universitário nesse período é relativamente escassa e aponta para uma pulverização dos debates acerca da assistência estudantil, influenciada por disputas de interesses e acontecimentos políticos que, na maioria

das vezes, foram impulsionadas pelos movimentos estudantis, o que revela um desalinhamento com as transformações ocorridas na política educacional de forma geral.

Como reflexo dessa fragmentação, podemos citar o artigo 71, inciso IV da LDB de 1996, que traz a desresponsabilização do Estado com o financiamento para a assistência estudantil. Segundo o artigo citado, “não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (BRASIL, 1996), ficando claro o não comprometimento do aparelho estatal em ofertar ações de apoio ao estudante em todos os níveis de ensino.

Algumas ações do Estado, principalmente nos governos Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), evidenciaram um reforço de investimento na esfera privada de ensino superior, atendendo a exigências de um contexto mundial de expansão do neoliberalismo que demanda um novo perfil de trabalhador e, conseqüentemente, um novo perfil de educação.

Já no ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que, entre outros elementos, prevê o desenvolvimento de ações de assistência estudantil:

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com altas habilidades intelectuais, nos estratos de renda mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos. 34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL/MEC, 2001, p. 46).

Também nesse ano, foi regulamentado, através da lei n.º 10.206/2001, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Em suma, esse fundo tinha como objetivo disponibilizar bolsas de estudos de até 100% para estudantes de baixa renda matriculados em instituições privadas de ensino.

Após as eleições presidenciais do início do século, que elegeram um presidente com atuação nos sindicatos e partidos de esquerda, várias mudanças foram implementadas na estrutura da política educacional do país, o que acarretou, entre outras coisas, um redesenho no ensino superior, principalmente através de programas de expansão.

Na base de orientação dessas transformações em relação à política de educação, estão a construção de dois documentos: “Um Brasil para Todos” e “Uma escola do tamanho do Brasil”. Segundo Carvalho (2015), o primeiro tecia críticas aos níveis de investimento na educação do governo anterior e previa uma recuperação da rede pública. Já o segundo, que foi construído pelo Grupo de Trabalho “Educação, Ciência e Tecnologia”, do Partido dos Trabalhadores (PT),

realizou reflexões mais profundas e dedicou duas seções ao ensino superior, exibindo diagnósticos e apontando propostas e metas.

Como produtos desses documentos, principalmente no que diz respeito ao nível superior, o governo lança alguns programas e ações que marcam uma fase de expansão e democratização do acesso à educação superior pública e privada no Brasil. Também nesse período, pode ser situada a terceira e vigente fase da assistência estudantil brasileira.

Faz-se necessário pontuar que, ao passo que a sociedade brasileira experimenta um período de alargamento das condições de acesso e de permanência na educação superior, através dos programas de expansão, o mundo vivencia uma crise econômica de grandes impactos, iniciada com a queda brusca dos lucros imobiliários nos Estados Unidos no ano de 2008. Essa crise estimulou a contração de economias de vários países, inclusive a dos chamados países de economia emergente, que, alinhados aos preceitos do neoliberalismo, reduziram seus gastos com áreas importantes para a população, como a educação.

É nesse cenário de crise mundial que, em 2007, é lançado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que teve seu texto regulamentado apenas no ano de 2010. Na mesma época de aprovação do decreto do PNAES, também foi aprovado o Decreto n.º 7.233, que trata sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária.

Também houve a promulgação do Decreto n.º 7.416, de 30 de dezembro de 2010, que trata da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária por instituições federais. E, em 2012, a aprovação da Lei n.º 12.711, chamada de Lei de Cotas, que prevê a reserva de vagas nas IFES para estudantes oriundos do sistema público de ensino, de baixa renda e também autodeclarados pretos, pardos, indígenas e com deficiência.

É possível perceber um horizonte de mudanças no que tange à política de educação, principalmente no nível superior de ensino, acarretadas sobretudo a partir da implementação dos projetos de expansão, que funcionaram como verdadeiros "guarda-chuvas" de iniciativas que incidiram sobre a esfera pública e privada de ensino. No entanto, faz-se necessário pontuar que, no ano de 2016, a então presidenta Dilma sofre um impeachment e, com isso, o então vice-presidente Michel Temer chega ao poder.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> O processo de impeachment da então presidenta Dilma foi iniciado em 2015, através de denúncia de crime de responsabilidade, com o objetivo de impedimento de continuidade de seu mandato. Após meses de tramitação, o processo foi finalizado no ano 2016, com votação no Congresso, afastando Dilma da presidência.

Dentre as ações que mais repercutiram no serviço público do país, tem a aprovação da então chamada PEC da morte. A Proposta de Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, tinha como principal objetivo a adoção de um novo Regime Fiscal, delineando um "teto" de despesas do governo em áreas estratégicas, como, por exemplo, saúde e educação, para os 20 anos subsequentes, alcançando os três poderes.

Apesar das mobilizações dos sindicatos, partidos de esquerda e movimentos sociais de forma geral, essa proposta foi aprovada deixando para o futuro das políticas públicas uma grande interrogação.

Para tratar de forma mais detalhada sobre a fase expansionista da educação superior pública, abordaremos no tópico a seguir alguns apontamentos sobre o contexto da expansão nas universidades federais, os programas de financiamento no setor privado, as posturas de questionamento do plano de reestruturação, entre outros.

### **3.2 Expansão da educação superior: uma relação entre público e privado**

Neste tópico, apontaremos alguns elementos que corroboram para a expansão do ensino superior brasileiro a partir de dados que interseccionam a esfera pública e privada no âmbito da educação. Para isso, buscamos informações sobre ações de ampliação deste nível de ensino que datam desde a Reforma Universitária, realizada nos anos de 1960, até programas de expansão da educação mais recentes. Daremos uma atenção maior às políticas governamentais implementadas nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), haja vista o impacto dessas ações neste século.

No final da década de sessenta, sob a égide do governo militar, foi implantada no país uma Reforma Universitária que se deveu a diversos fatores. Segundo Motta (2014), o crescimento explosivo das universidades e das faculdades durante o regime militar foi fruto não somente das políticas governamentais, mas também de pressões demográficas, econômicas e sociais. Vale lembrar que esse momento coincide com o chamado “milagre econômico”, no qual o Brasil experimentou uma fase de desenvolvimento acelerado.

Os dados apontam que, entre 1964 e 1984, o número de estudantes universitários saltou de 140 mil para 1 milhão e 400 mil, ou seja, uma multiplicação por dez, o que revela um crescimento de 1.000% (MOTTA, 2014). É importante destacar que esses números elevados podem ser explicados pelo incentivo oferecido às instituições privadas de ensino superior pelo governo brasileiro.

Nesse período, uma série de ações e decisões do governo vigente contribuíram para a abertura da educação superior à iniciativa privada. De acordo com Martins (2009), o “novo” ensino superior privado de perfil empresarial surgiu na medida em que as universidades públicas, sobretudo as federais, modernizadas pela Reforma Universitária de 1968, não conseguiram atender à crescente demanda de acesso.

Sguissardi (2008), ao analisar dados do Ministério da Educação, afirma que, no ano de 1964, 61,6% das matrículas no ensino superior concentravam-se nas instituições públicas. Já na década posterior, 1974, constata-se uma inversão: 63,5% das matrículas estavam concentradas nas instituições privadas e apenas 36,4% nas instituições públicas. Esses índices perduram até a atualidade, com certa variabilidade, estando, portanto, a maioria das matrículas nas instituições privadas de ensino superior.

Os empresários da educação vislumbraram no ensino superior um terreno fértil para auferir lucros após a flexibilização do sistema regulatório do Estado e também de uma pressão popular por mais acesso a esse nível de ensino. Motta (2014) complementa que nesse período foram criadas dezenas de instituições privadas de ensino, a grande maioria de pequena escala, faculdades que ofereciam poucos cursos, com infraestrutura precária. Algumas que já existiam, tornaram-se universidades de boa reputação e qualidade.

Podemos afirmar que a reforma universitária tem por objetivo oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior. Busca, ao mesmo tempo, formar quadros desse nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo "milagre brasileiro" (VIEIRA, 2007).

Após esse fenômeno de ampliação e distribuição do ensino universitário, ocorrido em meio a um regime autoritário, o país vem mantendo esse modelo de concentração das matrículas na rede privada de ensino, haja vista a criação de programas que buscam melhores condições de financiamento no pagamento das mensalidades. Enquanto isso, o sistema federal de ensino superior pouco é impactado com investimentos e melhoramento. Esse cenário sofreu modificações anos depois, com os projetos que pretenderam expandir as IFES no início do século.

Apesar de a educação pública integrar as bandeiras de luta pela redemocratização do país, não é possível perceber mudanças estruturais que ampliem de forma radical e democrática a oferta de vagas, principalmente para setores mais pobres da população. Com isso, a rede privada continua sendo a responsável pela maioria das matrículas, expandindo também em quantidade de estabelecimentos.

De acordo com Sguissardi (2008), ao longo dos governos Sarney (1985-1990), Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995), os efetivos da educação superior aumentaram apenas 18,7%, cerca de 1,5% ao ano. Ao final dessa década, encontrava-se praticamente inalterada a proporção entre matrículas públicas e privadas após a grande inversão dos anos de 1964-1974. Passaram a ser 41,6% públicas e 58,4% privadas.

Nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, podemos afirmar que existiu um aprofundamento da privatização que o ensino universitário já atravessava. Com a premissa de reforma administrativa do Estado, FHC realizou ações de reestruturação do crédito educativo, reformulou trâmites de autorização de novos cursos, promoveu fixação de critérios para a distribuição de recursos públicos a IES comunitárias, entre outros. O fato é que, a partir de 1990, as políticas para a educação superior estão inseridas no contexto de subordinação do país à economia global, à agenda neoliberal e às ideias disseminadas por organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (BARROS, 2015).

De acordo com Gomes e Moraes (2012), é a partir de 1995, em virtude da injeção de investimentos na esfera privada e das orientações acerca da necessidade de aumentar o número de diplomados no Brasil, feitos por organismos multilaterais, que a educação superior começa a experimentar taxas crescentes de ampliação, fenômeno que é possível constatar ao longo dos anos 2000.

Durante esse governo, também houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996 e do Plano Nacional de Educação em 2001. Ambos os documentos foram importantes para o delineamento das ações na política de educação, pois integram o arcabouço legal que efetiva a regulação estatal da política.

Segundo Sguissardi (2008), no octênio 1994-2002 quase dobra o número de IES – 851 para 1.637 ou 92,4% de aumento –, mas as IES públicas reduzem seu número em -10,5% contra um aumento de 127,8% das IES privadas. Ou seja, assiste-se a um crescimento importante da rede privada de ensino. Sobre isso, Mancebo, Vale e Martins (2015) alertam que

a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ter ampliado o acesso da população à Educação Superior. Deve-se atentar, entretanto, para alguns efeitos perversos desse processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 33).

Um dos fatores que impulsionou e alavancou os números das IES privadas foi um programa de crédito estudantil criado em 1999 e regulamentado através da Lei n.º 10.260/2001, chamado Fundo de Financiamento ao Estudante do ensino Superior (FIES). Esse programa, que oferece subsídio para estudantes de baixa renda, cobrindo até 100% do valor das mensalidades dos estudantes da rede privada, tem como fontes financeiras recursos consignados no orçamento do MEC, de loterias e de retornos financeiros. No período de 2004-2009, a rede privada obteve 173 mil novas matrículas, tendo sido o FIES o principal indutor dessa ampliação (PRESTES; SOUSA JÚNIOR, 2017).

De acordo com Pinto (2004), sobre o modelo de expansão da educação superior brasileira, pode-se concluir que

este modelo adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), em plena ditadura militar, e intensificado após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96), no governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, não logrou sequer resolver o problema do atendimento em níveis compatíveis com a riqueza do país além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes, com graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade. (PINTO, 2004, p. 730)

As promessas de mudança desse cenário da política educacional brasileira tornaram-se centrais nas plataformas políticas das eleições para a presidência do país para o novo milênio. Os temas sobre inovação tecnológica, transformações nos modelos de acesso e permanência, principalmente dos jovens de classe de baixa renda, no ensino superior e a ampliação das vagas nos centros acadêmicos tornaram-se recorrentes nos debates. É importante pontuar que havia uma movimentação mundial em torno da formação acadêmica, com vistas à especialização da classe trabalhadora para atender a uma lógica de mercado cada vez mais exigente com obtenção de diplomas e certificados.

Com a chegada de Lula à presidência do país, a agenda governamental para a educação foi construída no sentido de incluir como tarefas futuras, de modo que contemplasse os dois segmentos, a ampliação significativa das vagas nas universidades públicas e a reformulação do sistema de crédito educativo vigente (CARVALHO, 2015). Foi nesse panorama que foi criado, em 2004, e regulamentado por meio da Lei n.º 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O PROUNI tem como objetivo conceder bolsas de estudo integrais e/ou parciais a estudantes matriculados na rede privada de ensino. Em contrapartida, o governo brasileiro oferece isenção de alguns impostos às instituições que aderirem ao programa. Segundo Prestes

e Sousa Júnior (2017), em 2005, o PROUNI ofereceu, segundo relatório do Tribunal de Contas da União, 112.275 bolsas para estudantes de baixa renda. Até o primeiro semestre de 2008, foram concedidas, pelo Programa, 520.931 bolsas (BRASIL, 2009).

É importante destacar que o PROUNI, ao contrário do FIES, adota políticas de afirmação para a seleção dos beneficiados, como, por exemplo, cotas étnico-raciais, assim como critérios de vulnerabilidade socioeconômica, como baixa renda e origem de escola pública. Algumas críticas são proferidas a ambos os programas por destinarem recursos públicos às instituições particulares. Sob essa perspectiva, Corbucci (2004) afirma que a principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas.

Já Carvalho (2006, p. 09) aponta que, “[...] no tocante ao caráter social, o PROUNI promove ‘uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso’”. O fato é que os dois programas citados foram responsáveis por grande parte do incremento das matrículas na rede privada de ensino superior no Brasil e também respondem ao pleito da classe média de acesso ao ensino universitário.

Enquanto as universidades e faculdades particulares atingem altos níveis de matrículas, na rede pública, assiste-se a um recrudescimento destas. De acordo com dados do MEC, no ano de 2002, a rede pública contava com 30,2% do total de matrículas, e a rede privada com 69,8%. Já em 2006 a rede pública possuía 25,8% e a privada 74,2% do total de matrículas. Esse panorama revela uma tendência da política de educação superior no Brasil ao predomínio da rede privada no que se refere ao número de matrículas.

Diante desse cenário, outro programa com vistas à expansão do ensino universitário é implantado no Brasil. Dessa vez com foco na rede pública federal, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado a partir do Decreto n.º 6.096/2007 e tinha o objetivo de elevar a quantidade de vagas e matrículas universitárias. Vale salientar que no primeiro mandato do governo Lula, o programa Expandir (2003-2006), que vislumbrava a interiorização com criação de novos campi foi executado; porém, as ações mais efetivas de expansão se deram no segundo mandato com o REUNI.

Sobre o REUNI, Carvalho (2015) explica que o incremento de vagas seria realizado pela melhoria, sobretudo, de dois indicadores específicos: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos.

A autora também complementa, indicando que essas metas deveriam ser atingidas através de algumas premissas, quais sejam: diferenciação institucional; diversificação de cursos; combate às desigualdades regionais em termos educacionais; expansão via cursos noturnos; criação de novas formas de acesso e constituição de políticas afirmativas.

Dados do Relatório do Primeiro Ano – Reuni 2008 (BRASIL/MEC, 2009) mostram que, das 542 universidades federais existentes ao final de 2007, 533 aderiram ao programa. Quanto ao número de vagas em cursos presenciais de graduação, estas totalizavam 132.451, em 2007, e, em 2008, foi atingido um total de 147.277 vagas, o que equivale a um aumento de 14.826 novas oportunidades de ingresso.

De acordo com a ANDIFES, o número de vagas ofertadas na graduação presencial em universidades públicas quase triplicou de 2003 a 2017, como mostra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1— Vagas ofertadas na graduação presencial de 2003 a 2017



Fonte: ANDIFES/FONAPRACE (2018)

Esse incremento no número de vagas ofertadas atinge diretamente a quantidade de instituições. De acordo com essa mesma associação, foram criadas 18 novas IFES no período de 2005 a 2017, contemplando quatro das cinco regiões do país. Houve um crescimento de 40% no percentual de universidades federais em todo o território nacional.

Apesar de todas as regiões terem seus índices modificados com os programas de expansão, em relação à ampliação da oferta dos cursos, vagas e matrículas nas universidades públicas do ano de 2002 a 2017, do país por regiões, a Tabela 1 revela que houve uma maior ampliação nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste.

Tabela 1- Expansão de cursos e vagas nas universidades públicas por região

Região	CURSOS			VAGAS			MATRÍCULAS		
	2002	2017	Δ%	2002	2017	Δ%	2002	2017	Δ%
<b>Norte</b>	478	617	29,1	16.755	38.900	132,2	76.779	137.605	79,2
<b>Nordeste</b>	583	1.254	115,1	33.587	121.975	263,2	147.464	342.932	132,6
<b>Sul</b>	286	905	216,4	17.152	72.078	320,2	75.985	190.022	150,1
<b>Sudeste</b>	430	1.254	191,6	32.509	117.669	262,0	139.641	341.398	144,5
<b>Centro-Oeste</b>	270	541	100,4	13.260	42.928	223,7	60.590	108.847	79,7
<b>Total</b>	2.047	4.571	123,3	113.263	393.550	247,5	500.459	1.120.804	124,0

Fonte: ANDIFES/FONAPRACE (2018)

O REUNI, haja vista sua complexidade, foi um projeto que causou polêmica e sua implementação; foi caracterizado por posturas de resistências tanto da categoria docente, como e, principalmente, da categoria discente. Os debates acerca desse plano foram marcados por um período de movimentos grevistas e de "ocupações de reitoria" por todo o país. As reivindicações pontuavam questões em relação ao aprofundamento do quadro de precariedade das IFES, comprometimento da qualidade do ensino e intensificação da exploração do trabalho docente (BESSA LÉDA; MANCEBO, 2009).

De acordo com as mesmas autoras, a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a fragilidade da autonomia das universidades diante da adesão ao referido projeto também são pontos importantes a serem analisados no "pacote" do REUNI. Sobre o tripé mencionado, é percebida a ausência de ações diretamente relacionadas à pesquisa no decreto, o que acaba por desvalorizar a relação entre as três categorias. Já sobre o processo de adesão, este foi encarado como "perverso", haja vista a celeridade imposta na escolha das IFES acerca do projeto.

É importante destacar que não só as universidades foram impactadas com o REUNI, mas também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Apesar de não se constituir foco desse trabalho, a análise acerca dos números da expansão deste segmento se torna mais um elemento que caracteriza a onda expansionista da educação pública.

A legislação que dá surgimento aos IFs indica que estes devem possuir a característica de fomentar o desenvolvimento socioeconômico local e regional, contribuindo assim com a redução das desigualdades sociais e regionais.

De acordo com Silva (2016), em 2002, existiam 140 campi e 120 municípios atendidos; já entre 2003 e 2010, foram criados 354 campi e 321 municípios foram atendidos. E, em 2014, a previsão já era de 562 campi e 512 municípios atendidos. Essas instituições são fundamentais no processo de interiorização que a expansão também traz em seu bojo.

Para Santos (2015, p.107), o processo de interiorização guarda forte presença da concepção cepalina, fundada na ideia de diminuição das desigualdades regionais com a ampliação de oportunidades e acesso às experiências do mundo moderno. É possível perceber que todas essas iniciativas governamentais protagonizaram um redirecionamento, mesmo que parcial, em prol do segmento federal da política educacional, tanto na organização, quanto na estrutura e gestão do ensino universitário público.

De acordo com Gomes e Moraes (2012), ancorados nos estudos de Trow (2005), a educação superior brasileira experimenta uma transição para o "sistema de massas" que pode ser caracterizado como um sistema que consegue abarcar de 16% a 30% da população de 18 a 24 anos no ensino superior. É necessário destacar que, como afirmam os mesmos autores, apesar dos planos mais recentes para a ampliação das vagas no sistema federal, as faculdades privadas ainda possuem a maioria das ofertas de vagas.

Já de acordo com Nierotka e Trevisol (2016), o que se assiste no Brasil é um "dualismo" na transição entre ensino médio e superior das classes média e alta e da classe de baixa renda.

Os filhos dos mais pobres estudam em escolas públicas até o final da educação básica e, ao se depararem com as dificuldades de ingresso nas universidades públicas, decorrentes do limitado número de vagas e da concorrência, buscam as IES privadas para obterem sua formação de nível superior. As vagas públicas, por estas razões, têm sido historicamente ocupadas pelos estudantes de maior renda, formados em escolas privadas de educação básica (NIEROTKA; TREVISOL, p. 23).

Essa característica vem persistindo na política educacional e pode também explicar os altos números de matrículas no ensino superior privado. Apesar das tentativas de democratização do ensino, a universidade pública ainda se mostra como mais uma organização estatal que reflete a desigualdade social.

Sobre o sistema federal de ensino superior, atualmente o debate gira em torno da sustentabilidade desses programas, que objetivavam não só a ampliação do acesso como também a permanência do alunado, principalmente diante da crise do capital em 2008, iniciada nos Estados Unidos com a queda abrupta dos lucros das transações imobiliárias. Segundo Prestes e Souza Júnior (2017), essa crise forçou, até mesmo países de economia avançada, como o Japão, a reduzirem seus gastos e, com isso, a educação foi impactada.

Aqui no Brasil, apesar dos efeitos da crise, foi mantido o ritmo da ampliação da política educacional através de criações de novas instituições e incremento de vagas tanto na rede pública, em menor escala, como na rede privada, que já vinha em crescimento desde o final dos anos 1960.

