

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Curso de Serviço Social  
Trabalho de Conclusão de Curso**

Patricia Talita Rodrigues Sudre

**A PRAE Precisa de Conselho:  
Participação e Controle Social na UFRGS**

Porto Alegre  
2019

Patricia Talita Rodrigues Sudre

**A PRAE precisa de Conselho:  
Participação e Controle Social na UFRGS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado ao Instituto de Psicologia da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Bacharela em Serviço Social

**Orientador:** Dr. Tiago Martinelli.

Porto Alegre  
2019

Patricia Talita Rodrigues Sudre

**A PRAE precisa de Conselho:  
Participação e Controle Social na UFRGS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel(a) em Serviço Social.

**Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
BANCA EXAMINADORA**

---

**Assistente Social Dr. Carolina Ritter- 2º examinadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

---

**Professora Dr. Rosa Maria Castilhos - 1º examinadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

---

**Professor Dr. Tiago Martinelli - Orientador  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Dedico este trabalho à minha mãe Raquel, que foi minha primeira professora da vida, me ensinando que a vida do trabalhador pode ser dura, mas que com um sorriso, um livro e cultura, podemos construir caminhos mais felizes, apesar dos pesares. E em memória de meu pai Roberto, que moveu mundos através de seu trabalho para que eu pudesse ir à escola.

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha mãe Raquel por compartilhar seu amor pela leitura comigo, pelas idas à Porto Alegre para ir na Feira do Livro, à Bienal, aos teatros de rua. Você me ensinou lições importantes sobre a força e as estratégias que as/os trabalhadores precisam criar, dentro de um sistema tão desigual, para não apenas sobreviver, mas viver de forma linda.

Agradeço ao meu pai Roberto, que em meio a extrema exploração enquanto trabalhador, sempre apostou na educação como um caminho de um futuro melhor para seus filhos. Aproveito aqui para dedicar este trabalho aos meus irmãos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino médio, tão menos dado o direito de sonhar com o Ensino Superior, esse trabalho é nosso!

Agradeço às políticas públicas, e aos programas: Bolsa Família, Bolsa Escola, e tantos outros recursos que minha família contou, e que mesmo com todas as críticas necessárias, foram imprescindíveis para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos que vieram antes de mim e lutaram, sobretudo, pela diminuição da desigualdade escolar no Ensino Superior conquistando as políticas de ações afirmativas pelas quais ingressei nessa Universidade e das de permanência estudantil que possibilitaram que eu efetivasse esse direito.

Agradeço à Suzana, minha colega de trabalho que me incentivou a estudar e realizar o vestibular, que naquele dia de contagem de estoque da loja leu meu nome no listão.

Agradeço à Jeanne e a Cici por terem sido minhas parceiras de caminhada nesses últimos anos, e não importando as distâncias geográficas ou da vida, sempre foram um porto seguro. Com vocês eu lutei, ri, viajei, aprendi sobre o mundo e sobre a vida, me ajudaram a me transformar na pessoa que sou hoje.

Agradeço às estradas que eu peguei, aos rumos que tomei, as pessoas que passaram e atravessaram quem eu sou. Foram anos de viagens de carona, onde pude descobrir o tamanho do meu país, e compreender melhor como a realidade social é complexa.

Agradeço a todos os espaços de formação que participei, congressos, encontros, fóruns, foram parte importante da minha formação e sem eles, sem dúvida, me tornaria outra profissional.

Agradeço aos moradores das Casas de Estudantes da UFRGS que batalharam comigo para a construção de uma assistência estudantil melhor. Nós trabalhamos duro para que os que

vem depois de nós tenham um caminho menos difícil que o nosso e encontrem uma Universidade mais justa.

Agradeço aos colegas de CEUFRGS, em especial à Mara, ao Linhares, à Lola, à Bruck, à Andreza, à Simy, ao Guilherme, só nós sabemos o quanto nos divertimos no tempo que compartilhamos esse espaço. Ficou a saudade dos cafés na cozinha depois do RU, em que aprendemos uns com os outros, das festas dos Bixos da casa, das idas à “boati”, e tantos outros momentos que sempre vão me acompanhar.

Agradeço a minha “irmã” Débora, que compartilhou mais do a CEUFRGS, mas uma vida comigo. *Eu sou porque tu és.*

Agradeço ao Henrique, meu companheiro de quarto, meu amigo, que fez uma jornada de novos caminhos ao meu lado. Quizesse eu tuas boas energias sempre ao meu lado.

Agradeço ao Giovane , meu amigo de escola, de vida, que inspira a continuar estudando e sempre aprendendo.

Agradeço ao meu *querido companheiro de cafés*, que tem sido *o vento que sopra as minhas asas*. A tua presença nesse momento da minha vida me transborda de amor. Contigo eu aprendo a cada dia.

Agradeço ao Coletivo Pela Educação Popular, que entrou na minha vida este ano e já me ajuda a aprender a construir espaços de luta e resistência pelo direito à educação libertária.

Agradeço ao PET Saúde, em especial a Alzira, psicóloga maravilhosa que continua me mostrando a importância do trabalho em rede.

Agradeço a todos os colegas que estão e que estiveram pelo Pet Participação e Controle Social, vocês foram muito importantes no meu caminho, e agradeço ao grupo pelos anos de estudo sobre essa temática que se tornou central para mim.

Agradeço ao Gain, onde eu pude aprender muito com meus colegas indígenas e notar o quanto eu ainda tenho para conhecer, em especial ao Alisson com quem compartilhei o aprendizado mais de perto.

Agradeço ao GAP/SAJU, o meu grupo de paixão. Foram dois anos de muita luta e construção coletiva em prol do direito à moradia. Vocês são demais Gapianos, Viva o SAJU!

Agradeço ao IAB, em especial as gurias do Projeto Planos Populares de Ação, foi uma experiência maravilhosa trabalhar com vocês e promover a participação popular no Plano Diretor da cidade. Este trabalho é lindo, precisa ficar eternizado aqui.

Agradeço imensamente ao meu orientador Tiago, que me deu forças para continuar nesse percurso árduo do TCC, e sempre me recebeu com todo carinho e acolheu minhas angústias, me auxiliando a driblar as dificuldades e seguir em frente. Foi muito bom compartilhar este trabalho com você!

Agradeço a Carolina, minha supervisora de estágio, que me recebeu na DME e acompanhou meu percurso sempre me incentivando a desenvolver minhas ideias e valorizando o meu trabalho. Eu agradeço por ter me ensinado tanto nessa trajetória, por ter compartilhado o teu trabalho e os teus saberes, sou imensamente grata pela oportunidade de ter tido essa experiência.

Agradeço a Rosa, professora querida com quem tive a primeira disciplina do curso e que aceitou ser parte da minha banca. Obrigada por ter compartilhado o teu saber durante a minha formação.

Agradeço a equipe DME, o Lourenço, a Grace, a Andressa, que partilharam do período do estágio comigo e me fizeram parte da equipe, tornando possível meu trabalho ali. Vocês são uma equipe maravilhosa!

Se dissessem a dez anos atrás que hoje eu estaria entregando o trabalho de Conclusão de Curso eu jamais acreditaria. Contrariando as estatísticas, cá estou! Obrigada a todos que contribuíram com essa trajetória.

*Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão.*

-Paulo Freire

## Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso aborda a temática da participação e do controle social junto à política de assistência estudantil, em especial a executada pela PRAE/UFRGS. Para tanto, realiza-se na introdução deste trabalho um apanhado geral do contexto em que a Política de Educação está inserida. Traz-se a relevância da educação na construção de uma sociedade mais justa, e desse campo como espaço de disputa por hegemonia. Apresenta-se um panorama das contradições existentes no campo da educação, e as desigualdades sociais, e nesse caso escolares, que contribuem para que o Ensino Superior seja historicamente ocupado pelas elites. Contudo se reflexiona sobre os processos da dita “democratização” do Ensino Superior, sobretudo com o advento da Lei de Cotas, das Políticas de Ações Afirmativas e dos Programas de Assistência Estudantil. Com relação a estes últimos, discute-se o Programa de Assistência Estudantil da UFRGS, a partir das contrapartidas deste programa, a fim de problematizar a seletividade e focalização das políticas de permanência estudantil. Indica-se como necessários e potentes os espaços de participação e controle social para que estes programas sejam qualificados à medida que assimilam as demandas de seus usuários. Também aponta-se a consolidação da atuação do Serviço Social nesse campo sócio ocupacional, seus limites e possibilidades de atuação. A partir disso, conclui-se que esse é um espaço privilegiado para o exercício da dimensão socioeducativa da profissão, trabalhando sobretudo em rede e junto aos movimentos sociais (em especial o estudantil).

**Palavras-chave:** Participação; Controle Social; Assistência Estudantil; Educação; Serviço Social.

## Sumário

<b>1 .Introdução</b>	<b>12</b>
<b>2. O lugar social da Educação e a educação defendida</b>	<b>18</b>
2.2 Acesso ao Ensino Superior enquanto direito	23
2.3 Reserva de Vagas no Ensino Superior Público: Um olhar a partir do caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	27
<b>3. Entre o mínimo, o básico e o direito:Permanência Estudantil</b>	<b>34</b>
3.2 A configuração da Assistência Estudantil na UFRGS: uma análise a partir das suas contrapartidas	39
3.3 A PRAE precisa de Conselho: Participação e Controle Social	46
<b>4. Serviço Social na Assistência Estudantil: a experiência do estágio na DME/PRAE como prisma</b>	<b>53</b>
<b>5. Considerações Finais</b>	<b>63</b>
<b>Referências</b>	<b>69</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ANDIFES: Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
CAF: Coordenadoria de Ações Afirmativas  
CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CEU: Casa do Estudante Universitário  
CFE: Conselho Federal de Educação  
CONCUR: Conselho dos Curadores  
CONSUN: Conselho Universitário  
DCE: Diretório Central de Estudantes  
DME: Divisão de Moradia Estudantil  
FIES: Programa de Financiamento Estudantil  
FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GT: Grupo de Trabalho  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES: Instituições de Ensino Superior  
IFES: Instituições Federais de Ensino Superior  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social  
MEC: Ministério da Educação  
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNAES: Programa Nacional de Assistência Estudantil  
PNE: Plano Nacional de Educação  
PRAE: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis  
PROGRAD: Pró Reitoria de Graduação  
PROUNI: Programa Universidade Para Todos  
REUNI: Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidade Federais  
RU: Restaurante Universitário  
SUAS: Sistema Único de Assistência Social  
TIM: Taxa de Integralização Média

UFPEL: Universidade Federal de Rio Grande

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

## 1 . Introdução

Através desta escrita pretendo estudar as formas de participação e controle social no Ensino Superior, em especial no Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com isso, problematizar a democratização da Educação a nível Superior e a sua relevância enquanto dispositivo de emancipação humana e de disputa por hegemonia. A discussão apresentada tem como horizonte refletir sobre a relação do Serviço Social com a Política de Educação/Ensino Superior, de modo a documentar este estudo, a fim de qualificar a intervenção profissional na área.

Perpassa o senso comum<sup>1</sup> – junto à classe trabalhadora – a concepção da Educação enquanto meio de acessar a um modo de vida mais digno, ao ocupar um espaço de trabalho melhor remunerado e em regime de menor exploração. Segundo essa concepção, isso possibilitará uma mobilidade de classe cuja essência se encontra no acesso ao poder de compra. Dessa forma, a educação é apreendida e pode ser aceita como um dos maiores canais de mobilidade social, “o esforço pessoal e familiar para conseguir vagas e manter os filhos na escola se faz na perspectiva de acesso e melhores ocupações e remunerações no mercado de trabalho” (BOSCHETTI, 2008, p. 243).

Em outros termos, podemos dizer que a Educação ofertada para a classe trabalhadora lhe é apresentada como um dispositivo de manutenção do sistema capitalista. Isso ocorre na medida em que a Educação é difundida enquanto meio de rompimento com a vulnerabilidade social imposta e não enquanto instrumento de emancipação humana, de aprendizado, realização pessoal, entre outros atributos pelos quais as classes dominantes se filiam aos diversos níveis de educação.

Para tanto, são ofertadas aos membros das classes dominantes oportunidades distintas quando estudantes e conseqüentemente quando profissionais, aprisionando a classe

---

<sup>1</sup> “Pesa sobre nós uma tradição negativa, que se fortaleceu muito ao longo dos séculos XVII e XVIII, segundo a qual o senso comum é depositário de tesouros de sabedoria. Gramsci admitia que o senso comum possuía um caroço de bom senso a partir do qual poderia desenvolver o espírito crítico. Advertia, contudo, para o risco de uma superestimação do senso comum, cujos horizontes, afinal, são inevitavelmente muito limitados. O senso comum é, em si mesmo, difuso e incoerente. A percepção da realidade, no âmbito desse campo visual estreito, não poderia deixar de ser – segundo o teórico italiano – drasticamente restrita à compreensão imediata, superficial” (KONDER, não paginado, 2002).

trabalhadora a uma posição de subalternidade<sup>2</sup>. Porém, embora seja fato que uma formação qualificada e de maior nível possibilita uma inserção privilegiada no mercado de trabalho, essa é apenas uma meia verdade.

Podemos observar que não é o nível educacional que determina a classe, mas a classe determina a quais possibilidades educacionais cada pessoa poderá acessar. O discurso construído socialmente, de que a baixa escolaridade é que coloca e mantém a classe trabalhadora em uma posição subalterna na sociedade, fortalece uma visão meritocrática. Segundo essa visão, a pobreza é derivada da incapacidade individual de aprender ou de estudar, e, conseqüentemente, quando os membros da classe trabalhadora atingem um nível maior de formação, as opressões e desigualdades sociais estarão sanadas.

Estes discursos atravessam todos os níveis educacionais, mas, em especial no Ensino Superior, ganha contornos que desenham uma realidade bastante desigual. Em 2017, apenas 15% da população brasileira com 25 anos ou mais havia concluído o Ensino Superior (IBGE, 2017). Os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação<sup>3</sup> sobre a realidade de 2015 com relação ao número de matrículas no Ensino Superior mostram:

[...] que quanto maior a renda per capita da família, maior a taxa bruta de matrículas na Educação Superior. Os 25% mais ricos da população de 18 a 24 anos apresentaram taxa bruta de 85,2%, porcentagem que excede a meta de 2024 com boa margem. Por outro lado, os outros quartis de renda ainda estão longe do cumprimento da meta: os 25% mais pobres apresentaram taxa bruta de apenas 12,3%, número ainda muito distante da média nacional (34,6%) e do cumprimento da meta de 50%.

Isto é, uma pequena parcela da população conclui o Ensino Superior, e dentre os que têm o acesso a este nível de ensino, a maioria corresponde à classe dominante. Esse cenário repete o que historicamente pode ser observado: jovens das classes dominantes têm seus caminhos pavimentados por uma história ancestral de domínio e exploração sobre os trabalhadores, para a chegada aos bancos universitários, de onde garantem a manutenção dos

---

<sup>2</sup>A categoria “subalterno” e o conceito de “subalternidade” têm sido utilizados, contemporaneamente, na análise de fenômenos sociopolíticos e culturais, normalmente para descrever as condições de vida de grupos e camadas de classe em situações de exploração ou destituídos dos meios suficientes para uma vida digna. No pensamento gramsciano, contudo, tratar das classes subalternas exige, em síntese, mais do que isso. Trata-se de recuperar os processos de dominação presentes na sociedade, desvendando “as operações político-culturais da hegemonia que escondem, suprimem, cancelam ou marginalizam a história dos subalternos” (BUTTIGIEG, 1999, p. 30 apud SIMIONATO, 2009. s/p.).

<sup>3</sup>Vale destacar que através do Observatório do Plano Nacional de Educação foi possível encontrar dados mais atualizados sobre a realidade da educação brasileira, sendo necessário observar, contudo, que tal órgão é coordenado pelo Movimento Todos Pela Educação, cujos parceiros mantenedores são grandes instituições financeiras como Itaú Banco, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, entre outras organizações privadas.

seus privilégios de classe, na furtiva negação do direito de pensar e se desenvolver intelectualmente que é imposto às classes subalternas. A estratificação da educação, como dito anteriormente, não define a classe, mas a classe, definindo quais oportunidades escolares os sujeitos sociais terão, o que colabora para a consolidação histórica da divisão social do trabalho.

Para diminuir os rebatimentos no Ensino Superior público, que esse cenário de desigualdades sociais impõe, ao longo da última década podemos observar mudanças substantivas na legislação que diz respeito a acesso e permanência de pessoas socioeconomicamente prejudicadas<sup>4</sup> nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). São exemplos disso a Lei de cotas de 2012 (12.711) e o Decreto 7234 de 2010 que dispõe sobre a Assistência Estudantil. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a mudança no acesso a vagas teve início em 2008 e se estabeleceu com maior sustentação em 2012.

Tendo em vista a temática deste trabalho, que versa sobre a necessidade de adequação de condições que façam com que estudantes socioeconomicamente prejudicados possam sair da Universidade pela *porta do salão de atos*, me remeto as palavras de Tanikado (2015, p.85) para explicitar a conjuntura institucional que muitos estudantes enfrentam:

Se as portas de entrada se ampliaram, para colher uma maior diversidade, as portas de saída também: não somente se sai diplomado, pela porta do salão de atos ou dos gabinetes dos diretores, mas também se sai avaliado com um desempenho insuficiente, pelas portas on-line.

Na oportunidade a autora comenta os regimes de exceção, criados como forma de exclusão destes estudantes. No evento descrito, ocorrido em 2014, foram excluídos cerca de 1000 estudantes da Universidade, por baixo desempenho acadêmico.

Em relatório disponibilizado pela Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF) sobre a realidade da UFRGS em 2016, fica evidente as mudanças do perfil de matriculados na Universidade. Houve uma mudança significativa nos números apresentados sobre estudantes de baixa renda, autodeclarados negros ou cujos pais apresentavam baixa escolaridade, entre os matriculados de 1999 a 2014. Não coincidentemente o ano de 2008 aparece como corte para a mudança nos gráficos expostos no relatório, o que indica um impacto no acesso desde a

---

<sup>4</sup> Elaborado pela autora: socioeconomicamente prejudicadas. Feita a opção por não utilizar o termo socioeconomicamente vulneráveis pelo entendimento que “vulneráveis” sugere algo individual e/ou auto provocado. Quando, tendo em vista a luta de classes, podemos compreender o prejuízo socioeconômico é causado pelas classes dominantes aos entendidos como classes subalternas.

primeira política local de reserva de vagas, quando aparece um aumento da presença de estudantes socioeconomicamente prejudicados.

Vale ressaltar aqui que, para estudantes de baixa renda autodeclarados negros, os números de matriculados e concluintes, segundo mesmo relatório (CAF, 2016), seguem sendo dramáticos quanto à negação histórica do direito à educação. Sobre isso vale dizer:

Nos negros, a percepção intuitiva do funcionamento do racismo limita realisticamente as expectativas com relação a concorrências em níveis sociais mais elevados (o que conforma na chamada que fazem dominantes e dominados para o ajustamento das expectativas negras no nível do lugar do negro) (ANJOS, 2008, p. 21).

Com isso, é possível sinalizar a amplitude da questão da permanência estudantil destes estudantes, para além de medidas que ofereçam recursos financeiros de manutenção na Universidade. Abrange-se aqui a necessária adequação do discurso institucional e fazer político dos que lidam (e em especial dos que lidam diretamente) com este novo perfil estudantil. Essa adequação é necessária, na medida que as desvantagens apresentadas por esses estudantes, que aparentemente dizem respeito a uma situação socioeconômica frágil, carregam por trás de si um longo processo histórico de opressões a nível material e subjetivo de suas famílias.

Na UFRGS a instância que media a relação dos estudantes socioeconomicamente prejudicados com a Universidade é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que passa a ter status de Pró-Reitoria em 2012 no início do processo que podemos identificar como o de tentativa de democratização do Ensino Superior. A PRAE executa suas ações a partir de um Programa de Benefícios e trabalho em regime de plantão, realizada pela equipe de Assistentes Sociais e de Psicólogos.

É problematizando a Assistência Estudantil a partir da UFRGS e conseqüentemente da PRAE, que este estudo constrói seu *chão de análise*. Isto é, transitando entre as legislações, as contribuições dos autores escolhidos, os dados sobre esse campo e, primordialmente, articulando com a realidade concreta. São inquietudes, geradas pelo processo de estágio obrigatório de Serviço Social na Divisão de Moradia Estudantil/PRAE/UFRGS e pelos atravessamentos que cabem a esse processo, que constituem o olhar lançado.

Nos últimos seis anos foi possível atentar para uma série de modificações no Programa de Assistência Estudantil da UFRGS, assim como em meio ao contexto de cortes, a investida conservadora nos vários setores públicos, e aqui em especial na Educação Superior Pública.

Podemos observar o afunilamento da política institucional de permanência estudantil, tendo em vista o aumento da seletividade dos auxílios.