Ao passo que a expansão responde a alguns pleitos da sociedade organizada, em relação à democratização do acesso através da expansão do ensino superior público, outras reivindicações, principalmente do movimento estudantil, também vão sendo discutidas na arena pública. Temas como permanência e reserva de vagas para segmentos de sociedade ganham amplitude e capilaridade na sociedade. Sobre a relação entre juventude, permanência e políticas afirmativas, trataremos no tópico a seguir.

### **3.3 Acesso e permanência dos jovens na Universidade Pública**

Nas últimas décadas, a política educacional brasileira vem passando por várias transformações, principalmente no que concerne ao nível superior de ensino. As categorias acesso e permanência foram as que mais reverberaram os impactos dessas mudanças.

É necessário pontuar que, historicamente, foram-se atribuindo à universidade pública características de reduto das classes mais abastadas da sociedade, haja vista a obtenção de um diploma em uma universidade renomada ser considerada atributo de prestígio e de legitimação de uma dada posição social.

Apesar das mudanças significativas em relação à democratização do acesso e à implementação de programas inclusivos, como, por exemplo, a regulamentação da assistência estudantil, é necessário pontuar que o acesso e permanência de jovens de camadas mais populares ainda são temas complexos que requerem estudo e compromisso político estatal.

De acordo com Cunha (2000), um dos elementos que chamam a atenção desse legado histórico pode ser exemplificado através do perfil dos primeiros estudantes escolarizados pelos jesuítas, no período do Brasil-colônia.

Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia (CUNHA, 2000, p. 152).

Dessa forma, podemos compreender que o acesso à escolarização foi, desde tempos remotos, oferecido a uma dada parcela da sociedade que, ao longo da história, foi fazendo dos centros acadêmicos formais seu reduto e seu trampolim para a obtenção de um diploma que os mantivesse nesse espaço de privilégio social. Sobre isso, Nierotka e Trevisol (2016) afirmam que as instituições de ensino superior (IES) refletem, como espelhos, as desigualdades e a

distribuição desigual do poder na sociedade, reafirmando uma disparidade na escolarização entre as classes sociais.

Frente a isso, o debate acerca do acesso, permanência e conclusão dos cursos de graduação dos filhos e filhas da periferia brasileira vai constituindo-se como pauta permanente das lutas sociais acerca da reivindicação de uma política educacional mais inclusiva. Ao longo da história dessas lutas, podemos perceber a universidade pública como arena de disputa entre as classes sociais no que tange à efetivação de políticas afirmativas na educação.

De acordo com Mayorga e Souza (2012), podem-se definir ações afirmativas como

[...] políticas e práticas públicas e privadas, de caráter compulsório ou facultativo, que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais e, por isso, caracterizam-se como compensatórias. Podem incluir negros, indígenas, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiências e outros grupos cujos direitos sociais tenham sido desconsiderados e não reconhecidos em função do tratamento desigual dado as suas diferenças. As ações afirmativas visam à promoção da diversidade cultural e da justiça social e procuram corrigir as profundas distâncias entre negros e brancos em nossa sociedade (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 265).

Nesse sentido, as políticas afirmativas buscam efetivar ações equânimes, que mitiguem a disparidade histórica entre as classes sociais no que diz respeito ao ingresso nas universidades públicas. Ao analisar a taxa de escolarização do ensino superior, Pinto (2004) revela que, no ano de 1960, o índice do Brasil era de 1%. O autor também observa que, de 1960 a 2002, as matrículas cresceram 37 vezes. No entanto, esse aumento se deu de forma distinta entre as redes pública e privada. Esta última obteve números superiores aos do setor público, como já mencionada neste trabalho. Com isso, a categoria acesso ao ensino superior possui duas características, a exclusão e a privatização.

Apesar desse panorama desafiador da implementação de ações que protagonizem a democratização do acesso nas IFES brasileiras, principalmente a partir dos anos 2000, é possível perceber um novo perfil de estudantes ingressantes no sistema público de ensino superior.

Se observarmos os dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, realizada pelo FONAPRACE em 2018, podemos constatar que, num total de 1.200.300 (um milhão, duzentos mil e trezentos) discentes respondentes, regularmente matriculados nas 68 (sessenta e oito) IFES, 0,7% relataram não possuir nenhuma renda e 23,5% expressaram que a renda familiar bruta estava entre "mais de 1 (um) até 2 (dois) salários mínimos. Se somarmos, são

mais de 30% de jovens cujas famílias possuem renda zero ou, no máximo, 2 (dois) salários mínimos para sustentar suas necessidades básicas.

Em relação ao sexo<sup>3</sup>, 54,6% do total pesquisado revelou ser do sexo feminino, 48,9% masculino e 0,3% não declarou. Sobre a faixa etária, 18,6% afirmaram ser menor de 20 anos, 49,3% estar entre 20 a 24 anos, 17,3% revelou estar entre 25 e 29 anos e 14,8% ter idade maior ou igual a 30 anos. Em relação ao quesito raça/cor 39,2% responderam ser pardos, 12% pretos quilombolas e não-quilombolas, 0,9% indígena, 43,3% brancos e 2,1% amarelos (ANDIFES/FONAPRACE, 2018).

A priori, esses dados indicam uma guinada das universidades públicas federais no sentido de democratização do acesso e se mostram como oportunidade de formação de qualidade e gratuita para as camadas mais pobres da sociedade e alguns segmentos que historicamente tiveram dificuldade em acessar esse sistema de ensino.

Sobre a importância de democratizar o acesso à universidade pública, Zago (2006) pontua que a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos. Ainda sobre o tema, a autora Nadir Zago (2006) constata que chegar a esse nível de ensino não tem nada de “natural”, até porque parte significativa deles (jovens da periferia), até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária.

A criação de políticas/programas governamentais que apontem um horizonte mais equânime no acesso às universidades públicas e que promovam condições mínimas de permanência dos estudantes aproxima o sistema público de ensino do seu papel de instituição pública a serviço da formação para a cidadania dos sujeitos.

Sobre a importância do fomento a uma universidade mais democrática, Mayorga e Souza (2012) alertam que

a presença desses sujeitos pode interpelar a universidade no que se refere aos seus pilares – tanto os elementos dos quais lançamos mão para estabelecer os critérios da meritocracia, a dinâmica institucional burocratizada, quanto as concepções de ciência hegemônica presentes na universidade. Reconhecer essas vozes é a possibilidade de ampliação do horizonte democrático que pretende ser o resultado da luta pela igualdade, da luta pela valorização da diferença (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 279).

Não se pode negar o impacto positivo, no sentido de tornar o acesso à universidade pública federal mais democrática e diversa, que as políticas afirmativas e ações de expansão

---

<sup>3</sup>Apesar de compreendermos que este termo não é o mais apropriado para designar gênero, repetimos a nomenclatura existente na pesquisa mencionada.

das IFES causaram. Os dados da pesquisa acima apontam para o redesenho no perfil dos graduandos, o que reafirma a ideia de que o sistema público de ensino se torna cada vez mais condizente com sua função na sociedade enquanto instituição pública a serviço da população, além de oportunizar aos jovens formação pessoal e profissional em centros de excelência de ensino.

É importante destacar que apenas o ingresso não garante todo esse ganho se não vier acompanhado das condições que contribuam para a permanência dos estudantes, do ingresso à formatura (LIMA JÚNIOR *et al.*, 2019). Desse modo, o esforço consiste em aprofundar os conhecimentos acerca do universo que subsidia a interrupção ou o desenvolvimento das trajetórias acadêmicas.

Nessa perspectiva, o debate mais contemporâneo revela uma preocupação com a relação entre as três categorias mencionadas acima, quais sejam: acesso, permanência e conclusão. Essa preocupação tem nas condições de permanência o principal foco de análise e suscita um outro termo: a permanência com sucesso. Ou seja, concomitante ao fortalecimento das ações que democratizaram o acesso à educação superior pública, as reflexões a respeito das circunstâncias sob as quais a trajetória acadêmica é construída ganham centralidade nos debates acerca da permanência dos jovens na universidade.

De acordo com Macedo (2017), a categoria permanência pode ser considerada como multidimensional, pois a sua existência envolve uma série de fatores de origem pedagógica, social, econômica, cultural ou individual. Ou seja, as razões pelas quais os estudantes decidem não interromper o curso de graduação podem estar relacionadas a diversos fatores que podem estar intimamente relacionados a questões da governabilidade da instituição ou não.

Nessa perspectiva, Silva e Nogueira (2015) entendem que a permanência pode depender de fatores inclusive anteriores ao ingresso do estudante e de outros inerentes à vida acadêmica:

A permanência do estudante na Educação Superior pode ser atribuída a diversos fatores, desde os que antecedem ao evento em si aos que se apresentam no percurso acadêmico e, ainda, aos que se têm como projeção de vida futura. 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. Esses aspectos, em geral, expressando-se de forma relacionada, tendem a determinar a situação de permanência nos estudos (ou do seu contrário, o abandono), dependendo das possibilidades de enfrentamento (SILVA; NOGUEIRA, 2015, p. 45).

Haja vista a dinamicidade e diversidade das variáveis que influenciam a permanência com sucesso, sua mensuração de modo que observe todos os elementos que a rodeiam não se constitui em tarefa fácil, apesar de ser de extrema importância para a comunidade acadêmica.

Nesse sentido, Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2017) elaboraram um instrumento que tem por objetivo indicar os fatores que influenciam a permanência dos estudantes, denominado de Escala para Avaliação da Permanência Discente (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, p. 213). Para isso, consideraram elementos que estão presentes na trajetória de vida dos estudantes até a sua inserção na Graduação.

Nessa escala, os autores reúnem uma gama de variáveis que buscam retratar as seguintes dimensões ou fatores: externa ou convicção prévia, permanência, estrutura, programas acadêmicos, programas de assistência e conclusão do curso (NAKAMURA; CASTELO BRANCO; JEZINE, p. 213). Todas as proposições foram elaboradas no sentido de coletar o maior número de informações a respeito não só da trajetória de vida, mas também das escolhas acadêmicas dos estudantes.

De acordo com os mesmos autores, as proposições foram formuladas com a finalidade de fornecer uma medida da intensidade da pretensão de permanecer e concluir o curso. Estudos como este reafirmam a necessidade de produções mais robustas que permitam um aprofundamento sobre a compreensão da categoria permanência, inscrevendo-a na condição de elemento fundamental para as reflexões acerca das políticas educacionais de enfrentamento a retenção e evasão.

### **3.4 Retenção e evasão no ensino superior público**

Os estudos acerca da retenção e evasão no ensino superior apontam para um fenômeno multidimensional e que está presente no âmbito da formação há algum tempo, apesar de estarem sendo "redescobertos" a partir do modelo expansionista das universidades públicas (LIMA JÚNIOR *et al.*, 2019).

Em linhas gerais, a evasão seria o ato de interrupção/bloqueio da vida acadêmica, enquanto a retenção se constitui com o prolongamento desta. Ambas estariam em desacordo com a previsão que as instituições realizam sobre o tempo médio/regular de duração de cada curso de graduação.

Como afirmam Santos Baggi e Lopes (2011), a evasão escolar é um fenômeno complexo, que pode ser definido como a interrupção no ciclo de estudos e que pode ser provocada por inúmeros fatores: pessoais, familiares, sociais, econômicos ou institucionais.

Sendo assim, demandam da política educacional brasileira ações que contemplem essa diversidade e que contribuam para a diminuição das desistências durante a trajetória acadêmica.

Ao analisar as ocorrências de evasão, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Brasileiras (ANDIFES, 1996) aponta que é possível distinguir três tipos distintos: (1) do curso, (2) da instituição; (3) do sistema. Essa distinção é importante porque o abandono do curso sem abandono da instituição ou do sistema pode ser considerado um caso de mobilidade.

É importante perceber que a conceituação sobre o fenômeno da retenção e evasão não é uníssono, existe certa diversidade nas definições; no entanto, todos os autores concordam em dizer que estamos diante de um dos elementos que podem acarretar importantes dificuldades para os graduandos.

De acordo com Moehlecke (2007), as razões que levam os estudantes à evasão podem ser identificadas como individuais e institucionais.

Entre os fatores individuais da evasão constam: a incerteza quanto ao curso, própria de um processo de busca do indivíduo que em geral tem de escolher sua área de formação ainda muito jovem; motivos familiares como doença, necessidade de ajuda financeira, nascimento de criança, compromissos maritais; a necessidade de trabalhar. Os fatores institucionais mais frequentes são: desilusão com o curso; problemas relacionados ao curso como currículo (muito rígido, inadequado para o aluno trabalhador), ao relacionamento com professores, com colegas, funcionários; dificuldade de acesso à instituição (MOEHLECKE, 2007, p. 13).

Em relação à retenção, podemos interpretar como o tempo prolongado além daquele previsto pela instituição para sua formação. Nesse sentido, considera-se retido aquele aluno que, apesar de esgotado o prazo de integralização curricular fixado, ainda não concluiu o curso, mantendo-se matriculado na instituição (ANDIFES, 1996).

A evasão e a retenção por parte dos estudantes dos cursos de graduação afetam de um modo geral quase todas as instituições de ensino brasileiras e em especial as universidades públicas federais. Esse fenômeno, embora de causas não muito compreendidas, possui efeitos negativos principalmente para a sociedade, tais como: desperdício de capacidade voltada à formação e capacitação, menor eficiência produtiva das empresas, perda de competitividade nacional, carência de mão de obra especializada, entre outros (SILVA FILHO, 2007).

Como já referido neste trabalho, a análise tão somente de taxas e índices estatísticos não esgotam o entendimento acerca dos elementos que interferem na interrupção ou prolongamento da vida acadêmica. Faz-se necessário compreender a complexidade conjuntural em que este

tema está inserido, o que implica repensar as bases de sustentação do sistema público de educação construídas em meio a uma sociedade tão desigual.

O PNAES surge no cenário nacional como uma proposta de suporte aos estudantes de graduação, promovendo condições de permanência através da realização de atividades em diversas áreas estratégicas, com vistas à redução das taxas de retenção e evasão e ao combate às desigualdades, promovendo a inclusão de uma parcela da sociedade que historicamente foi alijada dos centros universitários federais.

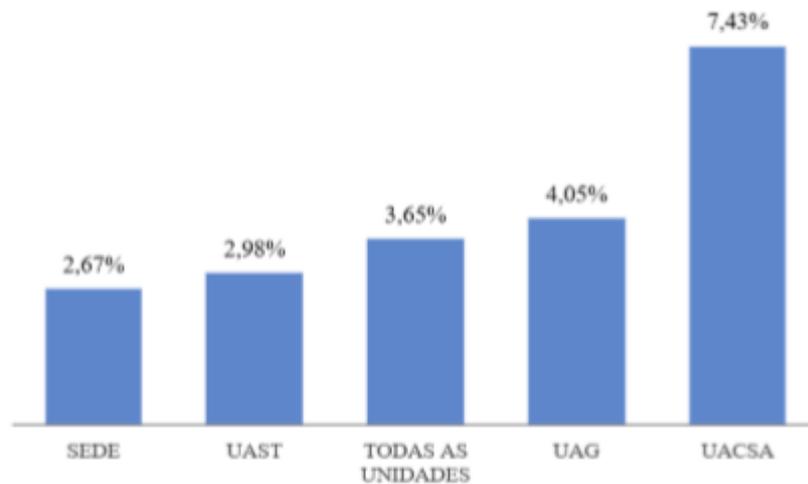
O desenvolvimento de ações de assistência estudantil que contribuam com o menor impacto da retenção e evasão nas trajetórias acadêmicas dos discentes pode ser considerado de grande relevância para as IFES, pois elas representam a viabilidade de um processo de formação fluido, inferem nas boas práticas na gestão pública, impulsionam um processo de ensino e aprendizagem participativo, demarcam o horizonte da democratização das condições de permanência, entre outros.

Nessa perspectiva, a PROGESTI realizou, no ano de 2018, porém divulgado apenas em 2020, um estudo sobre retenção e evasão na assistência estudantil na UFRPE. Esse estudo levou em consideração cálculos realizados pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN) para mensurar índices de retenção e de evasão na instituição.

[...] a pesquisa pôde identificar o índice de evasão dos estudantes assistidos pela UFRPE (estudantes assistidos que se evadem da instituição), o índice de evasão dos estudantes assistidos do curso (estudantes assistidos que se evadem do curso), o índice de evasão do estudante beneficiado da assistência estudantil (estudantes beneficiados que se evadem dos programas de assistência estudantil), o índice de retenção dos estudantes assistidos pela UFRPE (estudantes assistidos pela UFRPE que ficam retidos na instituição), e o índice de retenção dos estudantes assistidos do curso (estudantes assistidos que ficam retidos por curso) (MACEDO *et al.*, 2020, p. 10).

De forma geral, a taxa de evasão de todos os discentes foi de 3,65%, como mostra o Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Taxa de Evasão geral e por unidade acadêmica da UFRPE

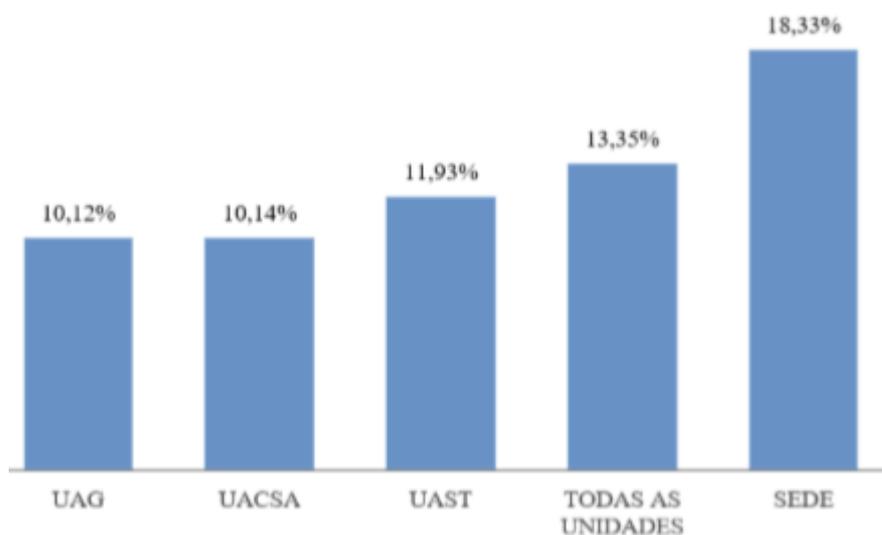


Fonte: MACEDO *et al.* (2020)

Apesar de duas unidades apresentarem porcentagens mais altas, o estudo revelou que, de forma geral, a taxa de evasão dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil é mais baixa do que a taxa que a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG) divulgou naquele ano, que foi de 19,68%.

Esse mesmo comportamento pode ser identificado em relação às taxas de retenção. A taxa da média geral de retenção da UFRPE em 2018 foi de 17,64%, enquanto a média dos estudantes beneficiados foi de 13,35%, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Média de Retenção dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil



Fonte: MACEDO *et al.* (2020)

A análise feita dos índices de retenção e evasão da assistência estudantil integra, entre outros, os indicadores de avaliação da gestão do PNAES na UFRPE. Esses estudos tornam-se fundamentais para o aperfeiçoamento da política na universidade, assim como contribuem para o planejamento e desenvolvimento institucional de forma geral.

A regulamentação do PNAES imprime um novo cenário no combate às desigualdades na educação e impactam diretamente na questão de condições de permanência do alunado no país, pois parametriza as ações, pautando na agenda pública o direito dos jovens das camadas mais populares no âmbito do ensino superior. No tópico a seguir, trataremos com mais detalhes, o PNAES e sua relação com a questão da permanência dos estudantes de graduação.

### **3.5 O Programa Nacional de Assistência Estudantil e a questão da permanência.**

As ações de assistência ao estudante de graduação, como já dito anteriormente, remontam e confundem-se com a própria história de surgimento da universidade, e, desse modo, mantêm uma relação intrínseca com o papel social que a academia desempenha na sociedade. A ampliação ou retração da assistência estudantil é determinada pelas diretrizes e objetivos da política de educação em cada conjuntura histórica (CONSTANTINO, 2015).

Atualmente, a questão da permanência com sucesso dos jovens na universidade pública suscita reflexões acerca da sustentabilidade dos programas de expansão do ensino superior e, por se constituir como elemento transversal para a formação social e profissional do segmento estudantil, a categoria permanência interpela o Estado a elaborar políticas que promovam as condições satisfatórias, que vão desde o ingresso até a formatura do curso.

Uma dimensão importante que está presente no rol de questões que influenciam a permanência com sucesso diz respeito aos meios que os estudantes possuem ou não para subsidiar sua trajetória acadêmica. Desse modo, a elaboração de políticas que objetivem o suporte ao estudante, caracteriza-se como fundamental para o alcance da permanência com sucesso.

No Brasil, apenas no ano de 2010 é que as ações de assistência estudantil obtiveram caráter de política, através da publicação do Decreto n.º 7.234/2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). De acordo com o posicionamento de Constantino (2015) sobre a criação do PNAES, essa medida é significativa para o processo de amadurecimento da assistência estudantil como política pública, principalmente quando consideramos a trajetória dessas ações, marcada por inúmeras fragilidades com relação aos mecanismos legais de regulamentação.

É necessário pontuar que as reivindicações por melhores condições de acesso e permanência datam ainda do século XX, principalmente com o surgimento da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937. Entretanto, é a partir das lutas pela redemocratização do país que os pleitos sobre uma política educacional mais inclusiva e democrática se adensam e provocam o poder público a promover políticas de permanência para os estudantes universitários.

É importante destacar a contribuição do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, que congrega Pró-Reitores, Coordenadores e Responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil, na elaboração de pesquisas que tiveram como objetivo traçar o perfil do estudante das universidades públicas federais do país, cujos resultados serviram de subsídio para a construção do PNAES.