Reconhece-se assim, as dificuldades apresentadas pelo contexto político do país, que coloca, para gestores e equipe, a difícil tarefa de desenvolver um trabalho com qualidade e impacto sem as mesmas condições de custeio.

Contudo, a expressão deste contexto é um processo de fragilização da cobertura em permanência estudantil para estudantes que dela necessitam. Exemplos disto têm sido as mudanças nos critérios para obtenção de alguns recursos e aumento de suas contrapartidas.

Para além das mudanças conjunturais que reverberam nos investimentos à Assistência Estudantil, historicamente não se construiu uma política de participação e controle social junto aos estudantes. Isto é, o modo de gestão das ações de permanência estudantil tem uma lacuna quando discutimos o reconhecimento das demandas, na medida que não se observa espaços de discussão sobre as mudanças no Programa. Os estudantes ficam destituídos de agência sobre as ações que têm por objeto a permanência deles. Por consequência, percebe-se sinais de uma política que muitas vezes anda na contramão das necessidades cotidianas.

Tomando aqui como importante referencial a autora Raquel Raichelis, no que tange participação e controle social a partir do lugar do Serviço Social, observa-se sua leitura sobre o momento de discussão da Constituinte e a inclusão de espaços de participação e controle social nas políticas sociais:

[...] Vai ganhando força a ideia de que os espaços de construção e gestão das políticas sociais devem ser alargados para abrigar a presença ativa de novos sujeitos sociais. A perspectiva era não apenas participar da definição e do controle social das políticas públicas, mas também da partilha do poder estatal, interferindo nas decisões sobre prioridades, conteúdos e direção política que deveriam assumir.(RAICHELIS, 2008, p. 22).

Participação e Controle Social indicam mais do que presença dos sujeitos na gestão e na partilha desse poder estatal. Entretanto, em especial, sinalizo a importância da agência em decisões sobre prioridades e direção política. Chegamos desta forma no objeto deste estudo e fio condutor da discussão: a relevância da Participação e Controle Social dentro da Política de Educação como estratégia de permanência estudantil de estudantes socioeconomicamente prejudicados. Defende-se a perspectiva de que, através desses espaços participativos, os estudantes poderiam direcionar o Programa para as necessidades materiais e imateriais que identificam.

Além disso:

O direito de estudar está relacionado ao direito humano de autonomia; e este constitui o patamar mais elevado de satisfação de necessidades sociais que não se restringem à mera sobrevivência física. Tem-se que reconhecer que uma das necessidades humanas é a de desenvolvimento da capacidade de agência e de crítica para a qual o processo educativo é fundamental. Esta seria a contrapartida natural e não imposta da Política de Assistência Estudantil (PEREIRA, não paginado, não datado apud SOUZA, 2017, p.8).

Com o advento do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), as Universidades passam a utilizá-lo, não apenas como normatizador sobre a abrangência da assistência estudantil e do custeio, ou como fortalecedor das políticas institucionais já existentes. Mais do que isso, como observado na experiência do estágio obrigatório realizado na Divisão de Moradia Estudantil (DME), o PNAES é utilizado como limitador das ações. Isto é, na tentativa de cumprir as linhas gerais do programa, não se inserem, com tanta presença, outras propostas que “extrapolam o mínimo”.

No que envolve o Serviço Social, esse posicionamento de gestão, em suprir, enquanto limite, os mínimos sociais<sup>5</sup>, tem rebatimentos importantes sobre a categoria. As profissionais têm seu trabalho, muitas vezes, definido pelo conteúdo do Programa e demandas institucionais, e não pelas necessidades dos usuários da política.

É possível, inclusive ir mais longe nesta análise e avaliar a partir das iniciativas da recentes da Universidade como o projeto “Pega Leve” e o “Drops”, que tratam de saúde mental e autocuidado, como indicadores da preocupação da Universidade com o aumento do adoecimento acadêmico. Isto pode demonstrar, também, que pelas razões socioeconômicas, os estudantes que necessitam das políticas de permanência estão ainda mais vulneráveis neste sentido. A falta de espaços de acolhimento adequado às necessidades estudantis pode colaborar para este processo, na medida em que essas pessoas não são escutadas nas suas demandas e lhes é negada a autonomia e gerência sobre suas vidas. Ignorar este contexto e manter regimes de gestão pouco ou nada participativos culminam na extrapolação da capacidade de resistência desses estudantes, gerando números alarmantes sobre evasão e, principalmente, retenção escolar (CAF, 2016), e na multiplicação dos sofrimentos dentro do espaço acadêmico.

---

<sup>5</sup>“Enquanto o mínimo pressupõe supressão e cortes no atendimento, tal como propõem a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados e otimizados. Em outros termos, enquanto mínimos nega o “ótimo” de atendimento, o básico é a mola mestra que impulsiona a satisfação básica de necessidades em direção ao ótimo”. (PEREIRA, 2011 p.26).

Tendo em vista que os assistentes sociais são os principais mediadores dos estudantes com estes programas, e profissionais convocados a lidar com as expressões da questão social apresentadas no espaço acadêmico, é de grande relevância que façamos a problematização desse campo sócio-ocupacional. Para isso, é preciso ter em vista o Projeto Ético Político da profissão, que diz da defesa dos direitos da classe trabalhadora. Como valor ético central do Código de Ética está colocado para a profissão o reconhecimento da autonomia, da liberdade e plena expansão dos indivíduos, mas também, a luta intransigente contra o autoritarismo.

Este estudo tem sua importância na possibilidade de problematizar gestão Universitária, visto a necessária apropriação dos Assistentes Sociais sobre a Política de Educação, em especial aqui a organização institucional do Ensino Superior Público, onde realizam seu trabalho cotidianamente. Compreender essa forma de gestão para buscar refletir sobre uma atuação que potencialize a participação e controle social dos estudantes, vista a sua relevância para o acesso ao direito à educação.

Sendo assim este trabalho acontece no esforço de estudar este campo sócio ocupacional nas suas diversas dimensões, reconhecendo e fundamentando a importância da Educação enquanto direito, enquanto mecanismo de mobilidade social, enquanto espaço de formação humana e principalmente, enquanto espaço em disputa de hegemonia que precisa ser transformado de modo a servir na construção de uma sociedade justa.

Feita esta introdução com um apanhado geral da temática de que se trata este trabalho, dentro de seus objetivos e sua sustentação, problematizando sobretudo a cena contemporânea do Ensino Superior Público, no próximo item seguirei com a aproximação à Política de Educação, remetendo agora, inclusive, a fundamentos teóricos dos sentidos da educação.

## **2. O lugar social da Educação e a educação defendida**

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,  
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire

Nesta sessão pretende-se se aproximar aos fundamentos da Educação, tendo em vista sua relevância dentro das relações sociais. Passa-se pelos fundamentos teóricos em que se baseia

essa perspectiva, pela conformação da Política de Educação, em especial a de nível Superior, chegando-se ao processo de tentativa de democratização deste nível de ensino no Brasil.

O que é educação? Tal como dito por Paulo Freire não nos basta aprender a juntar sílabas que nos façam pronunciar *'Eva viu a uva'*. *É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.* Sendo este estudo uma defesa de uma outra educação e pela educação, faz-se urgente respeitar as determinações mais viscerais de uma escrita implicada. Não basta que se construa aqui uma defesa *pelo direito à educação* sem antes dizer-se “que cara tem” essa educação.

A educação está intrinsecamente ligada à habilidade do humano de produzir a vida através da transformação da natureza, como Marx pontuou, quando sinaliza essa produção da vida como trabalho. Em seus escritos, Saviani (2007), ao contextualizar este processo, identifica que o ser humano não nasce ser humano, mas produz-se ser humano a partir deste trabalho. Logo sua essência não lhe é dada de forma divina mas construída a partir de si mesmo. Para tanto, ele precisa aprender, e sua formação é um processo educativo.

Para Saviani (2007, p. 154):

[...] entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens<sup>6</sup> aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.

Desta forma compreende-se que trabalho e educação nascem juntos e de forma essencial ao ser humano, não apenas para a garantia das condições de sobrevivência, mas nas relações sociais e transgeracionais que este processo incluía, em um tempo de comunismo primitivo.

Para Saviani (2007), o distanciamento entre educação e trabalho localiza-se na divisão da sociedade entre proprietários e não-proprietários e a partir dos processos de escravização dos seres humanos por outros humanos. Se antes o trabalho, e o necessário aprendizado, se dava como requisito para sobrevivência e como traço de identidade, neste momento começamos os questionamentos sobre quais aprendizados seriam atribuídos a cada um. Esses questionamentos têm como perspectiva o fato de que este trabalho, inclui aqui os saberes dos

---

<sup>6</sup> O autor utiliza “homem” como generalização do gênero humano. Aqui, esse termo é mantido, quando ocorre citação direta. Porém, no presente texto, não se pretende substituir termos como “seres humanos” pelo termo “homem”, tendo em vista as questões de gênero incluídas nisso. Ver referência: SILVEIRA;CONTI 2016.

povos construídos no processo de aprendizado descrito anteriormente, estariam a serviço de alguém que domina.

A partir do escravismo antigo<sup>7</sup> passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Isso indica que grupos sociais escravizados, ainda fora do sistema capitalista, vivenciaram o que intitula-se aqui de a primeira discriminação educacional, o que demonstra as profundas raízes que possui o fenômeno estudado, e a necessidade de olhar camada por camada para que nada – ou quase nada – nos escape.

Se na antiguidade o direito à educação já se constituiu privilégio de poucos, no sistema capitalista não apenas mantém-se privilégio como se torna ainda mais instrumento de dominação, ao ser transmutado em uma máquina de produção de consenso necessário para a manutenção do sistema capitalista. Se aparentemente, para alguns autores, bastava compreender economicamente o materialismo histórico, outros como Gramsci ampliam e renovam ao compreenderem a história como processo, a cultura como constituinte do ser social, a hegemonia como expressão de dominação de classe e a educação como uma manifestação cultural (MARTINS; NEVES, 2013).

É na compreensão da educação como manifestação Cultural que reside a resposta da pergunta sobre *O que é Educação*. Gramsci, ao ampliar o conceito de bloco histórico, vai dar pistas para a construção de uma contra-hegemonia dentro do campo da Educação. Para o autor a sociedade está dividida em estrutura e superestruturas. Na estrutura estão os meios de produção econômica do sistema capitalista, ou o que podemos pontuar como *sociedade econômica*. Nas superestruturas encontramos duas divisões: sociedade política e sociedade civil, sendo a primeira os aparelhos do Estado de coerção; e na segunda a sociedade civil e suas instituições como: igrejas, escolas, partidos, sindicatos, etc.

---

<sup>7</sup> É importante pontuar que o escravismo antigo, ao qual se refere aqui, é sobretudo o vivenciado na sociedade grega e romana, onde de um lado, existia uma “aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista” (SAVIANI, 2007, p.155)

Exemplificando:

Representação da ideia de bloco histórico de Gramsci:

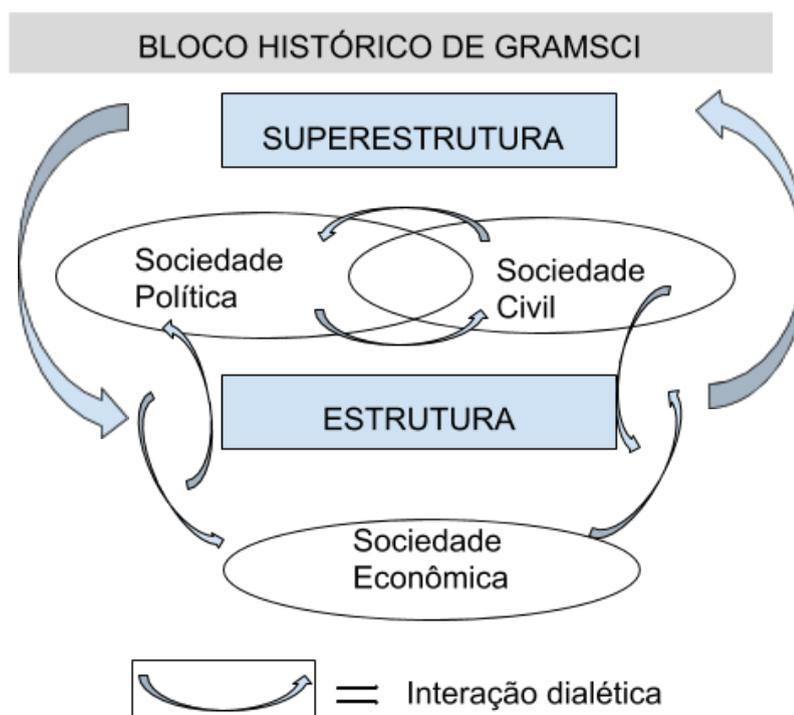


Figura 1: Elaborado pela autora com base em RAMOS, 2005.

Interessa a compreensão do conceito de bloco histórico de Gramsci na medida que, através dele, podemos fazer mediações entre a relação da classe trabalhadora com estes espaços de disputa por hegemonia, ou melhor, espaços de construção de contra-hegemonia. As escolas, a Universidade e os espaços não-formais de educação estão dentro da Sociedade Civil e constituem uma parte desse bloco histórico em disputa.

Gramsci, na sua teoria, defende uma guerra de posição que seria/é a disputa e o tensionamento contra-hegemônico, que faria crescer um novo consenso, considerando a incompatibilidade de uma guerra campal de tomada do poder em uma sociedade cujos meios de construção deste consenso se diversificaram tanto.

[...] ou seja, nos Estados mais complexos e avançados do ponto de vista civil e industrial, a guerra de posição deve se sobrepor à guerra de movimento, uma vez que nestes, “a sociedade civil transformou-se numa estrutura muito complexa e resistente às irrupções catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc): as superestruturas da sociedade civil são como o sistema de trincheiras na guerra moderna (SILVA, 2015, p.248).

Isto é, em uma sociedade com mídias, jornais, igrejas, sindicatos, em tão grande número jamais se deixaria ser tomada tão facilmente. Para manter-se no poder – da construção dessa outra sociedade – este movimento contra-hegemônico necessitará também do consenso.

A partir disso fica evidente que a Educação por si só não é capaz de produzir uma revolução, assim como isoladamente nenhuma demanda individual o fará, mas sim se as demandas forem coletivizadas. A capacidade de tornar coletivos e libertadores os espaços da sociedade civil em um tensionamento de origem contra-hegemônica é primordial para que caminhemos rumo a uma realidade justa através de uma verdadeira guerra de posição na contramão da apatia ou da luta fragmentada.

Para tanto precisamos do que Gramsci conceituou como “intelectuais orgânicos”. Não estamos falando aqui então de pessoas de outras classes que lutem pelos trabalhadores na via intelectual e cultural, mas que o único intelectual que é assim orgânico e pode libertar o trabalhador é o próprio trabalhador. Considerando isso chegamos ao cerne dessa questão inicial: O que é Educação? Educação no sistema capitalista de produção é ferramenta de construção desse consenso que mantém o ser humano aprisionado economicamente mas sobretudo no campo das ideias. Marx nos auxilia na reflexão dizendo que:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos” (MARX, 1978, p.17)

É sobre essa realidade que os trabalhadores se defrontam diariamente na Educação do que se trata essa discussão. Tendo em vista as relações históricas e por isso transgeracionais de opressões vividas pelos grupos sociais marginalizados, constitui-se o modo que a educação está disposta em nossa sociedade. Interessa-nos aqui reflexionar sobre como a educação pode ser utilizada como instrumento de transformação da realidade, ao se defender uma “*educação para além do capital*” parafraseando Mészáros (2008), situando novamente que não basta a defesa do direito pelo direito, sem o horizonte maior da transformação societária, pois diferente disso estaríamos tratando aqui, também, da manutenção de um sistema desigual.

A partir disso, Educação Popular, e o princípio socioeducativo do Serviço Social entram em cena, na medida que são concepções e dimensões pelas quais podemos reafirmar a defesa pela autonomia dos sujeitos atendidos e a construção da emancipação humana. O entendimento de que a educação para o capital não nos serve nos coloca diante de uma tarefa de construir “ações que permitam que o trabalhador se visualize enquanto pessoa, sujeito de

sua história, capaz de descobrir a si mesmo e a realidade, modificando-se e modificando-a” (FORTUNATO, 2018). Essa tarefa deve ser realizada através de uma ação e de uma educação libertadora, que incentive o pensamento crítico, utilizando-se dos desejos, da realidade, dos saberes populares como mediadores desse aprendizado.

Desta forma, tão importante quanto pensar o acesso à Educação pela classe trabalhadora é reflexionar a respeito da educação ofertada e de que forma podemos ir na direção de um modo de aprender não apenas para o trabalho. Para Simionatto, ao discorrer sobre a relação da cultura e política em Gramsci e sua relação com a transformação social, é preciso fortalecer os espaços de sindicatos, movimentos sociais e espaços de luta cotidianas o que segundo a mesma:

Significa alcançar um pensar crítico e histórico que se constrói através da luta, a partir dos problemas práticos vividos pelas classes subalternas, as quais, mediante a discussão de suas situações comuns, poderão chegar a um nível de cultura sempre mais crítico em relação às situações impostas pelo atual modo capitalista de produção. Tal possibilidade, entretanto, só poderá ser construída a partir das “contradições materiais da vida prática” das condições objetivas, das necessidades históricas (LIGUORI, 2007) e das formas de resistência forjadas no cotidiano das classes subalternizadas como possibilidade de enfrentamento à hegemonia capitalista contemporânea (SIMIONATTO, 2009, p.47).

Na universidade podemos sinalizar que, como trazido antes em Marx (1978, p.17), a “tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo”, e no espaço acadêmico podemos adaptar essa afirmação, para compreender as dificuldades que passam os estudantes socioeconomicamente prejudicados, advinda, também, do passado de exclusão transgeracional. O espaço Universitário é hostil às classes populares que estiveram historicamente excluídas por diferentes razões que convergem todas na sustentação desse sistema desigual. Contudo, nas últimas duas décadas, principalmente, houveram importantes marcos para educação, tanto no sentido de torná-la acessível através do mercado a transformando em mercadoria, quanto tornando mais acessíveis as universidades públicas, o que vem com novas questões a serem dialogadas. É aprofundando nesse processo que se inclinará o próximo item.

## **2.2 Acesso ao Ensino Superior enquanto direito**

Através da reflexão colocada até então, sobre a Educação é possível observar que este espaço carrega em si dimensões contraditórias, sendo ela ao mesmo tempo organizada em estruturas que realizam a manutenção do capitalismo, carrega a potência de ser um espaço de transformação social, cujo campo se vê em disputa, em especial o do Ensino Superior, sobre o qual tratamos.

Na década de 1990 a forma como a educação era organizada foi substancialmente modificada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando fora dividida em educação básica e superior, sendo a básica dividida também em fundamental e médio. Essa mudança ficou marcada como a resposta a demanda da época em expandir a educação ao universalizar o ensino básico e aumentar o número de matrículas no Ensino Superior privado (ABREU, 2010).

Ocorre que, os incentivos à ampliação ao ensino básico incidiram no aumento de recursos aos municípios e Estados através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>8</sup>, não significaram uma mudança estrutural sobre a qualidade do ensino público ofertado ou em garantias de permanência estudantil nesses níveis de ensino, o que significava que:

[...] essa universalização de matrículas no ensino fundamental não se traduz em alunos concluintes na mesma proporção, como já se mencionou acima (44% em 2000). Entre os alunos que concluem o primeiro grau, apenas 72,2% seguem para o ensino médio. Os demais ficam pelo caminho, marginalizados com instrução e preparo insuficientes para enfrentarem o mercado de trabalho (RIGOTTO, 2005, p.354).

Isto coloca para Estado e sociedade o necessário esforço de “não transformar a democratização do acesso escolar em massificação” (SANTOS, 2009), é necessário que se construa uma política de educação que dê conta de cumprir a cobertura necessária à população associada a oferta com qualidade “socialmente referenciada” (SANTOS,2009). O autor reforça, ainda, a necessidade de aprofundar a reflexão sobre os direitos sociais para além da “prescrição” meramente legislativa.

Em sua análise<sup>9</sup> Rigotto (2005) conta que o Conselho Federal de Educação(CFE), cujo objetivo era estudar normas de criação de cursos em instituições privadas de ensino, que até

---

<sup>8</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criado pela Lei 9.424 em 24/12/1996.