Esses estudos serviram para desmistificar a ideia de que as universidades federais eram frequentadas majoritariamente por discentes pertencentes à elite brasileira. Nas pesquisas realizadas, foi identificado que 44,3%, em 1997, e 42,8%, em 2004, dos estudantes pertenciam às classes C, D e E. O FONAPRACE considerou que os discentes pertencentes a estas classes econômicas compõem a demanda potencial da assistência estudantil (ANDIFES/FONAPRACE, 2011).

O PNAES tem como objetivos: 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).

Além de definir os objetivos, o decreto também aponta a integralidade entre as ações de assistência estudantil e o tripé (ensino, pesquisa e extensão) que rege a universidade, e indica ainda dez áreas estratégicas de desenvolvimento das ações, que são: alimentação; moradia; transporte; inclusão digital; atenção à saúde; creche; cultura; esporte; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Outro ponto importante do decreto se refere ao público-alvo do programa. O texto descreve que serão atendidos pela assistência estudantil, 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).

Para o atendimento dessa demanda, o decreto também institui relativa autonomia das instituições na construção da metodologia de seleção dos discentes que serão beneficiados pelas

ações da assistência estudantil. Entretanto, o orçamento designado às IFES para realização destas ações é previamente estipulado pelo MEC, sendo observados limites financeiros legais vigentes.

O FONAPRACE sinaliza que, em 2008, o montante financeiro destinado para a área foi R\$ 125,3 milhões. Nos anos seguintes, esse valor foi ampliado e chegou, em 2012, à soma de R\$ 504 milhões. Para 2013, o referido fórum apontava a necessidade de recursos na ordem de R\$ 1,5 bilhões; todavia, foi destinado para esse período somente R\$ 590 milhões (FONAPRACE, 2012).

De acordo com a ANDIFES (2019), o PNAES dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, sofrendo, no entanto, queda para R\$987 milhões em 2017 e R\$957 milhões em 2018, como mostra tabela abaixo.

Tabela 2 - Recurso PNAES de 2008 a 2018

Ano	PNAES NACIONAL	Δ%
2008	R\$ 125.300.000,00	-
2009	R\$ 203.000.000,00	62,0
2010	R\$ 304.000.000,00	49,8
2011	R\$ 395.189.588,00	30,0
2012	R\$ 503.843.628,00	27,5
2013	R\$ 603.787.226,00	19,8
2014	R\$ 742.720.249,00	23,0
2015	R\$ 895.026.718,00	20,5
2016	R\$ 1.030.037.000,00	15,1
2017	R\$ 987.484.620,00	- 4,1
2018	R\$ 957.178.952,00	- 3,1

Fonte: ANDIFES/FONAPRACE (2018)

Essa queda no volume de recurso destinado ao PNAES a partir de 2016 pode ser explicada através da aprovação da PEC n.º 95, que limita gastos dos governos com a pasta da educação, por exemplo. Esse fato pode atingir milhões de estudantes que necessitam de algum suporte para prover condições de permanência na graduação.

É importante observar que a tendência é que cada vez mais os estudantes recorram aos programas de assistência estudantil, haja vista a situação da economia mundial que atravessa uma crise após o ano de 2008 e também de ações implementadas pelo próprio governo brasileiro como a promulgação da lei de cotas no ano de 2012, por exemplo.

A Lei n.º 12.711, mais conhecida como a Lei de Cotas, criou uma única política de ação afirmativa: a reserva de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio

em escolas da rede pública, mas estas vagas serão subdivididas — metade será destinada para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Todos esses elementos apontam para um novo perfil de alunado que ingressa na universidade pública federal e que traz demandas com potencial de relação com a assistência estudantil, haja vista suas condições de vida e trajetória escolar, o que revela alguns desafios de alcance da permanência com qualidade.

Além disso, o decreto do PNAES traz em seu texto, como um dos seus objetivos, o combate à retenção e à evasão, que se configuram como ponto de inflexão no desenvolvimento da política educacional do país. Como destaca Lamers (2017), esse fenômeno constata que a temática exige atenção, pois constitui investimento público que deixa de gerar benefícios – no caso das instituições públicas de Ensino Superior – além de prejuízo para cada estudante que abandona, é reprovado ou necessita de mais tempo do que o indicado para conclusão de seu curso (SALIBA *et al.*, 2006).

O desenvolvimento da presente pesquisa tem como questão norteadora a maneira como se dá a relação entre retenção, evasão e assistência estudantil na UFRPE. Dessa forma, as reflexões acerca das categorias, assistência estudantil, retenção e evasão são fundamentais para uma compreensão mais aproximada da realidade, assim como a caracterização acerca da instituição mencionada. Por isso, no próximo capítulo, iremos identificar a trajetória da UFRPE.

## **4 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO: ELEMENTOS HISTÓRICOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO**

### **4.1 Percurso histórico**

Para entender de que maneira a Universidade Federal Rural de Pernambuco operacionaliza as ações de assistência estudantil à luz do Programa Nacional de Assistência Estudantil, é importante nos remetermos aos principais elementos históricos dessa universidade no sentido de compreensão do perfil institucional.

A origem da Universidade Federal Rural de Pernambuco data do século passado e está intimamente relacionada com as ações da igreja católica no estado de Pernambuco, principalmente através da ordem beneditina, que se preocupou com os estudos do que hoje denominamos ciências agrárias.

De acordo com registros no sítio eletrônico da UFRPE, em 03 (três) de novembro de 1912, na cidade de Olinda, os monges beneditinos Dom Plácido de Oliveira, Dom Bento Pickel, Dom Pedro Bandeira de Melo e Dom Agostinho Ikas, liderados por Dom Pedro Roeser – então Abade do Mosteiro de São Bento – empreenderam esforços para a criação das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento, célula-mater da atual Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Para melhor entendimento, podem-se dividir as etapas do início da história da UFRPE em quatro períodos: Período Beneditino ou Período de Tapera, de 1912 a 1936; Período da Estatização, de 1936 a 1956; Período da Ordem Federal subordinada ao Ministério da Agricultura, entre os anos de 1956 e 1966; Período da Ordem Federal subordinada ao Ministério da Educação, desde 1966 aos dias atuais (UFRPE, 2020).

No primeiro período (1912-1936), houve a instalação das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento, inicialmente no mesmo espaço territorial do Mosteiro. Os anseios e as expectativas políticas de modernização industrial pelos quais passava o Brasil impulsionaram a implantação das Escolas.

A primeira aula inaugural das Escolas de São Bento foi realizada em 1º de fevereiro de 1914, após curso preparatório que envolveu os monges-professores e futuros alunos. A proposta educacional se pautava no objetivo de estimular, nos jovens pernambucanos, o gosto pelas atividades agropastoris, favorecendo a economia regional. Isso tornaria possível atender aos anseios republicanos e dar visibilidade ao Mosteiro. A contribuição que fundamentou o projeto

pedagógico dos cursos de São Bento veio principalmente do modelo curricular adotado, oriundo das congêneres alemãs somados aos ideais positivistas (UFRPE, 2020).

Em 1915, os beneditinos, com ajuda oficial, compraram o Engenho de São Bento, localizado no distrito de Tapera, município de São Lourenço da Mata – PE, e lá construíram a Escola Superior de Agricultura de São Bento. Possuíam campos de culturas próprios para o ensino experimental e para o consumo alimentício diário das Escolas, cultivando milho, sorgo, feijão, cana-de-açúcar, mandioca, batata doce, arroz, hortaliças, entre outros gêneros. Também dispunham de aviário, apiário, pocilgas, estábulos, criação de bois, cavalos, cabras e coelhos. Com o apoio do Estado, rapidamente essas Escolas passaram a ter autonomia.

No segundo período (1936-1956), por força de lei, a então Escola é desapropriada e passa a se chamar: Escola Superior de Agricultura de Pernambuco (ESAP), o que revela o rompimento dos laços com a igreja em sua gestão. Em 1938, a ESAP foi transferida para o arrabalde de Dois Irmãos, em Recife, onde se localiza a sede da universidade até os dias atuais.

No terceiro período (1956-1966), a ESAP passa a congregar os cursos de Veterinária, Economia Doméstica Rural e a Escola Agrotécnica. No quarto e último momento histórico (1966- até os dias atuais), a Escola passa a denominar-se Universidade Federal Rural de Pernambuco e integra o Sistema do Ministério da Educação e Cultura, ou seja, passa a ser órgão da federação.

Já na década de 1980, o principal fato na instituição foi promovido pela reformulação do curso de Licenciatura em Ciências com suas habilitações. Surgiram, então, quatro novos cursos de Licenciatura Plena: Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas. Nos anos 2000, a UFRPE foi impactada com os programas de expansão do governo Lula. Inaugurou a Unidade Acadêmica de Garanhuns<sup>4</sup>, no agreste do Estado, a Unidade Acadêmica de Serra Talhada, no sertão, e ampliou o quadro de oferta de cursos de graduação.

Além das unidades acima mencionadas e ampliação dos cursos, a adesão da instituição ao REUNI também proporcionou,

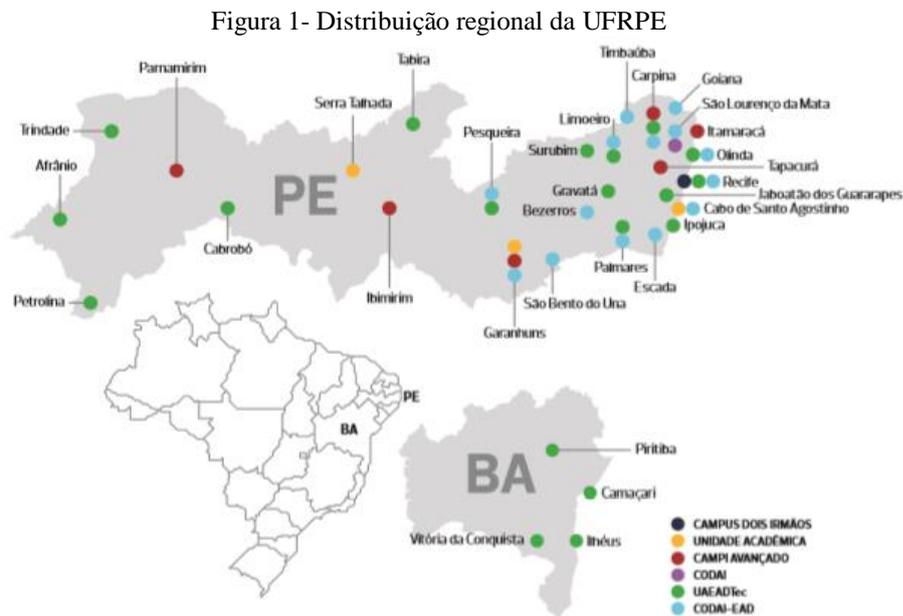
o Centro de Treinamento e Pesquisa em Pequena Irrigação (CTPPI), instalado na Fazenda Saco, a oferta dos cursos de graduação em Agronomia, Bacharelado em Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Engenharia de Pesca, Sistemas de Informação e Licenciatura Plena em Química, também no sertão. Ao mesmo tempo em que expandia a oferta de cursos de graduação presenciais no interior do estado, a UFRPE, em consonância com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), também implementou a modalidade EAD em 2006, com a oferta do curso de Licenciatura em Física (UFRPE, 2013).

---

<sup>4</sup>A Unidade Acadêmica de Garanhuns finalizou seu processo de emancipação em 2018, tornando-se a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

Em 2010, têm-se a inauguração da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), a qual oferta cursos de graduação e pós-graduação e está presente em 16 (dezesesseis) polos no estado de Pernambuco e mais 4 (quatro) no Estado da Bahia. No entanto, a sede administrativa é localizada no Campus Dois Irmãos, no Recife. Já em 2014, é inaugurada a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA<sup>5</sup>), que possui o objetivo de formação técnica especializada, ofertando 05 (cinco) cursos na área das Engenharias.

Para uma melhor visualização da distribuição da UFRPE em todo o Estado, a figura abaixo mostra onde a instituição tem algum tipo de atuação, seja na graduação, pós-graduação ou ensino técnico e tecnológico.



Fonte: UFRPE (2013)

A UFRPE é uma instituição federal de ensino superior que foi bastante impactada pelas transformações na política de educação em relação à expansão no século passado. As iniciativas governamentais promoveram um verdadeiro redesenho da instituição, que atualmente conta com 55 (cinquenta e cinco) cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, distribuídos em todas as unidades e na sede, como mostra a tabela a seguir.

<sup>5</sup>A UACSA realiza suas atividades em instalações ainda provisórias.

Tabela 3- Relação dos cursos ofertados pela UFRPE

<b>CAMPUS DOIS IRMÃOS</b>		
Administração	Agronomia	Bacharelado em Ciência da Computação
Bacharelado em Ciências Biológicas	Bacharelado em Ciências do Consumo	Bacharelado em Ciências Econômicas
Bacharelado em Ciências Sociais	Bacharelado em Gastronomia	Bacharelado em Sistemas de Informação
Economia Doméstica	Engenharia Agrícola e Ambiental	Engenharia de Pesca
Engenharia Florestal	Licenciatura em Ciências Agrícolas	Licenciatura em Computação
Licenciatura em Educação Física	Licenciatura em Física	Licenciatura em História
Licenciatura em Letras	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Pedagogia
Licenciatura em Química	Licenciatura em Ciências Biológicas	Medicina Veterinária
Zootecnia		
<b>UAG</b>		
Agronomia	Bacharelado em Ciência da Computação	Engenharia de Alimentos
Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Letras	Medicina Veterinária
Zootecnia		
<b>UAST</b>		
Bacharelado em Administração	Agronomia	Bacharelado em Ciências Biológicas
Bacharelado em Ciências Econômicas	Bacharelado em Sistemas de Informação	Engenharia de Pesca
Licenciatura em Letras	Licenciatura em Química	Zootecnia
<b>UEADTec</b>		
Bacharelado em Administração Pública	Bacharelado em Sistemas de Informação	Licenciatura em Artes Visuais Digitais
Licenciatura em Computação	Licenciatura em Física	Licenciatura em História
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais	Licenciatura em Letras	Licenciatura em Pedagogia
<b>UACSA</b>		
Engenharia Civil	Engenharia Elétrica	Engenharia Eletrônica
Engenharia de Materiais	Engenharia Mecânica	

Fonte: UFRPE (2013)

Em relação à pós-graduação, a referida instituição conta com 45 (quarenta e cinco) Programas de Pós-Graduação (PPGs), em níveis de mestrado e doutorado, totalizando 61 (sessenta e um) cursos nas mais diversas áreas do conhecimento. Já sobre a oferta de cursos nos níveis mais elementares, a UFRPE possui Ensino Básico, Técnico e Tecnológico através do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI), que é mantido pela instituição e atua tanto na modalidade presencial quanto a distância, dispondo, nesse último caso, de polos nas cidades pernambucanas de Garanhuns, São Bento do Una, Bezerros, Pesqueira, Goiana, Timbaúba, Limoeiro, Carpina, Cabo de Santo Agostinho, Escada, Palmares, Recife e Olinda (UFRPE, 2013).

Com 108 anos de tradição em ensino, extensão e pesquisa no estado e no país, a história da UFRPE é marcada, ao mesmo tempo, pela capacidade de inovação ao buscar contribuir com

a superação dos problemas socioambientais e pelo desenvolvimento sustentável em projetos e pesquisas que envolvem as ciências tecnológicas, agrárias, humanas, sociais e exatas.

Além dos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, a instituição ainda possui estações avançadas de pesquisa situadas no Litoral, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco. São elas: Estação Ecológica do Tapacurá, em São Lourenço da Mata; Estação Experimental de Cana-de-Açúcar (EECAC) e Estação Experimental de Pequenos Animais (EEPAC), em Carpina; Clínica de Bovinos de Garanhuns (CBG); Estação de Agricultura Irrigada (EAI), em Ibimirim; e Estação de Agricultura Irrigada (EAIP), em Parnamirim.

Anualmente, são disponibilizadas mais de 4.000 (quatro mil) vagas nos cursos de graduação através de seleção feita por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Entretanto, existe a possibilidade de o estudante também ingressar como portador de diploma de graduado e por outros procedimentos.

Hoje, a comunidade acadêmica da UFRPE é composta por mais de 1.000 (mil) professores, cerca de 1.000 (mil) técnicos administrativos em educação, em média 800 (oitocentos) trabalhadores terceirizados e cerca de 15.000 (quinze mil) estudantes. Além da Reitoria e Vice-Reitoria, a instituição conta com as seguintes Pró Reitorias:

Quadro 1- Pró-Reitorias da UFRPE

PRÓ REITORIA	PRINCIPAL ATIVIDADE
PRÓ REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO-PREG	Responsável pela coordenação, supervisão, controle das atividades de Ensino de Graduação da UFRPE. Acompanha o processo de avaliação do desempenho das atividades docentes da instituição.
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO-PRPPG	Promover a criação e consolidação de Programas e Cursos de Pós-graduação de excelência, nos níveis Stricto e Lato Sensu, que atendam aos anseios da sociedade, além de incentivo a pesquisa.
PRÓ REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA-PROEXC	Assessorar a Reitoria nas atividades relacionadas à Extensão Universitária no processo educativo, científico, tecnológico, social, esportivo, cultural e artístico;
PRÓ REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO- PROGESTI	Incentivar, apoiar, orientar e acompanhar, de forma articulada com as demais Pró-Reitorias, Departamentos Acadêmicos, Departamentos Administrativos e Órgãos Suplementares, o estudante, em suas múltiplas demandas, no decorrer de sua trajetória Estudantil, através de ações afirmativas de permanência nas áreas social, técnico-científica, cultural, política e esportiva.
PRÓ REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS- PROGEPE	Desenvolver ações de recursos Humanos, com eficiência e eficácia, visando o crescimento profissional e a melhoria da qualidade de vida da comunidade Universitária.

PRÓ REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO-PROAD	Assessorar a Reitoria nas atividades de gestão orçamentária, patrimonial, documental, de aquisições e contratações, fazendo interface com todos os ambientes organizacionais da UFRPE, viabilizando as ações de suporte à gestão, para que as missões finalísticas voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão sejam realizadas com qualidade;
PRÓ REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL-PROPLAN	É responsável por executar atividades de planejamento organizacional, informações, indicadores institucionais, processos e estruturas organizacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em se tratando das questões mais específicas da assistência estudantil, na perspectiva de consolidar as políticas dessa natureza, foi criada no reitorado do Prof. Valmar Corrêa de Andrade, através da Resolução n.º 185/2006 do Conselho Universitário de 02 de agosto de 2006, a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil – PROGEST.

Nessa ocasião, foram extintos o Departamento de Assistência Estudantil (DAE) e o Núcleo de Educação Física e Desportos (NEFD), cujas atividades foram incorporadas à PROGEST através de Coordenações Específicas.

Os trabalhos iniciais da PROGEST voltaram-se, principalmente, para a elaboração de programas e minutas de resolução para criar inovações na gestão estudantil, especialmente para um programa de concessão de bolsas de permanência para os alunos de graduação da instituição.

#### 4.2 Assistência ao estudante na UFRPE

De acordo com Vieira (2015), a criação da PROGEST, em agosto de 2006, sinalizou um rearranjo do status da assistência estudantil na estrutura administrativa da UFRPE, num contexto em que a assistência estudantil foi retirada de uma posição periférica que ocupava no planejamento e gestão da universidade, e foi a ela atribuída a condição de tema estratégico no âmbito da gestão institucional. Esse rearranjo foi observado na análise do PDI da UFRPE para o período entre 2006-2010 (UFRPE, 2006) e de seu aditamento para os anos 2011-2012.

A criação da PROGEST é justificada em razão da “busca da qualidade das ações educacionais e na perspectiva de consolidar as políticas de gestão estudantil” (UFRPE, 2006). É também feita referência à trajetória da assistência estudantil no âmbito nacional, sendo mencionadas a elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil pelo FONAPRACE e a

sua conversão pelo Governo Federal em Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (VIEIRA,2015).

As ações iniciais da nova Pró-Reitoria demonstraram melhorias de infraestrutura, implantação e desenvolvimento das ações de assistência estudantil nas unidades acadêmicas da UFRPE no interior do estado. As primeiras medidas efetivadas consistiram na criação de minutas de resolução dos novos programas de concessão de bolsas estudantis.

A Pró-Reitoria de Gestão Estudantil posteriormente passou a ser denominada Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI) e sua estrutura administrativa atual é composta por sete coordenadorias: Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAP); Coordenadoria de Apoio Psicossocial e Pedagógico (COAP); Coordenadoria de Gestão de Alimentação e Restaurante Universitário (CGARU); Coordenadoria de Gestão de Residência Universitária (CGR); Coordenadoria da promoção da Saúde, Esporte, Lazer e Cultura (COPSELC), a Coordenadoria de Gestão Estudantil e Inclusão (COGESTI) da Unidade Acadêmica de Serra Talhada e a do Cabo de Santo Agostinho, faltando a formalização da Unidade Acadêmica de Belo Jardim. Estas três últimas encontram-se localizadas nas unidades acadêmicas. A figura abaixo mostra o organograma mais recente da Pró Reitoria.

Figura 2 - Organograma da PROGESTI



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A assistência estudantil da UFRPE está organizada, em sua maioria, em programas de transferência de rendas, mais conhecidos como bolsas estudantis. No total, são cinco programas

que englobam ações de moradia, transporte, alimentação e esportes, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 - Programas da Assistência Estudantil ofertados pela PROGESTI

<b>Programa</b>	<b>Características</b>
Programa de Apoio ao Ingressante (PAI) Resolução 023/2017 do Conselho Universitário (CONSU)	O PAI é um programa voltado aos discentes ingressantes em cursos de graduação presencial da UFRPE em situação de vulnerabilidade socioeconômica e tem duração de seis meses. O PAI possui duas modalidades de Bolsas de Apoio Estudantil: Bolsa tipo A (de igual valor da bolsa de alimentação) e Bolsa tipo B (de igual valor da bolsa de transporte). A Bolsa tipo A atende aos discentes cuja família reside no local diferente de onde funciona o curso, bem como na zona rural. A Bolsa tipo B atende aos discentes domiciliados na cidade onde funciona o curso.
Programa de Apoio ao Discente (PAD) Resolução 190/2019 do CONSU	O PAD é um programa voltado a todos os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em cursos de graduação presencial da UFRPE, e com a vigência do período regular do curso do beneficiário. O PAD possui três modalidades: Auxílio Transporte, Auxílio Alimentação e Apoio Acadêmico. As modalidades das bolsas são definidas de acordo com critérios socioeconômicos, tendo em vista que os benefícios têm valores diferenciados entre si.  Na unidade da Sede, o auxílio alimentação é substituído pela concessão subsidiada pela Progesti das refeições no Restaurante Universitário (RU).
Programa de Apoio à Gestante (PAG) Resolução 112/2014 do CONSU	O PAG é voltado às discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que tenham um filho após ingressarem em curso de graduação presencial da UFRPE, e tem duração até a criança completar três anos e onze meses de idade. O PAG possui como modalidade de bolsa o auxílio creche, no mesmo valor da bolsa de apoio acadêmico. Caso a discente seja bolsista da PROGESTI, irá receber metade do valor do auxílio creche. Caso tenha filhos gêmeos, a discente receberá uma bolsa e meia.
Programa de Promoção ao Esporte - PPE Resolução 189/2019 do CONSU	O Programa de Promoção ao Esporte-PPE é um incentivo a prática e o treinamento esportivo de discentes/atletas para a participação em jogos estudantis e em competições estaduais, regionais e nacionais. É um programa voltado a todos os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos de graduação presencial da UFRPE. O PPE possui como modalidade o Auxílio Atleta, no mesmo valor da Bolsa de Apoio Acadêmico; além da vulnerabilidade socioeconômica, o discente deve apresentar aptidão para as habilidades esportivas.
Programa de Residência Universitária para Graduação (PRUG) Resolução 108/2017 do CONSU	O PRUG é um programa que oferece residência aos estudantes de graduação matriculados na UFRPE, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e residentes fora da Região Metropolitana do Recife e, no caso das Residências Universitárias das Unidades Acadêmicas, fora da zona urbana dos respectivos municípios, oferecendo-lhe condições que assegurem sua permanência durante o curso de graduação. O tempo de duração do Programa é o período máximo estabelecido pela UFRPE para a integralização do respectivo curso, no qual o estudante estava vinculado no ato de sua admissão à residência universitária. O discente assistido pelo Programa Residência Estudantil da UFRPE tem direito ao Auxílio Manutenção (valor em pecunia que auxilia os discentes nas suas necessidades diárias). Além da moradia e recebimento do auxílio manutenção, o discente assistido pelo PRUG realiza suas refeições, gratuitamente, no Restaurante Universitário (considerando a Sede).

Fonte: UFRPE/PROGESTI (2020)

O acesso aos programas da PROGESTI dá-se por meio de editais públicos de seleção, em que são observadas e avaliadas as condições socioeconômicas apresentadas pelo discente. Essa análise é realizada pela equipe técnica de assistentes sociais, que, à luz do arcabouço teórico e legislativo contribuem para a seleção dos beneficiados.

Em uma primeira etapa, os estudantes realizam sua pré-inscrição, respondendo a um questionário digital que abrange temas como condições de habitabilidade, origem da renda, relações familiares e geracionais, dificuldades de mobilidade, além de dados de raça/cor/etnia e autodeclaração de pessoa com deficiência.

Na segunda etapa, os estudantes precisam homologar sua inscrição no programa pelo qual optou e disponibilizar os documentos comprobatórios de suas respostas no questionário, principalmente em relação à renda, já que o PNAES designa suas ações a um perfil específico de estudante. Após essa comprovação, é realizada a análise pela equipe de serviço social e posteriormente divulgado o resultado da seleção.

Para os estudantes que concorrem a vagas das Residências Universitárias da UFRPE, além dessas etapas, ainda é realizada uma visita domiciliar à família do discente no sentido de maior aproximação com a realidade e o cotidiano familiar.

Além dos programas acima citados, a Pró-Reitoria disponibiliza também alguns auxílios que dispensam inscrições, porém contam com a avaliação da equipe técnica especializada. O Auxílio de Atenção à Saúde, regulamentado através da Resolução CONSU n.º 140/2018, pode ser definido como uma concessão de recurso financeiro destinado ao estudante beneficiado em eventuais e especializadas demandas de saúde, como, por exemplo, consulta ou exame médico, aquisição de algum medicamento ou lentes corretivas. Para solicitar o referido auxílio, o estudante deverá encaminhar processo para apreciação do Pró-Reitor.

Para incentivar a participação em eventos científicos, a Pró-Reitoria disponibiliza aos estudantes uma ajuda de custo que varia entre 40% e 60% do valor do salário mínimo atualizado para custear gastos com viagens e taxas de inscrições desses eventos. Esse benefício é caracterizado como benefício eventual, haja vista sua natureza e objetivo.

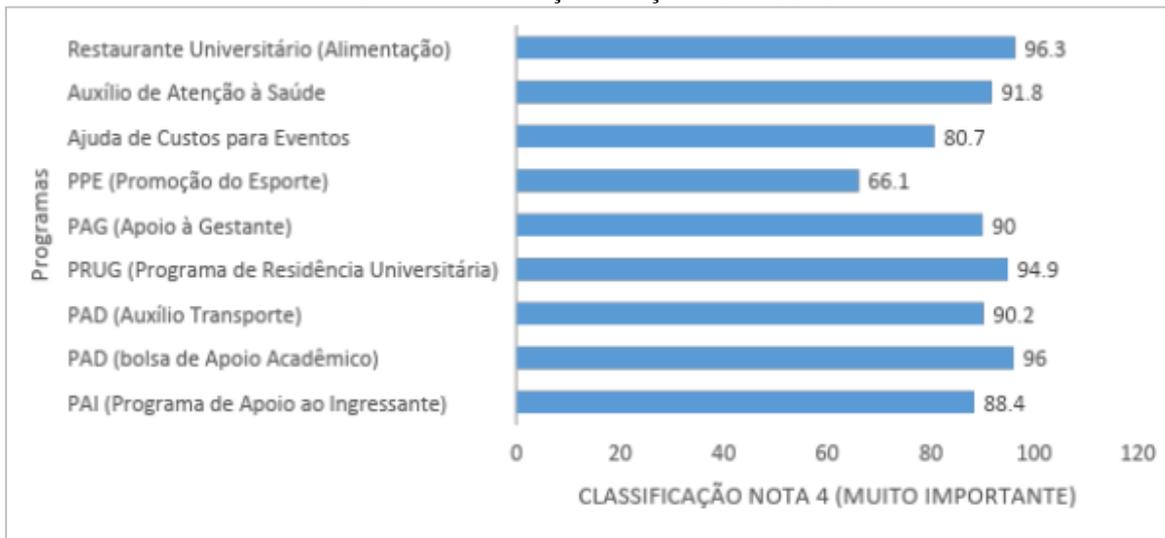
Em relação às unidades acadêmicas que ainda não possuem Residência Universitária, a PROGESTI realiza a concessão do Auxílio Moradia, com base na Resolução CONSU n.º 188/2019, que consiste num valor mensal objetivando aplacar as despesas com aluguéis de imóveis para aqueles estudantes que residem longe do local de estudo.

Já para os estudantes beneficiados pelo PRUG, ou seja, que residem nas moradias estudantis, a cada fim de semestre é disponibilizado um valor através da ajuda de custo do De Volta ao Lar, Resolução CONSU n.º 005/2018, para custear as despesas com a viagem no reencontro com a família, como também no retorno à universidade.

Um equipamento bastante importante para a comunidade acadêmica e que não pode ser definido como um programa nem como um auxílio é o Restaurante Universitário da instituição, tendo como objetivo atender com qualidade, oferecer refeições a preços reduzidos aos discentes regularmente matriculados na UFRPE e gratuitamente aos estudantes do PRUG. Considerada a ação de assistência estudantil mais abrangente, o RU da UFRPE chega a disponibilizar mais de 2000 (duas mil) refeições por dia, entre almoço e jantar.

De acordo com a II Pesquisa de Satisfação dos Usuários realizada pela PROGESTI no ano de 2018, o Restaurante Universitário (Alimentação) destacou-se como o programa mais bem avaliado da PROGESTI, o qual foi classificado com nota 4 (Muito Importante) por 96,3% dos respondentes, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 4 - Avaliação das ações da PROGESTI



Fonte: MACEDO *et al.* (2020)

Especificamente no ano de 2020, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus, que suspendeu o calendário acadêmico para promover condições de isolamento social aos estudantes, professores, técnicos e trabalhadores, a PROGESTI disponibilizou o Auxílio Emergencial de Inclusão Digital, que, de forma geral, pode ser caracterizado como uma concessão de um valor para aquisição de equipamentos que auxiliem no acompanhamento das aulas remotas pelos estudantes. Foram mais de 2.200 (dois mil e duzentos) alunos<sup>6</sup>, entre beneficiados e não beneficiados pela assistência estudantil, que foram contemplados.

No ano de 2019, a UFRPE contava com 2.570 (dois mil quinhentos e setenta) estudantes beneficiados por algum programa de assistência estudantil; destes, 853 (oitocentos e cinquenta e três) vinculados ao campus sede, 736 (setecentos e trinta e seis) à unidade acadêmica da UAST, 342 (trezentos e quarenta e dois) à unidade acadêmica da UACSA e 639 (seiscentos e trinta e nove) à unidade da UAG<sup>7</sup>.

<sup>6</sup>Durante a construção deste estudo, um novo Auxílio Emergencial de Inclusão Digital estava sendo elaborado, haja vista a situação de pandemia ainda não ter cessado.

<sup>7</sup>A partir do ano de 2020, a antiga UAG, hoje Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, iniciou o controle sobre suas finanças de forma independente.

Para além da oferta da operacionalização de programas de assistência estudantil, a PROGESTI dispõe de uma equipe multiprofissional que atua realizando atividades condizentes com as áreas indicadas pelo decreto que regulamenta o PNAES como estratégicas para o investimento.

Com essa finalidade, a Pró-Reitoria conta com profissionais de psicologia, pedagogia, serviço social, nutrição, economia doméstica, profissional de tecnologia da informação, além do corpo administrativo de secretários e auxiliares. Essa diversidade é fundamental para a elaboração de ações amplas de assistência estudantil que objetivem a qualidade do modelo de gestão.

## **5 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: APONTAMENTOS PARA O DEBATE SOBRE AFERIÇÃO DE QUALIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Neste capítulo, iremos explorar o debate acerca do tema: avaliação de políticas públicas no Brasil. Tal temática está intrinsecamente relacionada com o tema geral da pesquisa, no que tange à relação entre objetivo e resultado de políticas e programas sociais como indicadores de gestão pública.

### **5.1 Tendências da avaliação de Políticas Públicas no Brasil**

O debate acerca da conformação das políticas públicas no Brasil pode ser caracterizado por reflexões, discussões e produções literárias densas, de cunho político e metodológico diversos, o que torna seu esgotamento impossível neste estudo. No entanto, é possível identificar as políticas públicas como forma de intervenção estatal em áreas elementares da vida humana.

As políticas públicas podem ser entendidas como forma de mediação da relação entre Estado e sociedade e interferem potencialmente no papel que o Estado exerce como regulador em diversos aspectos da dinâmica da vida comunitária. Segundo Souza (2006), inexistem uma definição unívoca de política pública. A autora defende que as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, já que são campos multidisciplinares e repercutem a inter-relação entre Estado e sociedade.

Diante disso, é possível entendermos que os governos despontam como os principais elaboradores e executores das políticas públicas no mundo moderno, pois se localizam no centro das formações das coalizões políticas que impactam a vida em sociedade. Ou seja, aos governos, fica delegada a incumbência da tomada de decisão em relação à elaboração e à execução das políticas públicas.

O estabelecimento da democracia como forma de governo sugere a participação da população no estabelecimento de políticas públicas que atendam a áreas julgadas pela maioria da sociedade como prioritárias de intervenção estatal. Ou seja, a participação da sociedade organizada se apresenta como maneira de reivindicação junto ao Estado na elaboração de políticas que atentem para melhores condições de vida, assim como de controle social acerca de todo o processo de construção das políticas públicas.

Comumente, as ações estatais elaboradas e executadas pelos governos em áreas intimamente ligadas à dignidade humana, como saúde, assistência social e educação são denominadas de políticas sociais, ou seja, as políticas que asseguram a proteção social recebem o nome de política social. A política, na sua configuração recente e restrita, tem a conotação de política pública, a qual engloba a política social. Portanto, a política social é uma espécie do gênero política pública (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p.92).

Ainda nessa perspectiva, as mesmas autoras, em outra obra (BOSCHETTI; BEHRING, 2003), afirmam que as políticas sociais, no capitalismo, gestaram-se no período do desenvolvimento das forças produtivas no final do século XIX, com a organização do movimento trabalhista e o surgimento de uma nova fase do sistema capitalista. Dessa forma, a luta de classes desponta como palco para a elaboração de políticas, através do Estado, que pudessem responder às demandas sem impactar fortemente nos lucros e no padrão de acumulação.

Compreende-se assim que a elaboração das políticas públicas e/ou sociais está alinhada à correlação de forças que alguns segmentos da sociedade possam exercer na construção da agenda pública dos governos. Ou seja, na arena política do regime democrático, a tomada de decisão é orientada a partir da influência que a sociedade organizada pode fazer na busca por políticas que respondam a seus anseios.

Nesse sentido, os estudos das políticas sociais auxiliam na elucidação do papel do Estado e se configuram como possibilidade de concretização de direitos e de emancipação política dentro do capitalismo. De acordo com Yazbeck,

as políticas sociais expressam interesses que não são neutros ou igualitários e que reproduzem desigual e contraditoriamente relações sociais, na medida em que o Estado não pode ser autonomizado em relação à sociedade e as políticas sociais são intervenções condicionadas pelo contexto histórico em que emergem (YAZBECK, 2018, p. 4).

Assim sendo, a partir das construções das políticas públicas, as análises e discussões acerca dessa temática foram ganhando centralidade no desenho do Estado moderno, o que pode ser exemplificado através da vasta produção literária sobre o tema<sup>8</sup>, e sinalizando novas formas de intervenção estatal, assim como sua relação com a população no que tange à provisão de serviços.

---

<sup>8</sup>Arretche (1998); Carvalho (2003); Behring e Boschetti (2008); Costa (2010); Faria (2005); Furtado (2001).

Nesse sentido, a partir do século XX, como resultado desse denso debate, várias abordagens sobre as políticas públicas despontam a nível mundial, no sentido das ciências aplicadas, e reverberam na criação de alguns mecanismos preocupados com a aferição e a manutenção da qualidade das ações governamentais.

Apesar de "amadurecido" nos anos de 1990, o debate acerca da avaliação data das décadas de 60 e 70 em nível mundial, com a abrangência, principalmente, da prática da pesquisa social. É importante verificar que esse movimento é percebido primeiramente nos países da América do Norte e somente posteriormente alcança o Brasil.

O mecanismo de avaliação das políticas públicas vem sendo utilizado como instrumento de planejamento e gestão pública na América Latina e no Brasil a partir da exigência de novos modelos de gestão pública articulados às transformações societárias que o novo século traz. A promulgação da Constituição Federal em 1988 e a Reforma do Estado no início dos anos 90, sobretudo, representam um marco histórico-legal de aprofundamento do debate acerca do monitoramento e avaliação das políticas públicas.

A avaliação de políticas, programas e projetos sociais, pode ser entendida como parte constitutiva do processo da política pública (CARVALHO, 2003) e tem como principal objetivo estabelecer um valor ou julgamento sobre o significado e efeitos das políticas sociais (BOSCHETTI, 2009). Ou seja, avaliar políticas públicas indica atribuir valor a todo o processo de elaboração e execução de uma política pública com vistas a qualificar a prestação de serviço do aparelho do Estado.

Diante disso, pode-se apreender que os esforços dos agentes que realizam a avaliação de uma política pública estejam concentrados na isenção de julgamentos de cunho pessoal ao definir técnicas e instrumentos de avaliação. Sobre isso, Arretche (1998) aponta que o uso adequado de instrumentos de análise é fundamental para que não se confunda opções pessoais com resultados de pesquisa.

Esse cenário mostra que a realização da avaliação de políticas públicas pode ser entendida como chancela de aprovação ou desaprovação, haja vista sua face valorativa, e torne-se um evento de operacionalização complexa, pois exige discernimento na aplicação de seus instrumentos e técnicas, no sentido de alijar qualquer influência de julgamento pessoal.

Faria (2005) afirma que a necessidade de "modernização" da gestão pública, em um contexto de busca de dinamização e legitimação da reforma do Estado nos anos 1990, serviu de cenário para discussões sobre o fortalecimento da "função avaliação" nas democracias da América Latina.

A Carta Magna Brasileira inscreveu na agenda pública um comprometimento estatal com alguns temas que convergem para a dignidade humana como direito da população. É importante destacar que a conjuntura de surgimento da Constituição foi marcada por muitas transformações, seja através das sequelas de um governo ditatorial, seja através de pressões populacionais pela democratização e o aparecimento de uma nova lógica econômica mundial, o neoliberalismo. Se de um lado o Estado brasileiro aponta constitucionalmente para o reconhecimento de direitos, por outro, insere-se num contexto de ajustamento a essa nova ordem capitalista internacional (YASBECK, 2018).

A isso soma-se outro elemento importante, que também integra esse período: o chamado gerencialismo. Por gerencialismo, pode-se entender a adoção de alguns princípios da iniciativa privada pelos órgãos públicos. De acordo com Ball (2005), o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos.

A reforma gerencial proposta por Bresser-Pereira (1996) tinha como objetivo estimular a produtividade do setor público, aumentar a eficiência e efetividade, melhorando a performance da gestão pública brasileira, assegurando o controle burocrático do poder estatal e inspirando-se na administração privada (LÔRDELO; DAZZANI, 2009).

É importante destacar que as bases da proposta de Reforma do Estado Brasileiro nos anos de 1990 concentram os princípios do modelo gerencialista de administração pública, que, entre outros aspectos, define bem o que são atribuições exclusivas do Estado e pastas que podem ser viabilizadas por outros setores da sociedade. Segundo Paes de Paula (2005), no primeiro bloco de “atividades exclusivas” do Estado, estariam a legislação, a regulação, a fiscalização, o fomento e a formulação de políticas públicas.

Em relação às políticas públicas, é diante desse cenário de modernização do setor público do Estado brasileiro que se insere o debate acerca da institucionalização do monitoramento e da avaliação das ações governamentais. Ou seja, é a partir das indagações a respeito do tamanho e da eficiência da gestão pública que a função avaliação é concebida como elemento importante de aferição de qualidade dos serviços prestados.

Apesar de seu aspecto político, a avaliação das políticas públicas é tratada como instrumento gerencial de racionalização da gestão e de legitimação das políticas, programas e projetos. Sobre isso, Faria (2005) afirma que é possível verificar na literatura uma ênfase quase exclusiva na utilização instrumental, intraburocrática, da avaliação das políticas públicas ou, quando muito, nas interações entre decisões, gestores e população beneficiária.

Nessa perspectiva, é possível encontrar várias produções literárias, brasileiras e estrangeiras, que discorrem a respeito das diversas metodologias e tipologias que o tema da avaliação de políticas públicas pode abranger. No entanto, neste estudo, busca-se sinalizar as tendências das avaliações de políticas públicas no Brasil.

Outra característica das avaliações de políticas públicas no cenário brasileiro que também se destaca é o fomento a esse tipo de instrumento que os organismos multilaterais realizam. Para Gomes (2001), a expansão da avaliação de políticas sociais no país está relacionada em grande parte à necessidade de acompanhamento dos investimentos realizados por financiadores e órgãos internacionais.

De acordo com uma publicação contendo um balanço sobre avaliação de políticas no Brasil, Peru e México, dentre outros, feito pelo Banco Mundial, tal iniciativa é justificada pela busca de melhoria da gestão pública e prestação de contas aos gestores e à população (GALLO *et al.*, 2011; WORLD BANK, 1996).

Sobre isso, Dias Sobrinho (2008) argumenta que

a avaliação se tornou, sobretudo, um instrumento de averiguação de quanto as instituições e o próprio sistema são capazes de demonstrar objetivamente no que se refere às suas responsabilidades de bem usar os recursos de que dispõem e de como cumprem as demandas da sociedade, notadamente da produção e do trabalho (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 79).

É nesse contexto de tomada de decisão política e de aplicação técnica de instrumento gerencial que a institucionalização do monitoramento e da avaliação de política pública no Brasil vai se constituindo em elemento importante da gestão pública. O desafio consiste em tornar esses instrumentos comprometidos com a diminuição da desigualdade social.

Ou seja, como abordagem aplicada nas ações governamentais, a avaliação de políticas públicas deve permear todo o processo de execução destas, o que demanda uma postura transversal de retroalimentação na construção e desenvolvimento das políticas públicas, em que o poder decisório possa ser repensado de forma sistemática.

O esforço consiste em canalizar o arcabouço tecnicista para um resultado que reverbere de forma positiva na vida dos brasileiros e brasileiras, exigindo repactuações e revitalizações da política ao longo de seu desenvolvimento, principalmente em áreas fundamentais da vida em sociedade, como a educação.