<sup>9</sup> O texto, segundo o autor, analisa a evolução da educação no Brasil, entre 1970 e 2003, enfatizando os aspectos qualitativos relativamente ao ensino fundamental, médio e superior.

então se dava de forma desordenada a partir de 1980, fez com que se bloqueasse até 1999 o aumento de vagas nas Universidades Públicas. Em 1999 o CFE simplificou a forma de abertura de instituições privadas de ensino e de novos cursos o que culminou na expressiva expansão do Ensino Superior Privado, já em curso, no Brasil que pode ser reflexo também da obrigatoriedade da presença de IES privadas neste conselho, significando um grande obstáculo aos interesses das instituições públicas. Sobre o período:

O número das instituições públicas de ensino superior estagnou entre 1970 e 2004, enquanto o número de instituições privadas cresceu 314% nesses 34 anos. A oferta total de cursos, no entanto, teve um crescimento de 6,5 vezes, entre 1970 e 2002. Este aumento do número de instituições privadas e de novos cursos atendeu a demanda crescente por vagas nas universidades, já que foi impossível de ser plenamente atendida pelas universidades públicas, que se estruturaram segundo um modelo seletivo (RIGOTTO, 2005, p.360).

A seletividade das Instituições Públicas, o número reduzido de vagas, e a incompatibilidade da qualidade ensino básico público<sup>10</sup> com as exigências nos processos seletivos, podem dar aqui pistas para a construção de um ensino superior público elitizado.

Até os anos 2000 o que mais se aproximou de uma ampliação de acesso das camadas populares a esse nível de Ensino foi o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) apresentado em 1999 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que mesmo possibilitando maior acesso, esteve longe de acolher os indivíduos vindos de grupos de renda mais baixos.

Dessa forma é possível, novamente dizer que, não é o nível educacional que determina a classe, mas a classe determina a quais possibilidades educacionais cada pessoa poderá acessar. O discurso que se atravessa e é construído socialmente diz que a baixa escolaridade é que coloca e mantém a classe trabalhadora em uma posição subalterna<sup>11</sup> na sociedade, fortalecendo uma visão meritocrática em consonância com os interesses de uma classe dominante. Este tipo de conclusão que tece o senso comum tenta colocar para o indivíduo a tarefa de reverter sua própria condição vendendo um ensino superior privado de baixa qualidade.

---

<sup>10</sup> “Com relação ao desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB: Os estudantes do 3º ano do ensino médio também não conseguiram atingir a pontuação mínima (300 pontos); em Língua Portuguesa, os escores médios foram 262,3 em 2001 e 266,7 em 2003. Em Matemática, o resultado ficou também bem abaixo da pontuação mínima exigida: 276,1 em 2001 e 278,1 em 2003. Com o acúmulo das deficiências provenientes do ensino fundamental e do ensino médio, percebe-se que os alunos terão dificuldades para obter bom desempenho na universidade e, depois, na vida profissional. As carências são cumulativas, prejudicando futuramente a competitividade da economia brasileira” (RIGOTTO, 2005, p.365).

<sup>11</sup> Subalterna aqui se refere a posição gerada quando existe uma classe hegemônica, dentro da teoria de Gramsci.

Essa pode ser vista como a tentativa de alimentar a ideia de a pobreza é derivada da incapacidade individual de aprender ou de estudar, e que conseqüentemente ao atingir um nível maior de formação as opressões e desigualdades sociais estarão sanadas. Ao tempo que estudos mostram que a origem a origem social dos estudantes e o nível de escolaridade materno estão associados ao êxito na conclusão dos estudos no nível superior (BARBOSA, 2015).

Dando continuidade a tentativa de aumentar os níveis de escolarização no Brasil em 2004 o governo de Luis Inácio da Silva cria o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) que promoveu a concessão de bolsas parciais e integrais de estudos em IES Privadas, articulando a necessidade de atingir a meta do Plano Nacional de Educação em aumentar o número de jovens no Ensino Superior e os interesses privados de crescimento das IES Privadas, que iniciou um processo dito como o de democratização do Ensino Superior. Ainda que:

Em suma, o Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado (CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOI, R. S. , 2006, p.126).

Dessa forma podemos observar que historicamente o ensino superior público esteve longe dos sonhos da classe trabalhadora, estando ela a mercê das instituições privadas de ensino de baixo nível. Isso devido a um crescimento exponencial destas, que se inicia ainda em 1968<sup>12</sup>. Entretanto, é preciso sinalizar que a relação aqui não é de Educação Privada e por isso de baixo nível, mas referindo a criação em massa de novas Universidades, incentivado inclusive pelo poder público. Financiadas por grandes empreendedores, cuja finalidade principal está na obtenção de lucro, e para tanto ofertando uma educação de baixa qualidade.

O processo de ampliação do acesso ao Ensino Superior Privado está aqui intrinsecamente conectado com o projeto de Educação e de sociedade colocados. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 já indicava o aceleramento deste processo

---

<sup>12</sup> Em 1968 com a Reforma Universitária realizada pela Ditadura Militar houve um grande incentivo na criação de Instituições Privadas. As Instituições poderiam estar dispostas como um conjunto de IES, ou também estabelecimentos isolados. Essa medida ofertou isenções de impostos e inclusive acesso a recursos públicos enquadrando-as como comunitárias ou filantrópicas. Em 1996 outro marco importante desse crescimento da oferta privada de educação foi o texto da LDB em que passa ser possível a existência de estabelecimentos de Educação com fins lucrativos, mas nesse caso sem o acesso ao recurso público ou isenção de taxas, o que com o PROUNI foi parcialmente revertido (CARVALHO, 2013).

quando inseriu no seu texto a possibilidade de IES Privadas poderem gerar lucro, mesmo tirando a possibilidade de isenção de impostos. A criação do PROUNI é tão complementar nesse sentido, que parcialmente isto é revertido para as instituições participantes do programa.

Em 2007 é criado o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI)<sup>13</sup> que propõem como principal meta a ampliação de vagas em Instituições Federais de Ensino Superior. A partir da criação do programa pode ser observado que:

[...] enquanto em 2007 havia o total de 2.823.942 vagas em cursos de graduação, das quais 155.040 em IFES; em 2016, esse número já passava de um total de 10.662.501 vagas de graduação, sendo 453.849 em IFES (INEP, 2016). Ou seja, no período de 10 anos de existência do Reuni houve um aumento de 278% do número de vagas totais e de 193% das vagas em IFES (RITTER, 2018, p.90).

Observou-se então, um crescimento considerável de vagas nas instituições Públicas, porém acompanhado do crescimento ainda superior de vagas em IES privadas no mesmo período (RITTER, 2018). O percurso histórico traçado de incentivo ao crescimento dos grandes conglomerados de ensino privados com fins lucrativos e a digitalização da informação com o passar dos anos, tornou possível a oferta de cursos de Ensino a Distância (EAD), a criação desenfreada de IES privadas, a multiplicação de campanhas publicitárias cada vez mais agressivas de oferta de ensino superior barato e rápido foi colaborando para a constituição do que hoje podemos chamar de uma educação transformada em mercadoria.

Em linhas gerais, pode-se constatar que o principal alvo desse ensino superior precarizado e caro são os pertencentes população com pequeno poder aquisitivo, salientando aqui que, ainda assim não se trata hegemonicamente da população periférica e/ou com as menores rendas per capita.

Dando continuidade ao panorama da Educação Superior no Brasil no próximo item será feita a aproximação com o contexto pós anos 2000, com ênfase às políticas de ações afirmativas, observando sobretudo a realidade vivenciada na UFRGS, no que compete o ingresso de estudantes socioeconomicamente prejudicados.

---

<sup>13</sup> Instituído pelo Decreto presidencial nº 6069/07.

### **2.3 Reserva de Vagas no Ensino Superior Público: Um olhar a partir do caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aprovou um sistema de cotas sociais e raciais, com início em 2008. Foi um parto difícil! Já na véspera da votação, representantes de Movimentos Negros e de Comunidades Indígenas reuniram-se em vigília, com suas velas e seus cânticos, para lembrar sua história de opressão, mas principalmente para compartilhar em a lembrança de suas lutas e vitórias. O público dessa narrativa não era apenas o Conselho Universitário, encarregado da votação, mas a nação em geral (OLIVEN, 2009, p.66).

Utiliza-se do trecho da produção de Oliven (2009) para iniciar a história das cotas na UFRGS, tendo em vista o olhar atento da autora em demonstrar que a luta pela entrada no ensino superior transborda a linha político-administrativa da Universidade, tendo seu embrião nas organizações estudantis e movimentos sociais.

É difícil determinar um marco temporal de início do debate interno na Universidade sobre a necessidade da reserva de vagas, justamente pela história não cumprir a agenda de ser linear mas acompanhar as dinâmicas da realidade. Então o esforço aqui é para uma aproximação com essa história, sabendo que algo sempre nos escapa.

Em finais de 2004, estudantes de Ciências Sociais começaram a se reunir para discutir o papel da Universidade diante da sociedade (PROLO,2008), o que reverberou em pensar na construção de uma Universidade Popular, e na sequência culminou no chamado “Congresso das Sociais” da época. Este grupo passou a trabalhar em GTs, sendo que um deles o de Ações Afirmativas e ao mesmo tempo o único, que com a passagem do tempo perdurou, somando-se a ele estudantes do Programa Conexões de Saberes e de Movimentos Sociais que foram contatados a participar das reuniões.

A reunião destes atores com os mais diversos coletivos, em destaque o coletivo negro e indígena, o trabalho feito por esse conjunto em estudar cotidianamente sobre a questão racial no Brasil, a política de cotas, e a implementação desta em outras universidades, e analisar o contexto sócio-econômico da UFRGS, pode ser observado como de onde surgiram as primeiras mobilizações a favor de cotas desta Universidade (PROLO,2008).

No dia 29 de junho de 2007 iniciou-se uma imensa vigília/ocupação dentro da Reitoria da UFRGS, de onde fez-se ouvir a voz dos povos, até então, repelidos completamente do espaço acadêmico. A luta pelo acesso a UFRGS anunciava a necessidade da universidade

dialogar e se transformar com os saberes milenares. No site criado na época e ainda ativo encontra-se o seguinte dizer com relação ao dia de aprovação de cotas na Universidade:

Algumas imagens do dia 29 de junho de 2007, o dia em que a UFRGS se dobrou à história, o dia que marca o início dos dias, em que as ontologias dos negros e dos indígenas serão escritas com suas próprias penas, com suas próprias cores, com suas próprias e, saídas de suas próprias vozes, farão ecoar longe suas esperanças, doravante realidades(UFRGS PRÓ COTAS, 2007).

Sem dúvida a participação social dos Movimentos que integram esse processo foram determinantes para a entrada de inúmeros estudantes socioeconomicamente prejudicados neste espaço, e demonstra desde ali a relevância da construção da Universidade a partir dos desejos do povo.