## **5.2 Educação enquanto política pública e sua relação com avaliação.**

O tema da educação é considerado fundamental, pois trata da formação dos seres humanos como sujeitos sociais. De acordo com Dias Sobrinho (2005), a educação tem como função essencial a formação de sujeitos autônomos, entendida esta como núcleo da vida social. Entretanto, na sociedade moderna, também intitulada de "sociedade do conhecimento", a educação é também reconhecida através da capacidade de desenvolvimento de novas tecnologias, da sua interface com o crescimento econômico no âmbito regional, nacional e internacional.

No Brasil, a educação recebe status de direito social a partir da promulgação da Carta Magna em 1988 e se torna uma pasta de grande relevância social, assim como de conteúdo transversal às demais políticas executadas pelo aparelho estatal brasileiro. Nessa perspectiva, a política educacional se configura como política pública estratégica no desenvolvimento dos governos.

Com o exposto, é fácil a compreensão de que as reflexões acerca das avaliações da política educacional não fogem a essa complexidade inerente ao tema. Por isso, os apontamentos aqui retratados não pretendem esgotar os debates acerca do tema da relação entre política de educação e avaliação.

Como dito anteriormente, o contexto econômico e político que serve de cenário para o adensamento das análises acerca das avaliações das políticas públicas coincide com o alargamento do escopo dos direitos sociais, o despontamento de uma nova lógica econômica mundial e, também, a adoção do gerencialismo como modelo de administração mais preponderante nas instituições estatais. A década de 90, espaço temporal de registro desse processo, revelou profundas mudanças na relação entre a sociedade e o Estado de forma geral, e, em particular, na recém democracia brasileira.

Sobre a hegemonia da perspectiva gerencialista na administração pública brasileira, a autora Paes de Paula afirma que,

no Brasil, esse movimento ganhou força nos anos 1990 com o debate da reforma gerencial do Estado e o desenvolvimento da administração pública gerencial. A crise do nacional-desenvolvimentismo e as críticas ao patrimonialismo e autoritarismo do Estado brasileiro estimularam a emergência de um consenso político de caráter liberal [...] Nesse contexto, a administração pública gerencial, também conhecida como nova administração pública, emergiu como o modelo ideal para o gerenciamento do Estado reformado pela sua adequação ao diagnóstico da crise do Estado realizado pela aliança social-liberal e por seu alinhamento em relação às recomendações do Consenso de Washington para os países latino-americanos (PAES DE PAULA, 2005, p. 38).

Todos esses elementos incidem fortemente na construção das políticas públicas e de seus mecanismos de monitoramento e de avaliação. Se de um lado a premissa neoliberal prega

a redução do "tamanho" das ações estatais com a justificativa de equilíbrio dos gastos públicos, por outro, a Constituição Federal indica um maior comprometimento estatal com áreas fundamentais da vida humana e as formas de gestão pública ecoam sob a justificativa de modernização.

Sobre o papel do Estado em meio a esse contexto de transformações no século XX, Carvalho (2013) aponta que,

em virtude da tensão presente no processo de produção e reprodução da vida social, em dados momentos, o Estado tende a assumir orientações de natureza e tendência concorrencial/mercadológica, descomprometendo-se, portanto, com as políticas públicas e, em outros momentos, adotando orientações de natureza e tendência pública/estatizante, assumindo uma postura ativa no planejamento e desenvolvimento das políticas públicas (CARVALHO, 2013, p. 147).

A Constituição Federal traz, em seus artigos destinados à educação, um compromisso do Poder Público do Brasil com valores importantes, que norteiam a aplicabilidade da educação no país. Igualdade de condições, pluralismo, respeito à inclusão de pessoas com deficiência, distribuição de responsabilidades nos três níveis de governo (municipal, estadual e federal), gestão democrática, gratuidade, entre outros, são valores e compromissos que delineiam o pacto social que resultou na Constituição Federal.

De acordo com Oliveira (1999), a CF de 1988 representa um salto de qualidade em relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. No entanto, tendo em vista o contexto político e econômico de sua construção, a política educacional brasileira ainda concentra seus esforços em formar mão de obra para o mercado, o que reduz a efetivação da cidadania da população.

É importante destacar que, ao mencionar a gestão democrática como princípio norteador, a política de educação disponibiliza-se a avaliações que superam sua face meramente tecnicista, tão abordada e criticada na literatura. Ou seja, até mesmo do ponto de vista normativo, a avaliação de políticas deve ser compreendida como uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos, sejam elas públicas, sociais ou governamentais.

Ainda sobre a relação entre o arcabouço legal brasileiro e os processos de avaliação, é importante destacar a LDB e o PNE como instrumentos de gestão que consolidaram a avaliação na política educacional brasileira. No artigo 9º da LDB, são descritas a finalidade da avaliação da educação brasileira e as atribuições da União como sendo

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...]

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

[...]

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Já o PNE, no artigo 4º, indica a criação de um Sistema Nacional que possa institucionalizar a avaliação na educação e o relaciona com princípios de regulamentação estatal, designando a responsabilidade dessa operação para o nível federal de governo. Dessa forma, é possível perceber a relação entre avaliação e regulação exposta nestes instrumentos legais da política de educação.

Vieira (1997) chama a atenção para alguns discursos “participacionistas” ingênuos sobre a novidade ou modernidade da relação entre avaliação e educação como política social que está presente em alguns escritos. Apesar de a educação representar uma gama de valores implicados na efetivação da emancipação humana, a elaboração, a execução e a avaliação das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo tendem ao esvaziamento do componente ético-político.

Quando entendidas como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e classes sociais em cada contexto histórico (BEHRING, 2009), as políticas sociais revelam-se na condição de matéria dinâmica de análises abrangentes, devendo os mecanismos de avaliação destas políticas encampar todas essas nuances.

A institucionalização da avaliação como instrumento de gestão pública atenta para o quesito qualidade nas ações estatais e, na educação, essa temática requer abordagens comprometidas com a interlocução entre causa e efeito, mas também com o processo de construção da política na sua totalidade.

Em se tratando de educação, uma política social que pode representar a transformação social de indivíduos, a "função" avaliação pode contribuir com a maior democratização e amplitude da política ou servir de aplicação de infindáveis métodos e instrumentos na busca por um produto e/ou resultado.

Diante da problemática de construir indicadores de avaliação comprometidos com valores de dignidade e de direito da sociedade, a educação superior, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, deve manter um compromisso ético e político na contribuição dos processos de elaboração, execução e avaliação da política de educação.

### **5.3 Educação superior, assistência estudantil e avaliação: tríade na busca por qualidade.**

As mudanças societárias que incidem sobre as organizações exigem novas formas de gestão, sobretudo em relação à aferição da qualidade das ações. Com isso, a avaliação desponta no cenário da educação brasileira como elemento de definições e redefinições de práticas. Articulada ao modelo gerencial de administração pública no contexto do neoliberalismo, é possível perceber na educação superior uma diversidade de perspectivas em relação à avaliação.

Historicamente, a avaliação na educação superior vem se constituindo como pilar de mensuração da qualidade e atua como elemento regulador na implementação das ações. Sua institucionalização foi sendo delineada em uma trajetória que revela uma gama de procedimentos formais e legais.

No ano de 2004, através da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. De acordo com Verhine (2015), esse sistema tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, e a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior.

É importante destacar que, concomitantemente à publicação do SINAES, discutiam-se de forma intensa no MEC temas relevantes que implicaram em profundas mudanças no ensino superior, como a democratização do acesso, a expansão/interiorização das IFES, a inovação tecnológica, as parcerias público-privadas, entre outras discussões bastante fecundas.

O SINAES é constituído por três grandes pilares que sustentam todo o processo de avaliação da educação superior: a avaliação dos estudantes, realizada através do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE); a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), desenvolvida por visitas *in loco*; e a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES), compreendendo a autoavaliação e a avaliação externa.

É importante destacar que o referido sistema teve como referência outras experiências nacionais, como o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional) e o ENC (Exame Nacional de Cursos), revisitando alguns aspectos destes. No entanto, superou-os no sentido da articulação entre avaliação e regulação, respeitando princípios fundantes da política e da educação que são aceitos de forma abrangente.

Esse Sistema Nacional busca conferir qualidade ao desenvolvimento das ações do ensino superior, aliando ao processo de avaliação uma sistemática que englobe também

princípios inerentes ao processo de regulação. Embora distintas, tais unidades se interseccionam no processo de tomada de decisão na educação superior.

Sobre a convergência dessas duas temáticas, Verhine (2015) reflete que a articulação entre os processos de avaliação e de regulação é imprescindível, pois as informações produzidas pelas atividades avaliativas alimentam e fundamentam as decisões no âmbito da regulação.

Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2008) pontua que, como tendência geral, observa-se que aumenta a força fiscalizadora sobre os resultados finais da educação superior num cenário de flexibilização dos meios. Isso porque há uma forte influência do modelo de administração pública gerencial na construção de diretrizes reguladoras da educação superior.

Em razão das novas implicações que o SINAES traz, novos elementos de organização do planejamento institucional vêm à tona e se tornam fundamentais para o processo de avaliação das IFES, inclusive por força de lei, haja vista a publicação do Decreto n.º 9.235 de 15 de dezembro de 2017, que, entre outros instrumentos, instituiu o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA). Juntos, esses se tornam os mais importantes instrumentos do planejamento estratégico das universidades federais brasileiras.

Como o PDI concentra os esforços da instituição de forma geral, daremos uma atenção maior a ele. Esse plano inaugura uma fase de ações que priorizam o planejamento das universidades e tem como finalidade nortear a construção de estratégias para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da gestão da instituição.

A partir do ano de 1997, a formulação do PDI se tornou obrigatória para o processo de credenciamento das Instituições junto ao MEC. No início dos anos 2000, passou a ser exigido um maior detalhamento na elaboração desse instrumento e que as metas fossem pensadas para um período de 5 (cinco) anos. Em 2004, com o estabelecimento do SINAES, esses planos passaram a integrar o processo de avaliação institucional das IFES.

Os planejamentos fazem com que a gestão enxergue a instituição dentro de um horizonte e, para isso, acaba traçando metas, objetivos e ações estratégicas, propiciando um rumo às universidades, que não ficam às cegas (SILVA *et al.*, 2013). Desse modo, podemos entender que o PDI ganha centralidade no planejamento das universidades e na busca por qualidade nos serviços prestados à sociedade.

Quanto às comissões, CPA e CTAA, elas configuram espaços caracterizados por processos internos de avaliação e compreendem uma sistemática de participação da comunidade na tomada de decisão da instituição, revelando um caráter um pouco mais democrático da gestão.

Pode-se perceber que a busca por excelência nas ações, nos programas e nos projetos da política de educação é conduzida por um campo tenso em que o fortalecimento do compromisso com o resguardo e a ampliação dos direitos compartilha o mesmo caminho que o engajamento do Estado fiscalizador e burocrático, o qual, por não raras vezes, reflete o caráter antagônico da lógica desse sistema.

Todo esse panorama irá influenciar a elaboração de programas, projetos e ações da política de educação nas diferentes esferas governamentais no sentido da busca por mensuração da qualidade como compromisso de gestão. A relação entre avaliação e regulação se fará presente nas principais discussões e reflexões acerca da educação no país no sentido de diretriz a ser seguida. É possível perceber a permeabilidade dessa relação, por exemplo, contida tanto no decreto que institui o PNAES, como presente também nas discussões realizadas pelo FONAPRACE, principalmente sobre mecanismos que possam aferir a qualidade das ações com vistas a resultados no âmbito da assistência estudantil.

De forma simplista, o PNAES tem como objetivos a democratização das condições de permanência, inclusão, equidade e redução das taxas de retenção e evasão, e, segundo o texto que serviu de base para a sua implantação, também existe a “necessidade de estabelecer uma metodologia de acompanhamento e avaliação da assistência praticada e qualificar as ações desenvolvidas para a melhoria do desempenho acadêmico do estudante usuário dos serviços” (FONAPRACE, 2001).

Sobre o decreto mencionado acima, é possível perceber essa relação de forma mais direta no artigo 5º, que trata sobre o perfil do público-alvo do programa e dá outras provisões, no qual se prevê que as instituições federais de ensino superior deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES, sinalizando uma preocupação da gestão governamental com o estabelecimento de indicadores e de sistemáticas que se comprometam com os processos de avaliação.

Além dessa questão vislumbrada no artigo apontado, o referido instrumento legal suscita alguns apontamentos relacionados ao universo da intersecção entre avaliação e regulação, contidos nos artigos que tratam sobre: a melhoria do desempenho acadêmico, o objetivo de redução de taxas de evasão e retenção, o estabelecimento de critérios de seleção do público-alvo, o que inviabiliza a universalidade do programa e o atrelamento do desenvolvimento do programa à questão orçamentária.

Evidencia-se com isso que os princípios norteadores do PNAES suscitam a prevalência dessa relação entre avaliação e regulação em sua elaboração, corroborando com essa característica presente na elaboração das políticas, programas, projetos e ações na área da

educação sob a hegemonia de pressupostos gerencialistas de administração pública. Essa característica se fará presente na implantação dos processos de avaliação da assistência estudantil em cada universidade federal do país.

### *5.3.1 Avaliação da assistência estudantil na UFRPE*

Após a regulamentação do PNAES, em 2010, as universidades federais precisaram alinhar suas ações de suporte ao estudante às normativas contidas no decreto e também passaram a construir processos que objetivassem a aferição de qualidade da gestão através de instrumentos de avaliação e de monitoramento.

Na tentativa de responder às demandas do modelo gerencial de administração pública, que pressupõem a adoção de elementos mensuráveis/factíveis de eficiência e de produtividade das ações estatais, as IFES vêm, ao longo dessa década, amadurecendo as reflexões acerca da implantação de processos avaliativos, assim como (re)configurando seus programas com vistas ao enquadramento da "racionalização" da gestão pública no âmbito da assistência estudantil.

Nesse sentido, a UFRPE, através da PROGESTI, implementa os programas de assistência estudantil à luz do PNAES, assim como constrói seus indicadores de avaliação e monitoramento da gestão em busca do aperfeiçoamento de suas ações. Para isso, conta com a ferramenta do PDI como ordenador central do planejamento estratégico da instituição.

A UFRPE conta, até o momento, com dois PDIs e um aditamento, sendo o primeiro PDI de 2006-2010, o aditamento<sup>9</sup> de 2011-2012 e o que está em vigência atualmente de 2013-2020.

A divulgação do primeiro PDI da UFRPE coincide com o momento da criação da então PROGEST<sup>10</sup>, no ano de 2006, o que implica uma reorganização da estrutura administrativa da universidade, haja vista a concentração das ações de assistência estudantil em um único setor de natureza de pró-reitoria. Entretanto, de acordo com Vieira (2015), essa conquista não confere à recém-criada Pró-Reitoria um maior poder de decisão, sendo registrada ainda uma inexpressiva inserção de suas atividades no planejamento institucional, o que indica uma não priorização de suas atividades.

---

<sup>9</sup>Esse complemento foi necessário para dar visibilidade a algumas ações e estabelecer metas para o biênio (UFRPE,2012).

<sup>10</sup>A nomenclatura Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (PROGEST) foi modificada para Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (PROGESTI) no ano de 2016, através da Resolução n.º 080/2016

O PDI (2006-2010) inaugura a fase de construção de modelos mais estruturados de planejamento estratégico da instituição e, em relação à assistência estudantil, Vieira (2015) pontua que

o PDI-2006/2010 não faz referência às atividades de assistência estudantil desenvolvidas até então na instituição, tal como o faz em relação à evolução das atividades de outras políticas institucionais. O documento também não sinaliza para a formulação de ações e programas vinculados a uma política institucional de assistência estudantil. Embora mencione a existência do Departamento de Assistência Estudantil (DAE), o atendimento aos estudantes está previsto apenas através de ações a serem desenvolvidas na área da medicina preventiva, e de esporte e lazer (VIEIRA, 2015, p.119)

Assim, as ações de assistência estudantil não são caracterizadas como ações de cunho estratégico para o desenvolvimento institucional, o que confere à nova Pró-Reitoria o desafio de galgar espaço de centralidade nas discussões e no planejamento da UFRPE, haja vista a importância de seus programas para a permanência do alunado.

Com o estabelecimento do segundo PDI<sup>11</sup>, que compreende as metas a serem atingidas entre os anos de 2013 e 2020, algumas mudanças podem ser observadas de maneira geral, frutos do amadurecimento dessa ferramenta, assim como em relação à pasta da assistência estudantil.

Esse segundo Plano está organizado da seguinte forma: 1. Introdução, 2. Perfil Institucional, 3. Organização Administrativa, 4. Análise de cenários e perspectivas, 5. Planejamento Estratégico, 6. Projeto Pedagógico Institucional (PPI), 7. Políticas de Atendimento ao Discente, 8. Gestão Institucional, 9. Gestão de Pessoas, 10. Infraestrutura e Instalações acadêmicas, 11. Aspectos Financeiros e Orçamentários e 12. Avaliação e Acompanhamento institucional.

Diferente do primeiro Plano, o atual PDI dedica um item às Políticas de Atendimento ao Discente, as quais englobam as ações de assistência estudantil descritas nos subitens: 7.2 Permanência e Êxito Acadêmico; 7.3 Políticas de Assistência Estudantil, 7.3.1 Programas de Assistência Estudantil, 7.3.2 Auxílios de Fluxo Contínuo, 7.3.3 Restaurante Universitário e 7.3.4 Diretrizes do Atendimento ao Discente, entre outras.

A elaboração deste item voltado para os programas que objetivam o suporte ao discente revela uma preocupação coletiva da instituição em refletir o planejamento das ações de assistência estudantil, haja vista sua importância no processo de formação do alunado. Também

---

<sup>11</sup>Utilizamos a versão revisada e atualizada disponível em: <[http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/PDI\\_Compilado\\_CONSULTA%20PUBLICA%2028.12.pdf](http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/PDI_Compilado_CONSULTA%20PUBLICA%2028.12.pdf)>.

indica o próprio desenvolvimento da Pró-Reitoria no que se refere à adoção de práticas que corroborem com a dinamicidade das demandas da gestão pública.

É importante destacar que esse PDI também traz o tema da avaliação de forma mais preponderante ao designar um item exclusivo para a Avaliação e Acompanhamento Institucional em seu texto. Esse elemento demonstra que, ao longo dessa década, o ato de avaliar nas IES vem galgando lugar de centralidade, sobretudo nas discussões a respeito da qualidade do serviço prestado à sociedade.

Ao passo que os processos de avaliação e de monitoramento vão sendo estruturados na instituição através de um aperfeiçoamento do planejamento estratégico, a PROGESTI também realiza um aprimoramento tanto de suas ações como em relação ao fomento e construção de indicadores de avaliação com vistas à qualidade.

Atualmente, a PROGESTI considera como indicadores de avaliação os Índices de Retenção e Evasão dos alunos assistidos, a Taxa de Sucesso, a análise do Desempenho Acadêmico e a Pesquisa de Satisfação dos Usuários. Esses quatro indicadores fornecem os dados que proporcionam as análises do modelo de gestão adotado e impulsionam a construção dos planejamentos anuais.

O levantamento sobre os índices de retenção e evasão é o indicador mais recente de avaliação da gestão. Uma comissão formada pelos trabalhadores da assistência estudantil se debruça sobre os dados e levam em consideração os estudantes que se evadem da instituição, do curso e do próprio programa de assistência estudantil. Também é realizado um estudo comparativo entre as unidades e a taxa geral da graduação da instituição.

De acordo com o estudo do indicador, constatou-se que as políticas afirmativas de assistência estudantil vêm contribuindo para a redução dos índices de evasão e retenção dos seus discentes beneficiados na instituição (MACEDO *et al.*, 2020).

Já a Taxa de Sucesso é realizada através de uma equação em que se divide o número de estudantes beneficiados pela assistência estudantil diplomados pelo número de estudantes ingressantes beneficiados. O resultado é o índice da taxa de sucesso. Esses dados, além de possibilitar um melhor planejamento e a execução de suas ações, tornam mais eficiente o processo de acompanhamento e avaliação, tão caros às políticas de permanência direcionadas ao público socioeconomicamente vulnerável (UFRPE/PROGESTI, 2020).

A análise do desempenho acadêmico é feita de forma semestral através de uma metodologia própria de acompanhamento. Esse método de avaliação consiste em verificar o número de reprovações e a média semestral dos usuários da Assistência Estudantil e,

posteriormente, classificá-los com os seguintes índices de indicadores: sucesso, sucesso parcial, insucesso parcial e insucesso, conforme quadro a seguir.

Quadro 3- Quadro utilizado para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes assistidos na UFRPE

Índice	Sigla	Interpretação
<i>Sucesso</i> (alto desempenho acadêmico)	S	O discente não apresentou reprovações e obteve média semestral $\geq 7$
<i>Sucesso Parcial</i> (médio desempenho acadêmico)	SP	O discente apresentou reprovações, mas obteve média semestral $\geq 7$ ou não apresentou reprovações, mas obteve média entre 5 e 7.
<i>Insucesso Parcial</i> (baixo) desempenho acadêmico	IP	O discente apresentou reprovações e média semestral $< 7$
<i>Insucesso</i> (desempenho acadêmico insuficiente)	I	O discente foi desligado do programa por apresentar 100% de reprovações ou por ter trancado/desistido do curso

Fonte: UFRPE/PROGESTI (2020)

Após observado o status do discente no Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIGA), o estudante é classificado de acordo com os indicadores acima. Caso esteja no insucesso parcial, é realizado um encaminhamento do aluno para a profissional de pedagogia, no sentido de oferecer apoio especializado e, assim, prevenir o possível desligamento do programa, representado pelo indicador de insucesso descrito no Quadro3.

Já em relação à Pesquisa de Satisfação do Usuário, esta já foi realizada por duas vezes e tem o objetivo de identificar a percepção dos estudantes beneficiados acerca de vários elementos que compõem a assistência estudantil na instituição. Consiste na aplicação de um questionário de perguntas abertas e fechadas, disponibilizado no sítio eletrônico da PROGESTI. A pesquisa mais recente contou com a participação de 1.305 (mil trezentos e cinco) estudantes beneficiados pelos programas da PROGESTI, o que corresponde a 53,2% em relação ao total de assistidos (MACEDO *et al.*, 2020).

A avaliação das ações promovidas pela PROGESTI integra um macroprocesso de planejamento institucional, que tem por intenção contribuir para a melhoria das ações e fortalecimento da assistência estudantil corroborando com o atual modelo de gestão.

## 6 ITINERÁRIOS ACADÊMICOS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL -

### 6.1 Resultados e discussões

Após a divulgação do decreto que institucionaliza a assistência estudantil em nível nacional, estabelecendo norma, diretrizes, objetivos e áreas estratégicas de desenvolvimento de ações, alguns estudos foram elaborados no sentido de apreensão dessa nova realidade que foi instituída nos centros universitários brasileiros, principalmente para o segmento dos estudantes.

É possível identificar pesquisas que se debruçaram sobre a trajetória da assistência estudantil (KOWALSKI, 2012), sobre a relação da assistência com a política de cotas (MACEDO, 2017), e outras que retratam a realidade de algumas universidades em relação ao impacto do suporte ao estudante (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016; SILVEIRA, 2012). Também é possível percebermos uma produção encorpada sobre os fenômenos da retenção e da evasão no ensino superior (BAGGI; LOPES, 2011; NAKAMURA; JEZINE; CASTELO BRANCO, 2017; LIMA JÚNIOR *et al.*, 2019).

Neste presente estudo, busca-se compreender qual a relação estabelecida entre a assistência estudantil promovida pela UFRPE e a questão da evasão, assim como identificar o perfil do discente que evadiu. Interessa-nos ainda caracterizar a assistência estudantil na instituição, indicando como essa política vem sendo desenvolvida ao longo da história, e, por fim, desejamos identificar elementos que favorecem a retenção e a evasão universitária.

#### 6.1.1 Quanto ao sexo

No tocante às variáveis diretamente ligadas à identificação do perfil do discente, iremos apresentar primeiramente os achados em relação ao quesito “sexo” dos estudantes, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição por sexo dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Neste item, podemos observar uma predominância de estudantes que se declaram pertencer ao sexo masculino, 54,5%; e, feminino 45,5%. Essa realidade demonstrada pelo gráfico apresenta uma controvérsia quando comparada a dados de pesquisas semelhantes, nas quais os achados revelam que a maioria da população do segmento estudantil das universidades federais são do sexo feminino.

Ao analisarmos os dados do Censo da Educação Superior, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), podemos verificar que, em relação ao número de matriculados em cursos presenciais no ano de 2019, o sexo feminino desponta como aquele mais declarado, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4- Número de matriculados, por sexo e organização acadêmica em 2019

Número de matrículas, em curso presencial por sexo, segundo a Organização Acadêmica 2019		
INSTITUIÇÃO	FEMININO	MASCULINO
UNIVERSIDADE	1.696.448	1.389.966
CENTRO UNIVERSITÁRIO	776.213	563.364
FACULDADE	1.526.544	870.378
IFET e CEFET	201.025	87.076

Fonte: INEP (2019)

De acordo com Guedes (2008), o processo de escolarização da sociedade brasileira, juntamente com as conquistas impulsionadas pelo movimento feminista e a democratização do acesso ao ensino superior público, são fatores que influenciaram na presença feminina na rede escolar, principalmente nas universidades. A autora também pontua que há uma tendência de predominância do público feminino, o que aos poucos desconstrói a ideia de universidade como espaço masculino.

Essa condição também se confirma ao observarmos esse mesmo dado nas Pesquisas de Satisfação dos Usuários da Assistência Estudantil da UFRPE. Essas pesquisas são elaboradas pela própria PROGESTI e integram os indicadores de avaliação da gestão. São realizadas bianualmente e têm por objetivo consultar a satisfação da população beneficiada por algum programa de assistência estudantil na referida instituição de ensino (MACEDO *et al.*, 2020).

Nos anos de 2017 e 2019<sup>12</sup>, os achados das Pesquisas de Satisfação revelaram que o maior público declarou ser do gênero feminino 56% e 57,6%, respectivamente (COSTA *et al.*, 2019). Esse panorama confirma a tendência supracitada, apontada por Guedes (2008), e pode ser explicado pelo fato de esse público já ser maioria também no ensino médio. Outro ponto a ser observado é que os estudantes que declaram ser do sexo masculino, sejam egressos ou evadidos do ensino médio, possuem uma maior probabilidade de inserção precoce no mercado de trabalho, o que dificultaria a conciliação entre o emprego e a vida escolar (ANDIFES/FONAPRACE, 2018).

É importante registrar que a planilha que serviu como fonte de dados não permite outras opções, que não sejam sexo feminino e sexo masculino, como respostas a serem explicitadas, o que revela um limite deste banco de dados no que se refere ao respeito à diversidade humana nas suas vivências de gênero. Em se tratando de universidades, ou seja, organizações que prezam pela formação crítica, é fundamental que todos os espaços institucionais, instrumentos de trabalho, metodologias de ação e posturas profissionais estejam de acordo com a defesa dos direitos humanos em sua diversidade.

Ao verificarmos esse dado, podemos observar uma realidade que destoa das demais pesquisas apresentadas. Ao nos depararmos com a predominância das pessoas que se identificam como do gênero masculino, podemos identificar que o investimento em políticas afirmativas na educação, programas de democratização do acesso e de permanência contribuíram também para segmentos da sociedade que historicamente vivenciam em sua trajetória outros processos excludentes, como o machismo, por exemplo.

### 6.1.2 *Quanto à renda mensal per capita*

Outra variável que pode expressar processos de exclusão devido à desigualdade social diz respeito à renda mensal per capita, que pode ser definida como a soma da renda de todas as pessoas que moram numa residência, dividido pelo número total das pessoas que sobrevivem

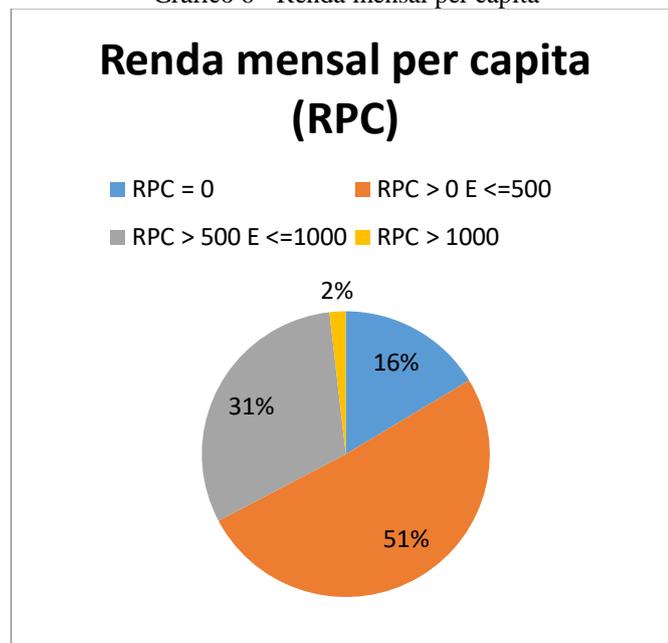
---

<sup>12</sup> A pesquisa realizada no ano de 2019 encontra-se no prelo, em processo de edição/publicação e impressão. No entanto, há uma versão publicada no sítio da PROGESTI ([www.progesti.ufrpe.br](http://www.progesti.ufrpe.br)).

através desta soma. Esse cálculo é comumente utilizado pelo governo federal para elaborar políticas de assistência social, nos programas de transferência de renda, por exemplo. É sabido que o acesso a bens e serviços está intimamente relacionado à ocupação de postos de trabalho ou desemprego, origem da renda, poder aquisitivo, possibilidade de crédito e renda per capita.

Sobre este último quesito, podemos observar na população estudada que a maioria das famílias se concentrou na faixa de valores entre R\$ 0,00 (zero reais e zero centavos) a R\$ 500,00 (quinhentos reais), 51%, como mostra a figura a seguir (gráfico 6), obtendo, desse modo, uma média de R\$ 255,74 (duzentos e cinquenta e cinco reais e setenta e quatro centavos), o que corresponde a um pouco mais que 1/4 do salário mínimo vigente no ano de 2019<sup>13</sup>. Esse dado revela o pertencimento desse grupo pesquisado às classes com menores rendimentos de nossa sociedade, o que pode interferir nas condições de permanência do estudante na universidade.

Gráfico 6 - Renda mensal per capita



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

<sup>13</sup>No ano de 2019, o salário mínimo correspondia a R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais), de acordo com a Medida Provisória aprovada pelo Congresso Nacional.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD), o rendimento mensal domiciliar per capitado brasileiro, no ano de 2019, foi de R\$ 1.438,67 (mil quatrocentos e trinta e oito e sessenta sete centavos), e do pernambucano de R\$ 970,11 (novecentos e setenta reais e onze centavos). Para se chegar a esses números, o IBGE soma todos os rendimentos do domicílio e divide pelo número de moradores, tal qual a metodologia utilizada na planilha que reuniu os dados da pesquisa presente.

Diante desses resultados, podemos perceber que a média mensal dos estudantes pesquisados está muito abaixo da média nacional, o que caracteriza esse segmento com um perfil socioeconômico que necessita de maiores incentivos governamentais no sentido de promoção de condições de acesso e de permanência na educação superior pública.

Na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, realizada no ano de 2018, que obteve mais de 1.000.000.000 (um milhão) de respostas, foi visto que, do total dos estudantes, 26,6% vivem em famílias com renda familiar per capita de “até meio SM” (Salário Mínimo) e 26,9% com renda per capita de “mais de meio a 1 SM”. Nesse sentido, mais da metade (53,5%) dos (as) graduandos (as) pertence a famílias com renda mensal per capita de “até 1 SM”. Na faixa de renda per capita “mais de 1 a 1 e meio SM” estão 16,6%. Inseridos na faixa “mais de 1 e meio SM” encontram-se 26,9% deste público e 3,0% não responderam<sup>14</sup> (ANDIFES/FONAPRACE, 2018).

Apesar de os valores dos salários mínimos no ano de 2018 (ano da pesquisa do FONAPRACE) e 2019 (ano dos dados deste estudo) possuírem uma irrisória diferença<sup>15</sup>, podemos perceber que o quesito renda mensal per capita, pode indicar primeiramente o acesso dos jovens de classes mais baixas às universidades federais brasileiras, o que pode ser encarado como avanço nos termos de democratização/massificação do acesso, e, por outro lado, revela um desafio no sentido de condições de permanência deste segmento em vivenciar uma trajetória acadêmica mais fluida.

É inegável o impacto financeiro que um estudante universitário pode causar para uma família, haja vista os gastos com mobilidade, alimentação, materiais de ensino, entre outros. O

---

<sup>14</sup>No ano de 2018, o salário mínimo correspondia a R\$ 954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais) de acordo com o Congresso Nacional.

<sup>15</sup> O salário mínimo no ano de 2018 era de R\$ 954,00 (novecentos e cinquenta reais) e, em 2019, R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais).

PNAES, assim, surge também com esse apelo de apoio a uma camada da população que necessitava de um maior suporte governamental para cursar a graduação.

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, o salário mínimo necessário para suprir todas as necessidades básicas de uma família brasileira no ano de 2019 seria de, em média, R\$ 4.000,00 (quatro mil reais), tomando como base o preço dos produtos da cesta básica.

Desde a implantação do Programa Bolsa Escola, no ano de 2001, pelo então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC e, posteriormente, de forma mais robusta pelo Governo Lula<sup>16</sup>, o debate sobre renda mínima/básica para os cidadãos brasileiros vai ficando cada vez mais necessário e ganhando adeptos de sua defesa. A garantia de uma renda mínima/básica configura-se como uma das ferramentas de política econômica que pode contribuir para que uma nação em desenvolvimento construa uma sociedade justa e civilizada (SUPLICY, 2002). O mesmo autor também reflete que a renda básica

certamente constitui um dos elementos importantes de política econômica, ao lado da universalização do direito à educação e da assistência à saúde pública, da realização da reforma agrária, da capilarização do crédito, do estímulo às formas cooperativas de produção e da maior interação entre empresários e trabalhadores em todas as unidades produtivas (SUPLICY, 2002).

Sendo assim, é possível percebermos que a questão da renda pode ter influência direta em outros aspectos da vida em sociedade, como a educação, por exemplo. Assegurar condições básicas concretas de cidadania, pode ser encarado como componente importante também no desenvolvimento de trajetórias acadêmicas dos cursos de graduação das universidades públicas federais.

### 6.1.3 *Quanto à origem escolar do Ensino Médio*

Em se tratando de condições de acesso à universidade e da influência que as políticas governamentais exercem sobre esse tema, é possível percebermos essa relação ao nos debruçarmos sobre os resultados da origem escolar desses estudantes. Como mostra o Gráfico 7, a maioria do público estudado cursou o ensino médio em escola pública, compreendendo um total de 63,6%; 21,8% informaram não ser oriundos de escola pública e 14,5% não informaram esse quesito.

---

<sup>16</sup>Implantação do Projeto Fome Zero e do Programa Bolsa Família, até hoje vigente.

Esse dado demonstra que os alunos de escola pública que ingressaram na educação superior, mesmo sendo beneficiados pela assistência estudantil não superaram suas condições de vida e ampliaram as estatísticas de reprovação e abandono.

Entre essas políticas, destaca-se a Lei n.º 12.711, conhecida como a Lei de Cotas, sancionada em agosto de 2012 após longo processo de tramitação no Congresso Nacional, que normatizou o “ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio” de estudantes oriundos da escola pública, estabelecendo, no seu artigo 1º, que “as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”.

Podemos afirmar que essa lei representa um marco no que diz respeito ao acesso de forma democrática ao ensino superior público, pois promove ferramentas de combate às mazelas da desigualdade social. Por outro lado, desafia a comunidade acadêmica a oferecer uma sistemática de ensino que leve em consideração todas dificuldades que permeiam a educação pública, principalmente no ensino médio.

Gráfico 7- Origem escolar

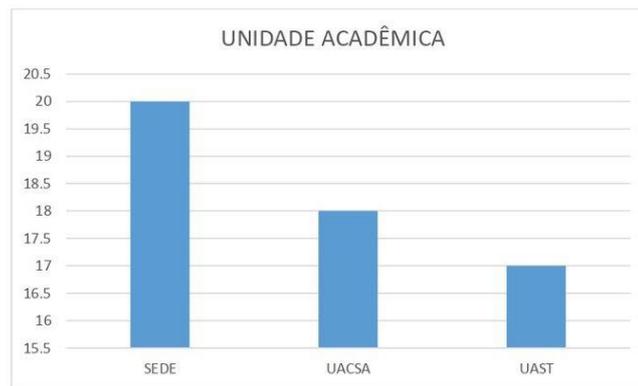


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

#### 6.1.4 Quanto à unidade acadêmica

O gráfico abaixo mostra a distribuição dos estudantes matriculados nas devidas unidades acadêmicas existentes na UFRPE. Ao observarmos o gráfico 8, podemos verificar que não houve uma disparidade considerável entre os reprovados e que abandonaram entre as unidades, demonstrando, nesse caso, que o quesito regionalidade não se revela como preponderante e/ou determinante na situação do público-alvo estudado.

Gráfico 8- Unidade Acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A UFRPE atualmente é constituída pelas unidades acadêmicas da SEDE (localizada no Recife), pela Unidade Acadêmica de Serra Talhada- UAST (localizada no Sertão do Pajeú), pela Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho-UACSA (localizada na Região Metropolitana do Recife) e pela recém-inaugurada Unidade Acadêmica de Belo Jardim-UABJ (localizada no Agreste do Estado)<sup>17</sup>.

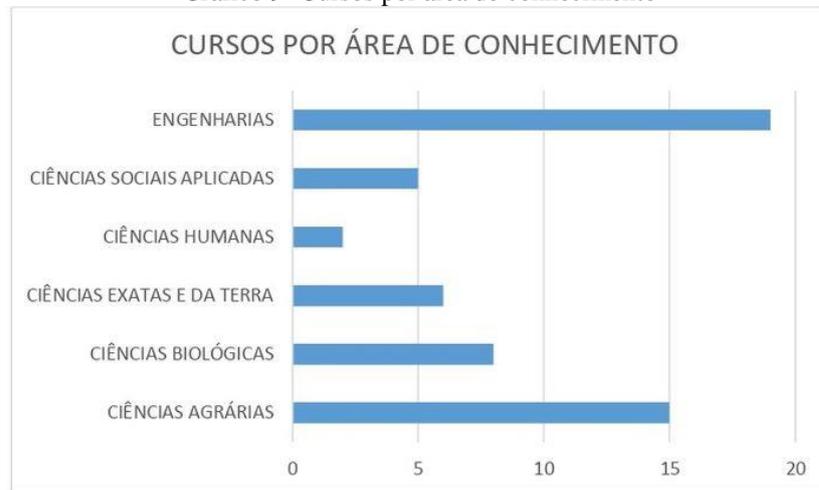
Verificou-se que, apesar de a Sede despontar com a prevalência, com 20 (vinte) estudantes, não existiu uma disparidade significativa, haja vista a UACSA aparecer com 18 (dezoito) estudantes, seguida pela UAST com 17 (dezessete) estudantes. Em relação ao perfil institucional e acadêmico, a Sede conta com uma maior diversidade de cursos, seguida pela UAST, já a UACSA oferece cursos exclusivamente voltados para a área de conhecimento das Engenharias.

#### 6.1.5 Quanto às áreas de conhecimento dos cursos

Em se tratando dos cursos aos quais os estudantes participantes desta pesquisa estavam vinculados, podemos perceber, ao agruparmos em áreas de conhecimento de acordo com o que considera o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que os cursos ligados às Engenharias foram aqueles que prevaleceram, como mostra o gráfico abaixo.

<sup>17</sup>A UABJ não integrou a presente pesquisa, pois até a construção da análise dos dados ainda não possuía estudantes beneficiados pelos Programas da Assistência Estudantil.

Gráfico 9- Cursos por área de conhecimento



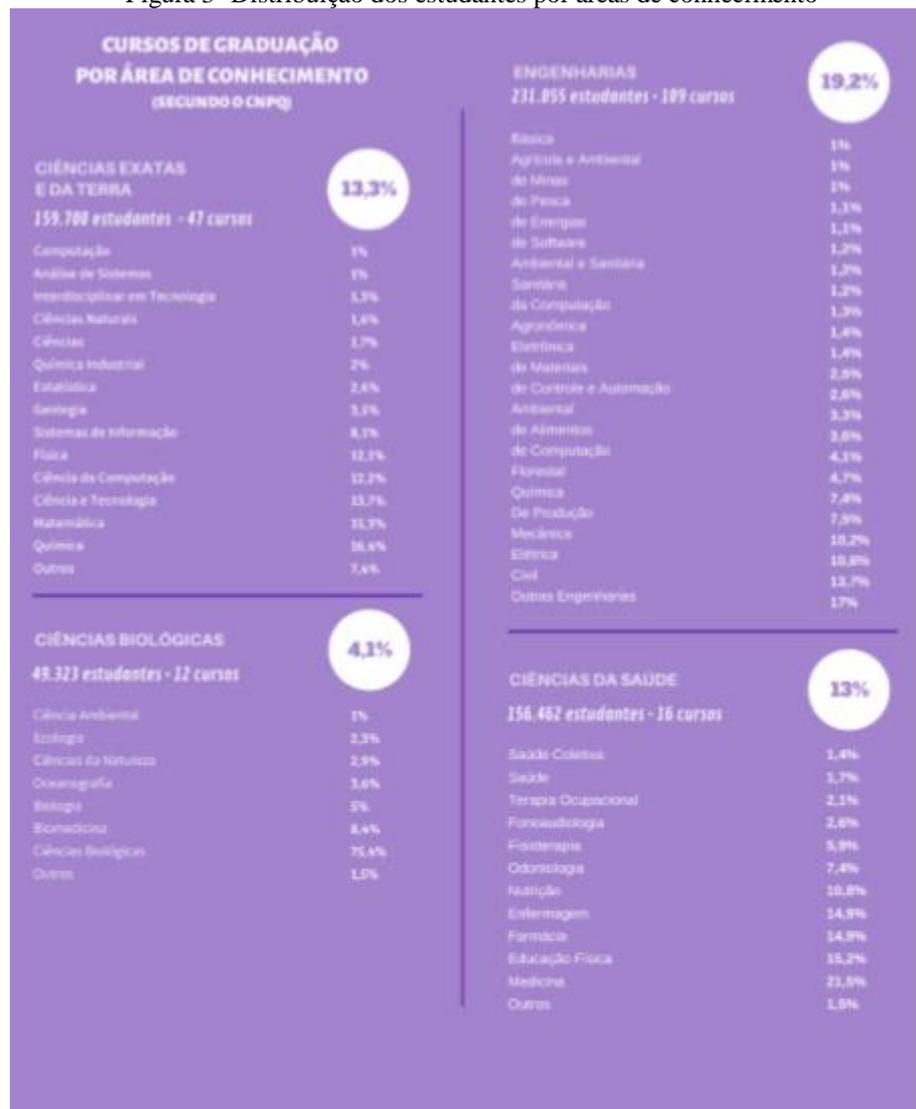
Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Dos 55 (cinquenta e cinco) estudantes que integraram o público deste estudo, 34,5% estavam matriculados em algum curso de graduação presencial que compõe a área de conhecimento das Engenharias. Logo após, desponta a área de conhecimento das Ciências Agrárias, com 27,2% dos estudantes, Ciências Biológicas com 14,5%, Ciências Exatas e da Terra com 10,9%, Ciências Sociais Aplicadas com 9% e Ciências Humanas com 3,63% dos estudantes.