O tensionamento exercido pelos que historicamente estiveram excluídos deste espaço acadêmico e a mobilização estudantil foram decisivos para que em 2007 se aprovasse pela primeira vez uma política na UFRGS que tentasse minimamente diminuir as barreiras impostas pelo racismo estrutural, pela opressão de classe e pelo etnocentrismo, que impediram (e seguem impedindo em alguma medida) que outros indivíduos e seus saberes estejam dentro do espaço acadêmico Universitário. Contudo, tal vitória necessita ser comemorada:

Figura 2: “Comemoração pela aprovação das cotas raciais na UFRGS com a presença do Reitor, Vice Reitor e Lideranças dos Movimentos Sociais (foto: Flávio Dutra/Projeto Contato)”



Fonte: OLIVEN, 2017.

Mas é necessário pontuar que como dito lá no início “foi um parto difícil” (OLIVEN,2009), e segue o sendo. A aprovação das cotas na UFRGS não pode mascarar os sentidos subjetivos da Universidade enquanto espaço tomado pelas elites, e as barreiras impostas pós políticas de cotas para que este direito se efetive. Durante a vigília, por exemplo, em meio às manifestações culturais dos povos indígenas, quilombolas e outros, foram deslocados um aparato desproporcional de seguranças institucionais, talvez, como marca dos desafios que estariam por vir para que estes estudantes penetrassem este espaço institucional, como pode ser visto no site UFRGS Pró Cotas.

Com a aprovação a UFRGS passou a ser uma das pioneiras, junto com outras 16 universidades, a aprovarem sistemas de ações afirmativas<sup>14</sup>. Na UFRGS foi aprovado a reserva de 30% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo 50% destas

---

<sup>14</sup> Importante destacar que Universidades Federais possuem autonomia administrativa, e por isso direito em aprovar mudanças em seu sistema interno, desde que não haja lesa a legislação superior.

para aqueles que se autodeclararem pretos e pardos<sup>15</sup>. Foram, também, criadas 10 vagas anuais para estudantes indígenas<sup>16</sup>.

A aprovação da política de cotas na UFRGS sem dúvida possibilitou um número inédito de alunos negros, pardos e indígenas na Universidade, porém no período o número de ocupação destas vagas esteve muito aquém do pretendido “mais da metade das vagas reservadas para cotistas raciais na UFRGS no período 2008-2012 foram aproveitadas por estudantes brancos” (OLIVEN,2017), o que indicou já na época que a ampliação do acesso deveria vir junto com mudanças na configuração da Universidade.

Em 2012 se aprovou a nível nacional a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas que garante a “reserva de 50% de por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos”(MEC, 2019). A distribuição das vagas se dá da seguinte forma:

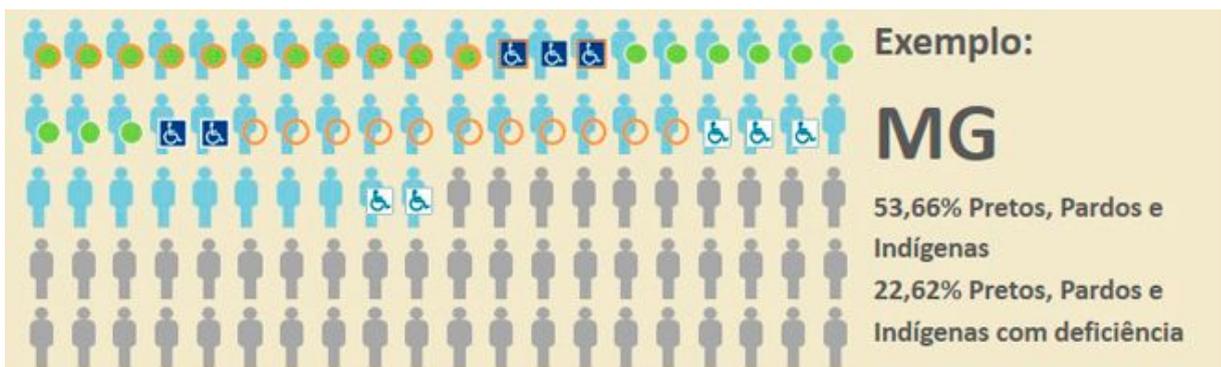
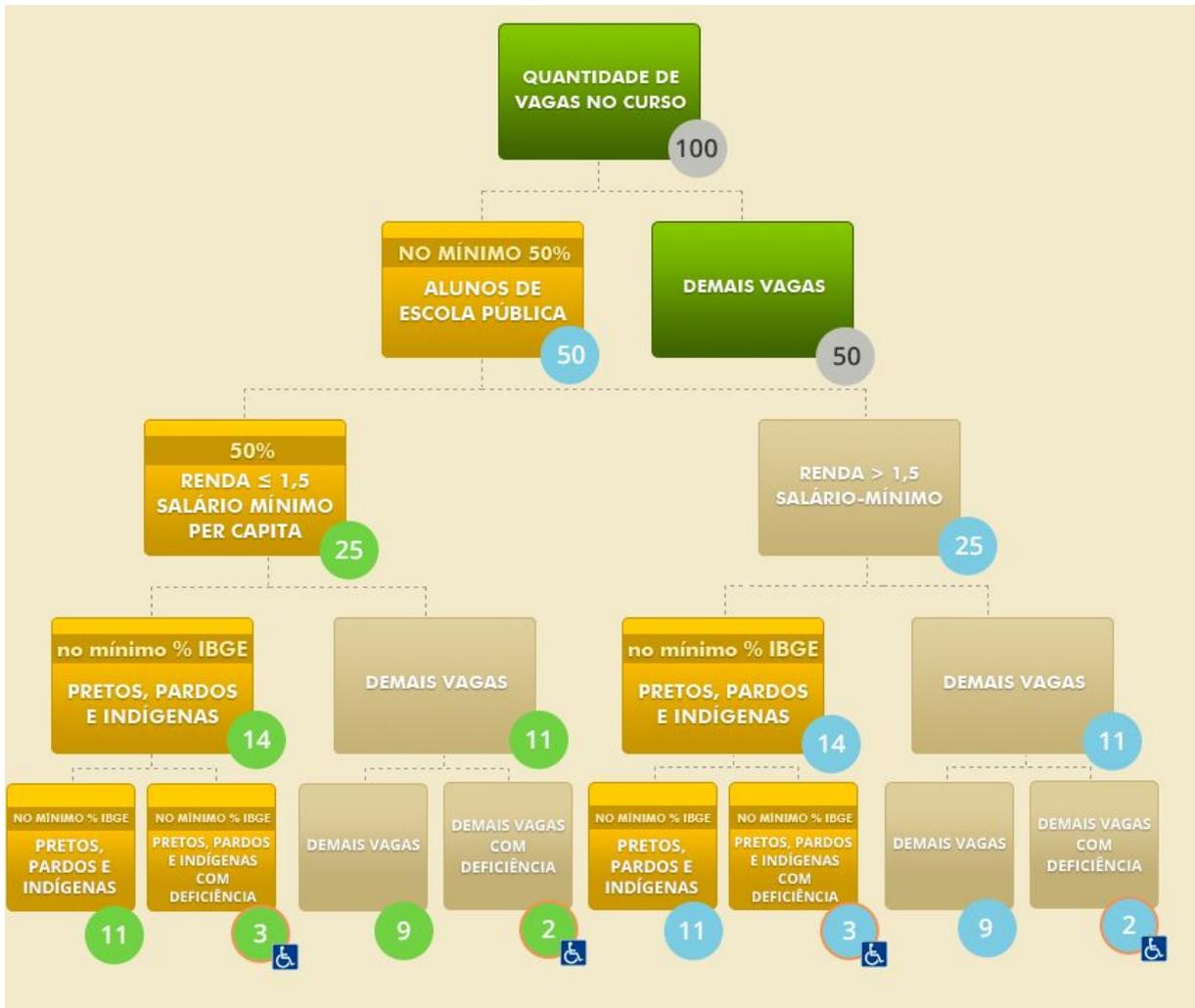
#### Distribuição de vagas segundo a Lei de Cotas (12.711)<sup>17</sup>:

---

<sup>15</sup> É importante destacar a discussão sobre a necessária desvinculação das cotas raciais das cotas sociais. “Ocorre que desvincular a relação da condição socioeconômica e da racial, evidenciando somente a primeira, denotou, na primeira década das ações afirmativas em que foram implantadas de forma descentralizada pelas instituições, a definição dessas políticas de que a reserva de vagas a partir da escola pública alcançaria a população negra, o que foi desmistificado por diversos estudos que demonstram que cotas sociais unicamente não atingem grupos discriminados (FERRES Jr.; DAFLON et al, 2013, p. 16- 17), **pois o racismo na sociedade brasileira é uma sobrediscriminação, que vai além da pobreza**. E aqui reside uma questão ao concebermos as cotas raciais” (grifo da autora, NOGUEIRA, 2015, p.58).

<sup>16</sup> Destaca-se a insuficiência deste número de vagas, e a contradição existente entre acolher estudantes indígenas na Universidade reservando uma vaga em cada curso. Considerando a importância do *fazer em comunidade* e da coletividade para os povos originários, é possível indicar que tornar o ingresso destes estudantes solitário em uma turma se trata de um acesso precário destes.

<sup>17</sup> Imagem utilizada estritamente para ilustrar a distribuição de vagas a partir das políticas de reserva.



Fonte:Ministério da Educação, 2018.

Ainda que com essas significativas mudanças no ingresso à Universidade, o espaço acadêmico segue sendo um espaço de disputa e de novas barreiras impostas aos que tentando entrar nesse “templo branco” (OLIVAN, 2017) apropriado pela classe dominante. Especificamente sobre o ingresso é possível apontar algumas faces deste processo pós Lei de Cotas.

Para pensar os eventos que ocorreram nos últimos quatro anos, 2015, 2016, 2017 e 2018, se utiliza aqui das memórias da autora como expectadora e parte dessas mobilizações na universidade. Sustenta-se, todavia, a importância de documentar tais fatos e os limites da narrativa.

Em 2016 a Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) entrou com uma proposta via Conselho Universitário (CONSUN) solicitando a mudança no acesso, onde estudantes passariam a ter que fazer a opção por apenas uma modalidade: Universal ou cotas, sob a justificativa de simplificar o processo de ingresso. Na prática a possibilidade de, se com nota adequada, ingressar por acesso Universal faz com que muitos estudantes mesmo de escola pública, pardos, pretos e indígenas entrem na Universidade sem a necessidade de utilizar a reserva de vagas.

A configuração de ingresso auxilia na entrada em maior número de estudantes desses grupos sociais, o que vai ao encontro da Legislação que destaca como sendo obrigatório o mínimo de 50% de reserva de vagas, e não de um máximo. A aprovação desta proposta significaria, em linhas gerais, criar uma cota de 50% para estudantes que não se enquadram nos quesitos da reserva de vagas, o que resultaria numa importante perda de acesso ao Ensino Superior por parte dos estudantes oriundos de escolas públicas, em número aproximado uma diminuição de 400 entradas ao ano.

Para barrar este processo uma das estratégias adotadas pelos estudantes, servidores e movimentos sociais implicados nesta luta foi a Ocupação do Prédio da Reitoria, ano de 2016, que ocorreu às vésperas da reunião em que o CONSUN faria a votação da mudança. O resultado de tal mobilização foi a negativa a mudança e também aprovação da criação de uma Comissão com intuito de Avaliar a Política de autodeclaração. Um dos resultados dessa comissão foi:

[...]a decisão 212/2017 do Consun a comissão de aferição para evitar possíveis fraudes no vestibular. Tal comissão de aferição seria formada a partir de edital público com pessoas que tivessem expertise na temática étnico-racial, além de membros com relação com o movimento negro interna e externamente.(JORNAL SUL 21, 2018).

Todavia no ano de 2017, a Reitoria da Universidade, a partir de portaria instituiu uma comissão de recurso cujo objetivo era avaliar os casos de indeferimentos dos candidatos cotistas raciais. Tal medida se afastava dos acordos estabelecidos ao final da Ocupação de 2016, na medida que criava uma comissão sem critérios de composição e que aceitaria

recursos baseados em parentesco até segunda ascendência, ou questões culturais, chegando a criar o termo ‘pardo-indígena’.

Rapidamente em resposta a nova ameaça às reservas de vagas o Movimento Negro, organizado junto a outros movimentos sociais, realizou uma nova ocupação no prédio da Reitoria da UFRGS, em 2017, reivindicando a retirada da portaria e a reafirmação da condição de cotista racial para aqueles com fenótipos. Após mais de uma semana de ocupação, negociações e uma audiência de conciliação, foi barrada a proposta vinda da Reitoria e editada dentro dos interesses do movimento.

Paralelo a estes processos outra barreira que se apresenta a àqueles que tentam ingressar na UFRGS é o processo de digitalização da entrega de documentação. A partir de 2016 a UFRGS passou a utilizar o portal do candidato que possibilita a entrega da documentação totalmente on-line. O modelo de entrega presencial já vinha sendo criticado pelos estudantes que vinham das mais diversas regiões do Estado e precisavam se deslocar diversas vezes para entregar a documentação e complementá-la quando necessário.

Com a adesão da UFRGS ao Sistema de Seleção Unificada em 30% de suas vagas a necessidade de informatização se tornou ainda mais urgente. Porém, conseqüente a este tipo de mecanismo muitos estudantes passaram a sofrerem com as matrículas não homologadas, em especial os estudantes cotistas. Os casos divulgados nas mídias e denunciados pelo movimento estudantil vão desde a exigência da apresentação de documentos de familiares cujo o candidato não possui vínculo até a negativa de vagas por questões burocráticas como o padrão institucional do documento apresentado<sup>18</sup>.

Os maiores atingidos pela não homologação das matrículas são estudantes cotistas que atualmente esperam em média um ano para suas que suas análises sejam finalizadas, o que demonstra a falta de organização institucional em se adaptar ao já previsto crescimento de matrículas de estudantes em reserva de vagas.

O sistema informatizado obteve melhorias nos anos seguintes, ‘a fim de tornar mais rápido este processo, optou-se por passar ao candidato a responsabilidade de transcrever tais informações. Para tal, desenvolveu-se depois do ingresso de 2016 diversas telas’ (SILVEIRA,2018<sup>19</sup>). Este processo de melhoria resultou também na transferência de

---

<sup>18</sup>Notícia : [https://www.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=noticia\\_visualizar&id\\_noticia=14298](https://www.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=noticia_visualizar&id_noticia=14298)

<sup>19</sup>Ver referência. Autor e, também, desenvolvedor do sistema “portal do candidato” discorre sobre como se deu a criação de tal portal e as suas funcionalidade a partir da seu núcleo de formação: Ciência da Computação.

responsabilidade ao candidato em lidar com um sistema ainda mais complexo que pede ainda mais atenção e cuidado no momento da matrícula, assim como pressupõem certa familiaridade com plataformas digitais específicas.

Sobre este processo é importante apresentar as dificuldades específicas dos cotistas em acessar aos benefícios, até 2018, por conta deste processo. Com a informatização do processo de matrícula, o aumento na entrada de estudantes que impreterivelmente teriam de passar por avaliação socioeconômica e o número limitado de servidores para realizar o processo culminaram na demora nas análises. Além do mais, se indeferidos o prazo para apreciação e retorno do recurso tornava (e torna) o processo de vinculação à Universidade cada vez mais longo e apreensivo.

Antes de 2018 os estudantes nessa situação não obtinham matrícula, esperando até 2 meses para que seu vínculo fosse ou não definido, o que significava não poder acessar aos restaurantes universitários, às bibliotecas e inclusive a algumas disciplinas, tendo em vista que seus nomes não estavam em chamada. Em matéria ao jornal digital Sul 21 um estudante relata: “a sensação é de exclusão na sala de aula. A gente acaba sendo marcado como cotista. Não que eu tenha vergonha, mas gera um constrangimento na hora da chamada. A gente se sente como se estivesse ali como penetra”.

Atualmente há a situação chamada de “matrícula precária” para os que não obtiveram documentação analisada. Estes podem utilizar-se dos espaços da Universidade, sem contudo, a garantia de que sua vaga. A UFRGS no ano de 2019 fez adequação do calendário, fazendo com que o vestibular passe a acontecer em novembro ao invés de janeiro. Dessa forma, ao que parece, se busca algumas estratégias de diminuição do impacto do ingresso precário. Seguindo, no próximo item será feita a observação das condições permanência estudantil a partir do programa da UFRGS.

### **3. Entre o mínimo, o básico e o direito: Permanência Estudantil**

A primeira ação de assistência estudantil aconteceu ainda em tempos de República Velha, quando foi inaugurada a Casa do Estudante Brasileiro em Paris, sob responsabilidade do governo da época sua sustentação, visto a dificuldade dos estudantes em constituir moradia na França. Dessa forma a primeira moradia tinha como público os filhos de famílias abastadas que os mandavam estudar na Europa, ou seja, a primeira ação de assistência estudantil

respondia a demandas da classe dominante da época. Na Era Vargas vamos observar as primeiras ações de permanência estudantil para estudantes com limitações financeiras, quando se inauguram os primeiros restaurantes e moradias estudantis. Contudo, o governo da época buscava respostas para a necessidade de modernização do Brasil através da qualificação da mão de obra, logo o incentivo ao Ensino Superior (SANTOS; DUTRA.2017).

Como exposto as ações em Assistência Estudantil nas Universidades não nascem junto ao processo de ampliação do acesso ao ensino superior ocorrido a partir dos anos 2000, mas podemos colocar como marco temporal para uma mudança expressiva, já que a partir desta ampliação, inicia-se um processo de intensificação e complexização da demanda.

Segundo última pesquisa divulgada pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES - em 2019 cerca de 26,61% dos alunos têm renda de até meio salário mínimo, 26,93% de até um salário mínimo, e 16,61% de até um salário e meio, totalizando 70,2%<sup>20</sup> Os dados parciais da pesquisa foram apresentados em coletiva de imprensa realizada em maio, e já demonstram o aumento de estudantes que impreterivelmente precisam de políticas institucionais que visem a sua permanência estudantil e possibilitem a conclusão desta etapa de aprendizado.

Até 2010 as Universidades, de modo geral, utilizavam unicamente capital próprio para custear os programas de assistência estudantil, quando em julho do mesmo ano, por meio do Decreto nº 7234, se instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, com o objetivo de ampliar as possibilidades de permanência estudantil nas Instituições de Ensino Federal. São áreas de ação do Programa: “moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (PNAES, 2010). O Ministério da Educação passou então a conceder verba para incremento da assistência estudantil, dentro desses parâmetros, o que indiscutivelmente colaborou para o trabalho das instituições em pensar estratégias de permanência dos estudantes socioeconomicamente prejudicados.

Contudo podemos observar em alguns casos, nas ações de permanência estudantil das instituições federais de ensino superior “ainda prevalece o tripé da assistência estudantil: a

---

<sup>20</sup> Pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace) com o título de “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Universidades Federais” com o objetivo conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES.

Bolsa Permanência, os Restaurantes Universitários e as Casas de Estudantes” (NASCIMENTO, 2012). Sobre estes itens é importante destacar, por exemplo, que a bolsa permanência é encontrada em algumas instituições, sendo mais comum a modalidade de bolsa pelo trabalho, quando discentes realizam atividade administrativa em setores da universidade alheias a sua área de estudo.

Os estudantes assistidos pelos programas de permanência estudantil das instituições se encontram muitas vezes mais suscetíveis a se inserirem a esta modalidade de bolsa por dificuldade de inserção nas demais, nas quais o capital cultural exigido privilegia estudantes de outros recortes sociais. Dentro das bolsas pelo trabalho registra-se pesquisas apontando para a exigência excessiva de carga horária, não condizente com as necessidades de estudo de cada curso, cumprimento de tarefas e respostas às atividades que dizem respeito aos técnicos administrativos e casos de assédio moral (SILVA, 2013).

O PNAES ao apontar sua direção em contribuir para a igualdade de oportunidade dentro do ensino superior entra em contradição com arranjos como estes. Pois na medida que a bolsa trabalho possibilita que o estudante se mantenha na universidade, faz com que deixe de utilizar o tempo para estudo, enquanto constrói dentro da universidade uma divisão social do trabalho: aqueles estudantes que pela condição socioeconômica necessitam ir para bolsas administrativas e aqueles que podem fazer a opção por bolsas de desenvolvimento acadêmico.

No que diz respeito às moradias estudantis, considerando ainda o tripé da assistência estudantil apontada por Nascimento (2012), as universidades apresentam entre elas modelos muito distintos de moradias sendo alguns: alugadas e fora do campus; alojamento; casarões antigos; instalações novas com grande número de vagas; instalações antigas e com congelamento do número de vagas há anos, entre outros. Em linhas gerais é possível indicar que a moradia estudantil é um dos campos mais complexo de ação dos programas de assistência estudantil, pela centralidade que o lugar de moradia ocupa na vida do ser humano e se encarada na perspectiva ampliada de demandas que surgem para além da garantia do teto, mas da garantia da moradia digna.