Esse cenário retoma um debate histórico na política de educação sobre a dificuldade de apreensão de temas nas disciplinas conhecidas como exatas. Ou seja, apesar dos esforços empreendidos para superação desta lacuna, ainda podemos considerar que estratégias pedagógicas necessitam ser pensadas para mitigar essa dificuldade.

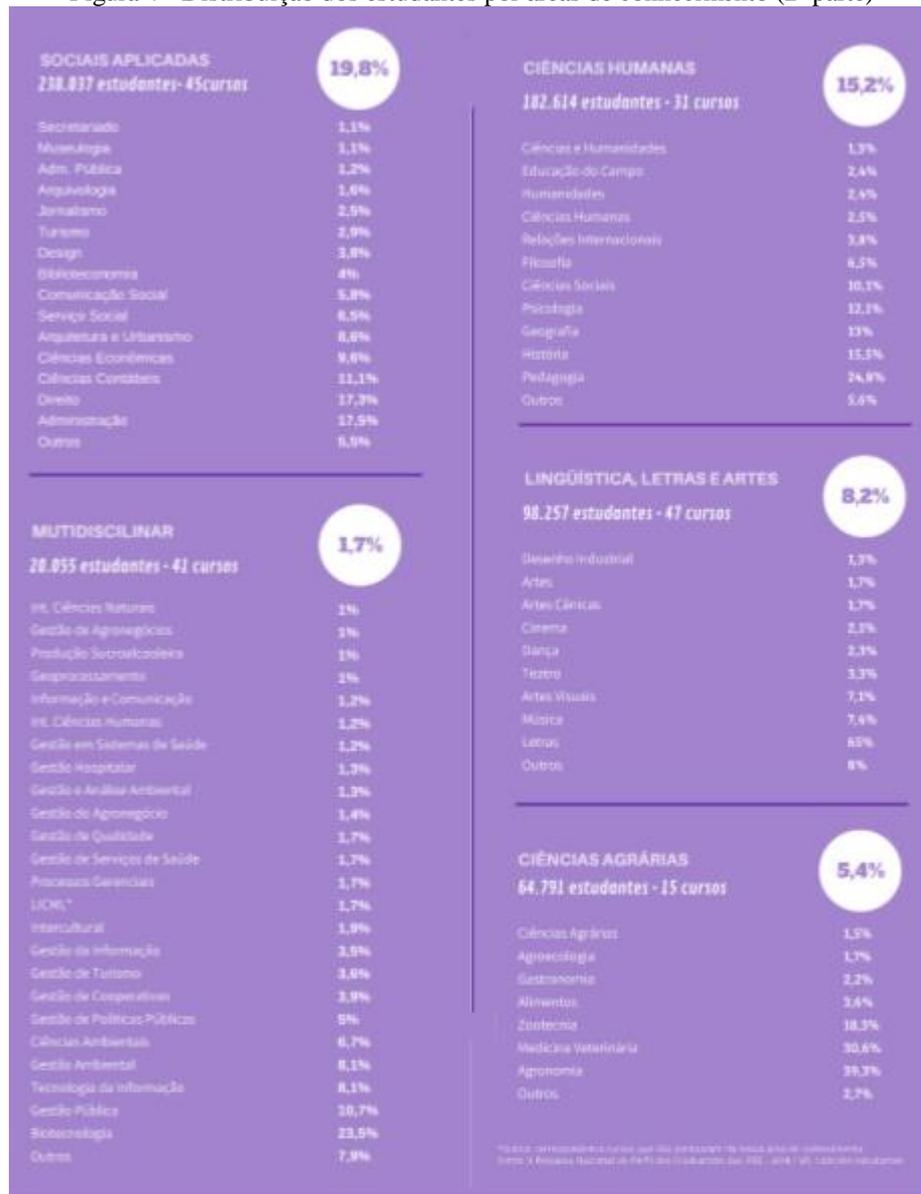
Esse dado está em acordo com o achado da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação, realizada pela ANDIFES/FONAPRACE no ano de 2018. De acordo com esta pesquisa, a área das Engenharias foi a segunda mais citada, quando questionados sobre os cursos nos quais estavam matriculados, como mostram as figuras a seguir.

Figura 3- Distribuição dos estudantes por áreas de conhecimento



Fonte: ANDIFES/FONAPRACE (2018)

Figura 4 - Distribuição dos estudantes por áreas de conhecimento (2ª parte)

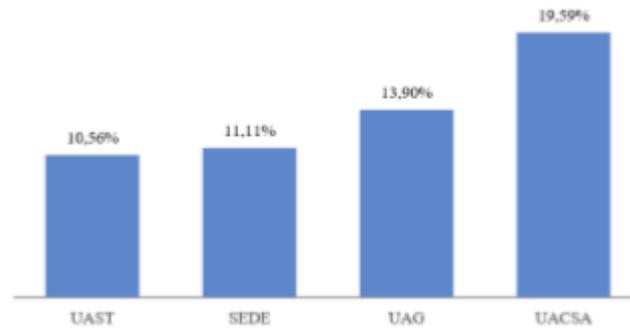


Fonte: ANDIFES/FONAPRACE (2018)

Apesar de a área das ciências sociais aplicadas despontar como a mais presente nas respostas, as engenharias aparecem logo após.

Como característica peculiar ao público-alvo deste estudo podemos pontuar o fato de o perfil institucional da UACSA, unidade que oferta cursos exclusivamente na área das engenharias, ter concentrado esse resultado prevalente. Um estudo realizado pela PROGESTI sobre retenção e evasão na assistência estudantil revelou que a maioria dos estudantes que evadem dos programas assistenciais da instituição estão matriculados na referida Unidade Acadêmica, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Evasão da Assistência Estudantil em 2018



Fonte: MACEDO *et al.* (2020)

Numa visualização mais detalhada desse quesito, o quadro abaixo retrata quais cursos de graduação foram identificados.

Quadro 4-Cursos de graduação

CURSOS DE GRADUAÇÃO
AGRONOMIA
BACHARELADO EM CIENCIAS SOCIAIS
BACHARELADO EM CIENCIAS BIOLOGICAS
BACHARELADO EM CIENCIAS DA COMPUTACAO
BACHARELADO EM CIENCIAS ECONOMICAS
BACHARELADO EM ECONOMIA DOMESTICA
BACHARELADO EM SISTEMAS DA INFORMACAO
ENGENHARIA AGRICOLA E AMBIENTAL
ENGENHARIA CIVIL
ENGENHARIA DE PESCA
ENGENHARIA ELETRICA
ENGENHARIA ELETRONICA
ENGENHARIA FLORESTAL
ENGENHARIA MECANICA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
LICENCIATURA PLENA CIENCIAS BIOLOGICAS
LICENCIATURA PLENA EM MATEMATICA
LICENCIATURA PLENA EM QUIMICA
ZOOTECNIA

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com Blando (2015), os alunos podem ingressar na universidade com dificuldades de compreensão, de desenvolvimento de raciocínio lógico e de conteúdo provenientes do período escolar, o que pode influenciar no seu desempenho acadêmico (BLANDO, 2015).

Alguns estudos<sup>18</sup> apontam que as maiores dificuldades dos estudantes que optam por cursos com mais disciplinas de cálculos e raciocínio lógico se concentram nos primeiros períodos, o que reforça a ideia de estes estudantes vivenciarem uma lacuna que antecede a universidade. Dito isso, os centros acadêmicos poderiam lançar mão de estratégias que sirvam como acolhimento pedagógico, principalmente destinado a cursos que possuem uma maior quantidade de disciplinas na área de exatas, como, por exemplo, os cursos de nivelamento que exercem um papel de etapa preparatória para estudantes desses cursos.

No entanto, Pigato e Fresci (2009) sinalizam que as falhas no processo de ensino e aprendizagem podem ser oriundas da metodologia adotada pelo professor, da postura do aluno, de algum fator da instituição de ensino superior ou de alguma combinação das três.

De acordo com Baggi e Lopes (2011), as IFES se veem diante de um desafio em oferecer apoio pedagógico eficaz para os estudantes e, ao mesmo tempo, reconhecer as influências das desigualdades no processo de construção do conhecimento, assim como estabelecer uma relação motivadora entre professor e aluno.

É importante atentarmos para o fato de que, sendo a avaliação institucional um importante instrumento acadêmico e de gestão, o qual envolve não somente a prestação de contas ou o mero controle, mas também a revisão e construção de processos de melhoria da qualidade de ensino, seus resultados podem interferir significativamente nas ações de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (DIAS SOBRINHO, 2003)

Assim, fazem-se necessárias também mais pesquisas voltadas à compreensão dos elementos pedagógicos dos cursos das Engenharias no sentido de construir um diálogo entre estudantes e universidade que observe a realidade evidenciada pelos índices de evasão e retenção. Nesse sentido, a instituição pode refletir acerca de mecanismos que exerçam impactos positivos no combate à retenção e à evasão.

#### *6.1.6 Quanto aos anos de ingresso no curso e na assistência estudantil*

O quadro abaixo exhibe os dados referentes à quantidade de estudantes de acordo com o ano de ingresso no curso de graduação e ao ano de ingresso na assistência estudantil na condição de beneficiário.

---

<sup>18</sup>Nesta perspectiva, ver Donzeli (2007); Fonseca (2003); Flemming (2000).

Quadro 5 - Ano de ingresso no curso e na assistência estudantil

ANO	INGRESSO NO CURSO	INGRESSO NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
2010	1	
2012	1	
2013	7	1
2014	5	2
2015	5	2
2016	14	17
2017	19	10
2018	4	14
2019		5
DADOS NÃO ENCONTRADOS		4

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A maioria dos estudantes que foram desligados no ano de 2019 da assistência estudantil por descumprimentos diretamente relacionados à assiduidade e à reprovação por nota e falta em um semestre inteiro, ingressaram na vida acadêmica nos anos de 2016 e 2017.

Se levarmos em consideração que a média de duração dos cursos em semestres foi de 9,5 semestres<sup>19</sup>, podemos observar que a maioria dos estudantes percorreu metade ou um pouco mais da metade do curso como um todo até apresentar essa dificuldade relacionada ao regulamento da assistência estudantil.

Já em relação à condição de beneficiário do PNAES, a prevalência é de estudantes que ingressaram em algum programa da PROGESTI nos anos de 2016, 2017 e 2018. O que, a priori, pode indicar uma dificuldade de adequação dos estudantes às normas que regem os benefícios da assistência estudantil.

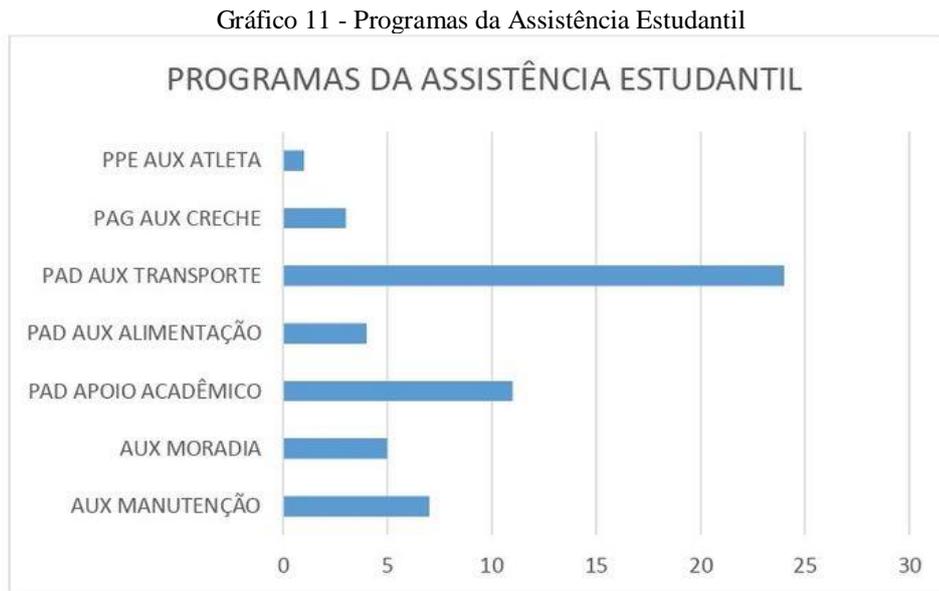
É interessante pontuar que, nas pesquisas de satisfação do usuário realizadas pela PROGESTI, não foram observadas perguntas que verificassem a percepção dos estudantes acerca das resoluções que normalizam a operacionalização dos programas da assistência estudantil na UFRPE.

#### 6.1.7 Quanto aos programas da assistência estudantil

Sobre os programas de assistência estudantil, a maioria (24 estudantes) do público-alvo desta pesquisa é beneficiário do Programa de Apoio ao Discente (PAD) na modalidade Auxílio Transporte, seguido por 11 (onze) estudantes que são beneficiários do Programa de Apoio ao

<sup>19</sup>Alcançamos este número através da aplicação da função média do EXCEL na variável duração dos cursos em semestres.

Discente (PAD) na modalidade Apoio Acadêmico, 07 (sete) estudantes beneficiários do Auxílio Manutenção, 05 (cinco) do Auxílio Moradia, 04 (quatro) beneficiários do Programa de Apoio ao Discente (PAD), na modalidade Auxílio Alimentação, 03 (três) do Programa de Atenção à Gestante (PAG), na modalidade Auxílio Creche e 01 (um) do Programa de Promoção ao Esporte (PPE), na modalidade Auxílio Atleta, conforme figura a seguir.



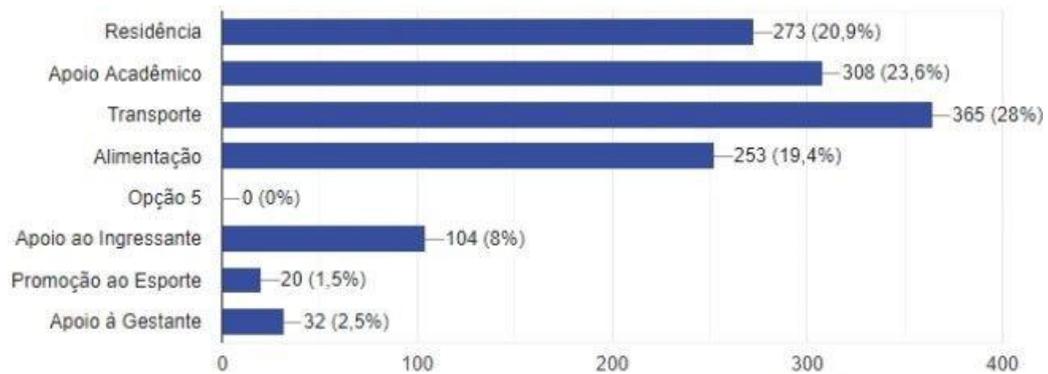
Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O Programa de Apoio ao Discente (PAD), na modalidade de Auxílio Transporte, tem por objetivo assegurar condições de mobilidade ao estudante que se enquadra no perfil indicado pelo PNAES, facilitando o acesso à universidade. Do total de beneficiários da PROGESTI no ano de 2019<sup>20</sup>, 651 (seiscentos e cinquenta e um) eram beneficiados pelo Auxílio Transporte, o que representa cerca de 33,7% de todo o público assistido.

Resultado semelhante foi encontrado na segunda Pesquisa de Satisfação do Usuário da Assistência Estudantil da UFRPE, a qual revelou que 28% dos estudantes que responderam à questão eram beneficiados pelo Auxílio Transporte; 23,6% do Apoio Acadêmico; 20,9% são das Residências Universitárias; 19,4% Alimentação; 13,8% Apoio ao Ingressante; 2,5% Apoio à Gestante e 1,5% são beneficiados pelo Programa de Promoção ao Esporte, como mostra o Gráfico 12 a seguir.

<sup>20</sup>Excetuando-se os estudantes beneficiados da Unidade Acadêmica de Garanhuns-UAG.

Gráfico 12 - Distribuição dos estudantes por Programas



Fonte: MACEDO *et al.* (2020)

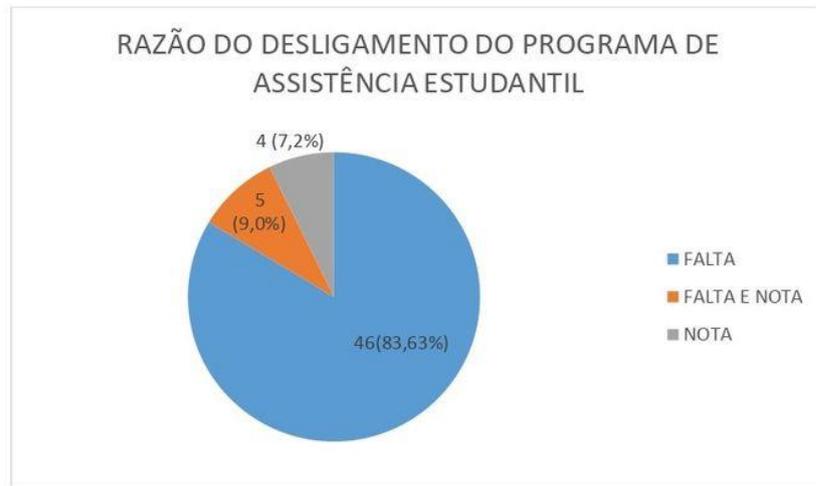
É importante pontuar que o Auxílio Transporte é o benefício de menor valor pecuniário que a PROGESTI-UFRPE disponibiliza aos estudantes, ficando no valor de R\$ 110,00 (cento e dez reais) mensais no ano de 2019.

Sobre a avaliação dos discentes acerca dos valores dos benefícios, as duas pesquisas de satisfação revelaram que a principal razão mencionada foi a insuficiência dos valores dos benefícios para o atendimento das necessidades estudantis, a exemplo do que consta nos seguintes relatos: 1) “Não consigo me sustentar apenas com a bolsa PAD transporte, minha família é de outra cidade e não tem condições”; 2) “É uma ajuda de fato, mas apenas 120,00 nem de longe é o que se gasta com alimentação durante 1 mês” (MACEDO *et al.*, 2020). Assim, podemos observar que esses fatores interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem e sinalizam um desequilíbrio entre as reais necessidades dos estudantes e a capacidade orçamentária do PNAES.

#### 6.1.8 Quanto à razão do desligamento da assistência estudantil

Em relação à razão pela qual o estudante foi desligado dos programas de assistência estudantil, o resultado revelou que 83% dos discentes foram desligados porque obtiveram reprovação por falta durante um semestre inteiro; 9%, além de terem sido reprovados por falta, também foram reprovados por nota e 7,2% obtiveram reprovação por nota, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 13- Razão do desligamento



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Tinto (1973) identifica as instituições de ensino superior como um sistema social, com seus próprios valores e estrutura social. Com isso, a falta de integração no sistema da instituição levará a um baixo comprometimento, possibilitando o aumento das probabilidades de a evasão ocorrer. Já de acordo com Coulon (2017), o ingresso na universidade demanda dos estudantes uma habilidade em aprender o que ele denomina de "ofício de estudante" para que haja um sucesso universitário. Ou seja, é preciso que os discentes estejam integrados aos novos saberes e normas, superando a cultura do ensino médio para acontecer a afiliação com a vida universitária (COULON, 2017).

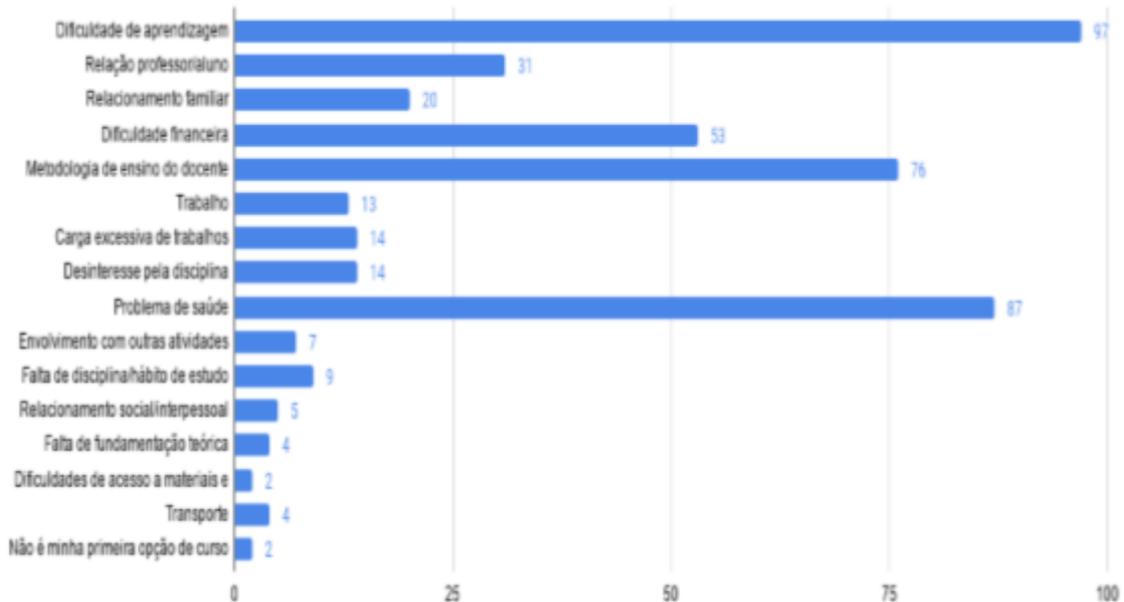
Os estudos acerca das reprovações no ambiente escolar e universitário sinalizam que se trata de uma questão multifacetada e que pode influenciar nos índices de retenção e de evasão de uma instituição e na fluidez da trajetória acadêmica dos estudantes. A preocupação com a permanência com sucesso é um dos temas mais debatidos na atualidade por estudiosos, gestores e executores da política de educação superior.

Ao cruzarmos este dado com o que revelam os programas de assistência, podemos perceber um conflito, já que a maioria dos estudantes eram beneficiados pelo Auxílio Transporte, que tem por objetivo subsidiar as condições de mobilidade/traslado do estudante; no entanto, estes estudantes foram reprovados por falta. Indicando que elementos mais ligados a motivação e insuficiência do benefício podem ser mais preponderantes.

Na segunda pesquisa de satisfação dos usuários, 30,1% dos estudantes participantes afirmaram possuir uma ou mais reprovação durante a trajetória acadêmica por falta. Dentre os

motivos estão: dificuldade de aprendizagem, problemas de saúde, metodologia de ensino do docente, dificuldade financeira, relação professor-aluno, entre outras (MACEDO *et al.*, 2020), como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 14 - Motivo das Reprovações



Fonte: MACEDO *et al.* (2020)

Silva Filho *et al.* asseguram que são raras as Instituições de Ensino Superior brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas. As universidades, após a implantação das políticas de expansão/massificação e dos índices de retenção e evasão, veem-se diante de um desafio em elaborar estratégias de permanência com sucesso, fortalecendo seu caráter formativo e emancipador dos sujeitos sociais.

A implementação de ações que objetivem a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos, assim como o oferecimento de mecanismos de aperfeiçoamento do corpo docente, sobretudo que abordem também as questões que se localizam mais para fora “do muro” da universidade, ainda são insuficientes. Diante disso, conseguimos identificar um distanciamento da política implementada nas instituições de ensino com a realidade apresentada pelo alunado.

Através dessas variáveis, a análise aqui realizada conseguiu “descortinar” alguns elementos fundamentais que sustentam a relação entre assistência estudantil e trajetórias acadêmicas. As nuances apresentadas indicam o estabelecimento de uma relação passível de inúmeras reflexões, haja vista sua natureza multifacetada.

Em que pesem a complexidade do tema e sua natureza multifacetada, as reflexões acerca do desenvolvimento da vida acadêmica e do suporte ofertado pela instituição aos estudantes, trouxeram à tona elementos que permeiam a relação entre universidade e segmento estudantil. Dados sobre sexo, renda, origem escolar, programas de assistência estudantil, motivo de desligamentos, entre outros, são fundamentais para tecer ponderações capazes de contribuir para o melhoramento das ações implementadas pela instituição.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de pesquisa do presente estudo, junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, através do Mestrado Profissional (MPPGAV/UFPB), teve como objetivo analisar a relação entre trajetórias acadêmicas e assistência estudantil na UFRPE. Construímos a pesquisa buscando entender de que maneira a assistência estudantil realizada na UFRPE pode contribuir com a fluidez das trajetórias acadêmicas, principalmente através do combate à retenção e à evasão.

O processo de expansão do ensino superior, adensado em meados dos anos 2000, operou rebatimentos a nível nacional e local, transformando de forma estrutural e gerencial o sistema de ensino nas IFES e, de forma mais exponencial, o sistema privado, principalmente nos índices de crescimento dos números de matrículas. Em virtude das mudanças ocorridas nas condições de acesso, as instituições de ensino superior se veem diante de um desafio em ofertar uma formação qualitativa, o que coloca as ações de permanência em evidência.

As análises realizadas neste estudo são sustentadas a partir das categorias de expansão do ensino superior, assistência estudantil, permanência, retenção e evasão. Tais categorias se posicionam no cenário atual como centrais nos debates acerca do desenvolvimento de ações direcionadas ao nível superior de ensino.

Para entender a relação entre assistência estudantil e trajetórias acadêmicas, esta pesquisa se concentrou em analisar uma parcela de estudantes assistidos por algum programa de assistência estudantil e que foram desligados desses programas por apresentarem reprovações por falta e notas num semestre inteiro.

Sobre o perfil destes estudantes, os dados mostraram que a maioria pertence ao sexo masculino, apesar de pessoas do sexo feminino prevalecerem nas estatísticas de matriculados nas universidades públicas. Pontuamos a fragilidade do instrumento de pesquisa que não oferece outras opções que não sejam masculinos e femininos, não observando, assim, a diversidade presente nas orientações sexuais da sociedade.

Quanto à renda per capita, os dados revelaram que a grande parte dos discentes possuem, em média, uma renda per capita um pouco maior que 1/4 do salário mínimo vigente. Essa informação condiz com o público-alvo a que o PNAES busca atender; no entanto, retrata uma situação de dificuldade de acesso a bens e serviços em geral, o que infere um desafio sobre a questão da permanência nas universidades, haja vista a importância da dinâmica econômica na rotina das famílias.

Sobre o perfil dos estudantes em relação à origem escolar, o estudo mostrou que a maioria dos estudantes são oriundos do sistema público de ensino, ou seja, realizaram seu ensino médio em uma instituição pública de ensino. Esse dado nos revela a importância e eficácia de políticas de democratização do acesso no ensino superior, especificamente através do sistema de reserva de vagas para o ensino público, como também sinaliza novas características no alunado.

Destarte, a pesquisa mostrou que os estudantes beneficiados pela assistência estudantil que apresentam mais reprovações, e por isso são desligados dos programas da UFRPE, são do sexo masculino e possuem uma renda per capita considerada baixa para a manutenção das necessidades básicas. Sendo assim, o público desse perfil demanda ações com maior monitoramento para obter a permanência com sucesso.

Sobre as características de vínculo do discente com a instituição, pôde-se verificar que a maioria está devidamente matriculada no campus Sede. Esse campus é o mais antigo, e também o que concentra a maior diversidade de cursos, serviços, departamentos e equipamentos da universidade, assim como é o único, até o momento, que conta com a profissional de pedagogia da PROGESTI, a qual realiza atividades de suporte no desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados pelos programas da assistência estudantil.

Em relação à área de conhecimentos mais prevalente nesta pesquisa, podemos identificar os cursos ligados à área das Engenharias como o mais frequente dentre os cursos dos discentes que obtiveram reprovações por nota ou falta em um semestre inteiro. Nesse sentido, a instituição poderá refletir acerca de mecanismos de cunho pedagógico capazes de mudar essa realidade apontada na pesquisa, como a oferta de cursos de nivelamento para alunos ingressantes, que se caracteriza como uma espécie de preparação para a natureza das disciplinas presentes na trajetória acadêmica.

Outro ponto a ser pensado é o investimento que a instituição poderá fazer em relação ao corpo docente no sentido de dialogar com a realidade apresentada por esses estudantes. Nessa perspectiva, o oferecimento de capacitações e aperfeiçoamentos aos professores é, em potencial, um mecanismo estratégico de combate à retenção e à evasão, inclusive no sentido de revisão dos projetos pedagógicos e de ajustes nos elementos próprios da conformação dos cursos, sobretudo na área das ciências exatas.

Esse fato sinaliza a importância da ampliação do quadro de profissionais da PROGESTI, no sentido de oferecer um serviço especializado mais amplo a respeito do suporte a questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao combate à retenção e à

evasão. De igual modo, indica uma maior congruência entre as ações da assistência estudantil e daquelas relacionadas ao ensino de graduação.

Já em relação à temporalidade, este estudo identificou que os estudantes que foram desligados da assistência estudantil por apresentarem reprovações já tinham cursado pouco mais da metade do curso de graduação; no entanto, estavam no primeiro ou segundo ano de recebimento de benefício da assistência estudantil. Esse dado indica que pode haver um desconhecimento dos estudantes acerca das normas e regras que regulamentam os programas de assistência estudantil.

Com isso, sugere-se uma ampliação das estratégias de divulgação das condicionalidades e regras dos programas de assistência estudantil, assim como a inserção de questões sobre a percepção dos estudantes acerca das normas e regras dos programas da assistência estudantil nas pesquisas de satisfação dos usuários elaboradas pela PROGESTI.

Ainda sobre os programas, a pesquisa constatou que o número maior de beneficiários do Programa de Apoio ao Discente concentra-se na modalidade de Auxílio Transporte, que tem como finalidade oferecer suporte no que diz respeito à mobilidade do estudante, conferindo melhor condição no traslado entre a universidade e a residência do discente. É importante registrar que, em relação ao valor pecuniário, o auxílio transporte se apresenta como um dos menores benefícios disponibilizados pela PROGESTI, o que pode interferir na garantia de condições concretas de permanência do alunado.

Dessa maneira, a assistência estudantil na UFRPE vem, ao longo dos anos, sendo operacionalizada através de programas à luz das áreas estratégicas descritas no decreto do PNAES, o que denota um alinhamento com a regulamentação nacional; no entanto, a tendência de queda no orçamento atribui às universidades federais dificuldades na gestão do programa e na amplitude do escopo das ações de garantia de permanência aos estudantes.

Em se tratando das razões mais prevalentes do desligamento do estudante, a pesquisa revelou que a maioria foi desligada por apresentar falta em todas as disciplinas durante um semestre inteiro. De acordo com a resolução que regulamenta os programas da assistência estudantil, essa questão se caracteriza como uma regra para a descontinuidade do recebimento dos benefícios, assim como reprovação em todas as disciplinas por nota.

A questão da assiduidade na vida acadêmica requer reflexões acerca de diretrizes institucionais e elementos motivacionais, o que nos faz pensar na necessidade de elaboração de um sistema de monitoramento mais robusto, que possa identificar elementos sociais e acadêmicos de forma mais ampla, para subsidiar o desenvolvimento de ações mais eficazes de assistência estudantil com vistas à fluidez das trajetórias acadêmicas.

Como sugestão, propomos a construção de um sistema de alerta que sinalizasse quando os estudantes estivessem numa situação acadêmica que indicasse risco de retenção, desligamento e, conseqüente evasão, com o objetivo de aperfeiçoamento da execução do PNAES, visando à permanência com sucesso. A elaboração deste sistema deveria contar com a participação de toda a comunidade acadêmica, haja vista a importância deste acompanhamento para a instituição.

Este trabalho, haja vista seu caráter inovador, identificou elementos fundamentais para tecer uma análise mais aprofundada da relação entre assistência estudantil e trajetória acadêmica na UFRPE. Ainda assim, subsiste a possibilidade para a elaboração de mais estudos com esta temática, pois o objeto da pesquisa se apresenta de forma multifacetada, dinâmica e complexa, o que demanda reflexões investigativas sobre o universo acadêmico e a questão da permanência. Por não se configurarem como objeto desta pesquisa, as características motivacionais pelas quais os discentes interrompem o curso e/ou desistem da graduação, vislumbramos esse tema em um estudo posterior, como, por exemplo, o doutorado, pois reconhecemos a importância da causa que motivou a interrupção e/ou desligamento do curso, a relação ensino x aprendizagem, assim como elementos subjetivos para a conjuntura analisada.

## REFERÊNCIAS

- ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Brasileiras**. Brasília, 2011. 66 p. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.
- ANDIFES/FONAPRACE. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 01 out. 2020.
- ARRETCHE, M. Tendências no estudo da avaliação. *In*: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez-Instituto de Estudos Especiais, 1998, p. 29-39.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. [online], São Paulo, v.35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, v. 2, 2007. 213 p. (Biblioteca Básica/serviço social).
- BESSA LÉDA, D.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade** [online], v. 34, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=317227053004>. Acesso em: 29 set. 2020.
- BLANDO, A. **Dificuldades Acadêmicas que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de engenharias e ciências exatas: um estudo fundamentado na epistemologia genética**. 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BOSCHETTI, I; BEHRING, E. R. Seguridade social pública e perspectivas no governo Lula. **Universidade e sociedade – Revista da ANDES-SN**, n. 30, Brasília: ANDES-SN, 2003.
- BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: CFESS/ ABEPSS (Org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 7 fev. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 01 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília-DF, Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) Acesso em: 01 de abri. de 2020.

BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Brasília-DF, Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm) Acesso em 01 de abri. de 2020.

BRASIL. **Lei 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. Brasília- DF, Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 01 de jan. de 2021.

CARVALHO, C. H. A. de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, [online] Brasília, v. 20, n. 60, p. 51-76, jan.- mar., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206004>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.

CARVALHO, S. N. de. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. **São Paulo em Perspectiva**, [online] 17(3-4): p. 185-197, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000300019>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativa. In: Carvalho, A. M. P. (org.). **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo, Cengage Learning. 2013.

CONSTANTINO, J. A. **Educação e Serviço Social: um estudo sobre o exercício profissional do/assistente social nos programas de assistência estudantil das Universidades Federais de Pernambuco**. 2015. 206f. Dissertação (Mestrado em Serviço social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública** [online], Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set-out 2003. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6509> Acesso em: 01 de jan. de 2021.

COSTA, F. M. da. *Et al.* **Pesquisa de satisfação dos usuários dos Programas de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão – PROGESTI**. Recife: EDUFRPE, 2019.

COSTA, M. C. O. *et al.* Avaliação do Programa Nacional de Ações Integradas e Referenciais (PAIR) para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, em Feira de Santana, Bahia. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 15, n. 2, p. 563-574, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000200033>. Acesso em 01 de jan. de 2021.

COULON, A. O Ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.** [online], São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out-dez 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>. Acesso em 01 de jan. de 2021.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade** [online], Campinas, v. 25, n.88, p.677-701, out. 2004. ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003>. Acesso em 03 de abr. de 2021.

CUNHA, L. A. **A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. 3. ed. Rio de Janeiro: UNESP, 2007. 222 p.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **ECCOS- Revista Científica** [online], São Paulo, v. 10, núm. Esp, p. 67-93, jul., 2008. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1353> Acesso em de abr. de 2021.

FARIA, C. A. P. de. Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [online] São Paulo, v. 20, n. 59, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000300007>. Acesso em 17 out. 2020.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020. 389 p.

FONAPRACE. **Assistência Estudantil: Uma questão de investimento**. Brasília: UNB, 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: 13 mar. 2019.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas** [online], Brasília, v. 21, p. 211-259, jan.-jun. 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em 01 de jan. de 2021.

FURTADO, J. P. Um método construtivista para a avaliação em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, [online] Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 165-181, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232001000100014> Acesso em 01 de jan. de 2021.

GALLO, E. *et al.* Políticas de investimento do Ministério da Saúde do Brasil (1997-2004): uma análise do projeto Reforsus e seus efeitos no complexo produtivo da saúde. *In:* MELAMED, C.; PIOLA, S. F. (Orgs.). **Políticas públicas e financiamento federal do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ipea, 2011.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação Social**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan. 2012.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUEDES, M. de C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia de universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, [online] Rio de Janeiro, v. 15, p. 117-132, jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500006>. Acesso em 01 de jan. de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 nov. 2020.

KOWALSKI, A. V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Serviço social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LAMERS, J. M. S.; SANTOS, B. S.; TOASSI, R. F. C. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**. [online]. Belo Horizonte, v.33, e154730, 2017. ISSN 1982-6621. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698154730>. Acesso em 03 de abr. de 2021.

LIMA JÚNIOR, P.*et al.* Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. **Ensaio: Avaliação da Política Pública Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 157-178, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002701431> Acesso em 01 de jan. de 2021.

LÔRDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. **Avaliação Educacional**: desatando e reatando nós. 1. ed. Salvador: EDUFBA, v. 1, 2009. 351 p.

MACEDO, G. D. **A eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para permanência dos ingressantes do sistema de cotas na UFPB**. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MACEDO, J. C.*et al.* **Evasão e Retenção na Assistência Estudantil da Universidade Federal Rural de Pernambuco**. Recife:PROGESTI/ UFRPE, 2020. 30 p. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/br/publicacoes>. Acesso em: 3 nov. 2020.

MACEDO, J. C.*et al.* **Pesquisa de satisfação dos usuários dos programas de assistência estudantil da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão – PROGESTI/UFRPE**. Recife:PROGESTI/UFRPE, 2020. 62 p. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/br/publicacoes>. Acesso em: 19 nov. 2020.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **RBP AE**, Mato Grosso, v. 32, n. 3, p. 759-781, out. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68574>. Acesso em 01 de jan. de 2021.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, [online] Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em 01 de jan. de 2021.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. Ação afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Psicologia Política**, [online] Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>. Acesso em 01 de jan. de 2021.

MELO, G. F.; PAULA, M. L. **Retenção e evasão**: desafios para a gestão da educação superior. [2016]. Disponível em: [https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/10-Geovana-Melo-et-al\\_Retencao-e-evasao.pdf](https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/10-Geovana-Melo-et-al_Retencao-e-evasao.pdf). Acesso em 01/03/2021.

MOEHLECKE, S. **Avaliação institucional no ensino superior**: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? UFRJ, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/401.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf). Acesso em: 05 dez 2020.

MOTTA, R. S. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NAKAMURA, P. H.; JEZINE, E.; CASTELO BRANCO, U. V. Permanência na Educação Superior no Brasil: Construção de Uma escala de medida. **Revista de La Asociación de Sociología de la Educación**, [online] v. 10, n. 2, p. 209-224, 2017. DOI: DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.10.2.10060>. Acesso em 01 de jan. de 2021.

NASCIMENTO, A. Estado e Políticas Sociais. **Adriano Nascimento Webnode**. Lisboa, Portugal, 2018. 22 p. Disponível em: <http://files.adrianonascimento.webnode.com.br/200000175-4316b440ff/Yazbek%2C%20Maria%20Carmelita.%20Estado%20e%20pol%C3%ADticas%20sociais.pdf>. Acesso em: 13 de ago. 2020.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Katalysys**, [online] Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, 15 jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100003>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Rae Debate**, [online] Minas Gerais, v. 45, p. 14, 09 dez 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.

PASSOS, G. O. **Universidade Brasileira e Atitude de Classe**: a prática docente entre 1930 e 1960. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1997.

PINTO, J. M. de R. O Acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, [online] Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300005>. Acesso em 01 de jan. de 2021.

PRESTES, E. M. da T.; SOUSA JUNIOR, L. de. Expansão e Financiamento da Educação Superior no Contexto de Crise Econômica e Ajuste Fiscal. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 46, p. 161-187, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n46ID13296>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.

SALIBA, N. *et al.* Organização curricular, evasão e repetência no curso de odontologia: um estudo longitudinal. **Revista de Odontologia**, UNESP, v. 35, n. 3, p. 209-214, 2006. Disponível em: <https://www.revodontolunesp.com.br/article/588017de7f8c9d0a098b494e>. Acesso 03 de abr. de 2021.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. 1. ed. São Paulo: FAPESP/HUCITEC, 2000. 408 p.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS BAGGI, C. A.; LOPES, D.A.L. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Jornal de Políticas Educacionais** [online], Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>. Acesso em 01 de abr. de 2021.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 9, 2009, Florianópolis. **Anais[...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473 p.

SILVA FILHO, R. L. L. *et. al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa** [online]., São Paulo, vol.37, n.132, p.641-659, 2007. ISSN 1980-5314. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>. Acesso em 03 de abri. de 2021.

SILVA, J. E. O. *et al.* Contribuições do PDI e do planejamento estratégico na gestão de universidades federais. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, [online] Santa Catarina, v. 6, n. 3, p. 269-287, set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n3p269>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.

SILVA, A. R. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. **Revista brasileira de geografia econômica**, ano V, n. 9, 2016.

SILVA, M. G.; NOGUEIRA, P. S. Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade. **Educação em Foco**, [online] Belo Horizonte, v. 18, n. 26, p. 43-68, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v18i26.541>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.

SILVEIRA, M. M. da. **Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Pelotas, 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SUPLICY, E. M. Da renda mínima à renda básica no Brasil: a evolução recente de um instrumento de combate à pobreza e à desigualdade. **Revista de Economia Mackenzie**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 65-88, 2002.

TINTO, V. **Dropout in higher education**: a review and theoretical synthesis of recent research. New York: Columbia University, 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO-UFRPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI**. Recife, 2013. 141 p. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/pdi-ufrpe-2013-2020-revisado-est%C3%A1-dispon%C3%ADvel-para-consulta-p%C3%ABblica-participe>. Acesso em: 04 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO-UFRPE. **Resolução nº 21, de 03 de abril de 2017**. Aprova normas do Programa de Apoio ao Discente da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão. Recife-PE: Secretária Geral dos Conselhos da Administração Superior, 2017. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/sites/www.progesti.ufrpe.br/files/021-2017.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO-UFRPE- UFRPE. **Monitoramento, Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos pela PROGESTI**. Recife-PE: Pro- Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão- PROGESTI, 2020. 29 p. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. **Site da UNESCO Brasil**. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>. Acesso em: 12 nov. 2018.  
VERGER, J. **As universidades na Idade Média**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1990. 172 p.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES<sup>0</sup>. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2015, vol.20, n.3, pp.603-619. ISSN 1982-5765. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300003>. Acesso em 03 de abr. de 2021.

VIEIRA, E. A. Políticas sociais e direitos sociais no Brasil. **Comunicação & Educação**, [online] (9), p. 13-17, 1997. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i9p13-17> Acesso em 03 de abr. de 2021.

VIEIRA, J. C. **Avaliação política do modelo de gestão da assistência estudantil na UFRPE: fundamentos gerencialistas e padrões mínimos na provisão de necessidades.** 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Serviço social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

VIDALES, S. El fracaso escolar em la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. **Rev. iberoamericana calidad, eficacia cambio educ.**, [online] Madri, v. 7, n. 4, p. 321-341, 2009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5395> Acesso em: 03 de abr. de 2021.

YAZBECK, M. C. Estado e Políticas Sociais. **Adriano Nascimento Webnode.** Lisboa, Portugal, 2018. 22 p. Disponível em: <http://files.adrianonascimento.webnode.com.br/200000175-4316b440ff/Yazbek%2C%20Maria%20Carmelita.%20Estado%20e%20pol%C3%ADticas%20sociais.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, [online] Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. ISSN 1809-449X. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>. Acesso em 03 de abr. de 2021.