Dignidade por exemplo que inclui o respeito às especificidades étnicas no caso dos estudantes indígenas, do respeito ao direito de residir com filhos e os estudantes pais e mães, dignidade de espaços adaptados para as necessidades de pessoas com deficiência, características sobre as quais é possível indicar que ainda poucas universidades oferecem a cobertura (LIMA; FERRERA 2016).

No campo da alimentação existem instituições que não dispõem de restaurantes universitários concedendo auxílios alimentação para esta finalidade. Neste campo existe ainda a tendência de terceirização dos serviços prestados, o que pressupõem a fragilização dos vínculos de trabalho. Mas sem dúvida o campo da alimentação é um dos mais bem atendidos pelos programas de assistência estudantil das universidades.

Nas demais áreas como esporte, cultura, saúde, entre outros indicados no PNAES as ações encontradas, por exemplo, no mapeamento realizado por Lima e Ferreira (2016) são muito tímidas, não tão presentes de forma abrangente. É possível dizer que nessas áreas existem ações, porém não consolidadas como é o caso dos auxílios, programas e auxílios existentes antes do PNAES. A partir disso podemos fazer a discussão sobre como está sendo abordada a permanência estudantil nas instituições, que até aqui indica uma visão de acolhimento às necessidades de sobrevivência e não da garantia do direito à educação na sua amplitude.

Os desafios enfrentados pelos estudantes socioeconomicamente prejudicados extrapolam em muito suas demandas financeiras e de serviços como alimentação, moradia e bolsas, estando situadas em grande parte nas demandas sociais, que surgem da condição socioeconômica, sobretudo em choque com este meio acadêmico hostil sugere. Contudo a assistência estudantil pretende-se acolher estudantes socioeconomicamente prejudicados e na prática se ancora em ações de cunho econômico, negligenciando as necessidades sociais do meio acadêmico, pautando-se assim pela perda.

Esse fenômeno não se restringe ao espaço da assistência estudantil, podemos observar essa conformação nas demais políticas sociais. Sobre isso é possível observar a tendência de cobertura das necessidades mínimas. Na produção do conhecimento do Serviço Social encontramos a discussão sobre a necessária distinção a ser feita sobre mínimo e básico.

Enquanto o mínimo carrega a noção de menos, prevê a possível suspensão de atendimento ou cortes, beirando “a desproteção social” o básico se apresenta como a cobertura do que é fundamental para que se avance em proteção social e garantia básica de uma vida digna. “Em outros termos, enquanto o mínimo nega o ‘ótimo’ de atendimento, o básico é a mola mestra que impulsiona a satisfação básica de necessidades em direção ao ótimo” (PEREIRA, 2011, p.26). E é nessa direção que se defende aqui a reflexão sobre uma assistência estudantil de qualidade, rompendo com a lógica de sustentação das necessidades mínimas para uma lógica de uma política de permanência estudantil articulada com uma

educação em direitos, cuja democracia na figura da participação e controle social sejam essência.

Os programas de assistência estudantil têm suas ações essencialmente conectadas as diretrizes apresentadas no PNAES, que são executadas de forma focalizada na medida que a cobertura realizada às seus eixos acontece muitas vezes através do processo de bolsificação da assistência estudantil e de ações pontuais na busca de responder de forma individual as demandas estudantis que não raras vezes são coletivas.

Dessa forma mais do que a cobertura mínimas, são necessárias ações que considerem os eixos do PNAES como básicos a serem expandidos e não como limite norteador de uma prática focalizada apenas como cumprimento de uma agente de uso do recurso. Sobre este processo de bolsificação:

[...] a tendência à “bolsificação” dos serviços da assistência estudantil se expressa na concentração de suas ações no provimento de bolsas sem a “[...] priorização do debate com os estudantes acerca de suas necessidades a fim de construir um projeto de assistência estudantil que se distancie da lógica dos ‘pacotes prontos’”. Tais questões reafirmam a tendência ao esvaziamento de uma proposta de ensino que garanta o direito à permanência do estudante, favorecendo espaços coletivos e com caráter universal. (NASCIMENTO;ARCOVERDE, 2012, p. 178 ).

A “extrema focalização, seletividade e bolsificação” (NASCIMENTO;ARCOVERDE p.174) existente na assistência estudantil demanda que se incorpore na agenda de discussão sobre estes programas, na defesa da construção de políticas de permanência estudantil que se articule com os interesses dos estudantes, que vise a garantia das condições básicas de permanência na intenção de ampliação de direitos e sem dúvida acompanhado desse debate a reflexão sobre quais dispositivos estão sendo colocados em prática para o acompanhamento e avaliação dos programas institucionais executados.

Ainda sobre isso, a bolsificação na assistência estudantil está intrinsecamente conectada a lógica neoliberal, na medida que o estudante é colocado em um lugar de consumidor do serviço de assistência estudantil e não como parte do próprio processo de permanência seu e dos companheiros de classe, dentro da universidade. Fica ao estudante a tarefa de lidar com o mercado na figura da especulação imobiliária, o provimento da alimentação, a busca por bolsas desconectadas da sua área de aprendizado, para realizar sua manutenção dentro da universidade.

### **3.2 A configuração da Assistência Estudantil na UFRGS: uma análise a partir das suas contrapartidas**

A PRAE da UFRGS, criada em 2012 é o órgão responsável por planejar e executar as ações em permanência estudantil da universidade. As ações desta pró-reitoria são destinadas a estudantes socioeconomicamente prejudicados e a estes são dispostos os seguintes auxílios: isenção no restaurante universitário; auxílio creche; programa saúde; auxílio saúde; auxílio material escolar; auxílio transporte; auxílio moradia; moradia estudantil; auxílio eventos, entre outros.

Na mesma direção dos demais programas de assistência estudantil, a UFRGS possui ações em permanência estudantil desde muito antes da ampliação de acesso ao ensino superior público, ocorrida principalmente nas últimas duas décadas. Dessa forma dentro do arranjo institucional, transitou ao longo do tempo o lugar onde deveria estar o órgão executor dessas ações:

[...] em 1968, o Departamento de Assistência Social (DAS), em 1970, a Diretoria de Assistência e Recreação (DAR), em 1973, o Departamento de Assistência e Representação Estudantil (DARE), em 1976, a Pró-Reitoria da Comunidade Universitária (PRUNI), em 1995, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Serviços a Comunidade Universitária (PRORHESC) e, finalmente, em 1998, a Superintendência dos Assuntos da Comunidade Universitária (ASSUCOM). (BRAGA, M.C.M, 2017, p.73;74).

Após essa trajetória de transições, a mudança ocorrida em 2012, em que a antiga Secretaria de Assuntos Estudantis passa ser Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, sugere a relevância da universidade repensar a forma com que a assistência estudantil vinha ocorrendo. Com a Lei de Cotas no mesmo ano, é modificado o recorte de renda exigido para que o alunado fosse contemplado com as ações da PRAE, indo de 2,5 salários mínimos para 1,5 salários mínimos, aproximando-se com o público prioritário apresentado no texto do PNAES.

Essa mudança está conectada ao novo perfil de estudante que passa a fazer parte do corpo acadêmico da universidade, que outrora mesmo entre os oriundos de camadas populares ainda não se constituam como parte mais vulnerabilizada da população. Ao tempo que já demonstra uma compreensão da Assistência Estudantil pautada no PNAES como limite da ação e não potencializador de uma ampliação.

O programa de assistência estudantil da UFRGS acaba por construir uma perspectiva meritocrática e limitada do que é oportunizar uma permanência estudantil. Para ilustrar a

questão observemos o programa, ao iniciar pelo uso do termo beneficiário aos assistidos. A utilização do termo está longe de ser uma particularidade da UFRGS, uma vez que as demais universidades repetem esse uso historicamente, mas que precisa ser apontado como problemático tanto no caso local, como observando as demais instituições.

O termo beneficiário sugere uma relação de recebimento de uma benesse, isto é recebido ou ganhado, que colabora na construção de discursos que afastam a visualização dessas políticas sociais como direito de seus usuários. Essa discussão vem sendo feita dentro da produção do serviço social desde a década de 70, ao problematizar o termo dentro das demais políticas sociais reivindicando o uso de outros termos, como por exemplo o “usuários” (SILVEIRA, 2014. p.15). O termo colabora para a concepção de benesse e as contrapartidas finalizam a associação que leva ao entendimento do programa de assistência estudantil como um *assistencialismo* dentro da política de educação.

Para que o estudante ou a estudante na UFRGS possa ter acesso ao programa de assistência estudantil e se tornar “beneficiário” ele ou ela passa, inicialmente, por um desses dois caminhos: ser ingressante por cotas sociais, onde o recorde é de até 1,5 sm ou ingressante por acesso universal com renda familiar de até 1,5 sm. Para o primeiro caso, após o processo de avaliação socioeconômica da matrícula este estudante está apto a solicitar os “benefícios” e ser deferido de pronto. Para o segundo caso, este estudante necessidade realizar a entrega da documentação (conforme cada edital), a parte do processo de matrícula, para então ser avaliado pela equipe PRAE (PRAE, 2018).

Após o primeiro deferimento, nos próximos semestres a ou o estudante tem que cumprir uma série de contrapartidas para acessar aos “benefícios”. Ao longo dos últimos anos os critérios de ingresso em determinados auxílios e as contrapartidas foram sendo alteradas nos editais da PRAE, o que infelizmente não pode ser indexado aqui pela não divulgação dos editais anteriores à 2018 no site da pró-reitoria. Porém a partir da vivência da autora enquanto assistida por este programa desde 2013 se fará aqui a tentativa de observar mudanças ocorridas no período não disponível, inclusive.

Observemos assim os critérios gerais para todos os auxílios. O estudante deve apresentar 75% da Taxa de Integralização Média do seu curso (TIM)<sup>21</sup>, o que antes de 2019

---

<sup>21</sup> “Cálculo da TIM: DO CURSO: Número de créditos total do curso dividido pelo número total de semestres, o resultado é a TIM do curso. Exemplo: Curso de Enfermagem Número total de créditos: 275 créditos Número de semestres: 09 semestres TIM do Curso: 30,55 créditos DO ALUNO: Número de créditos aprovados no curso (obrigatórios e eletivos) dividido pelo número de matrículas realizadas. Exemplo: Aluno de Enfermagem

era de 50%. (PRAE, 2019). Também é obrigatória a matrícula em pelo menos 12 créditos para que o estudante receba especificamente o auxílio material escolar e transporte por completo, mudança que surge entre 2017 e 2018. Existe a exceção para aqueles alunos que ingressam com recurso e apresentem comprovação de que exercem bolsa e/ou Trabalho de Conclusão de Curso no período, o que será “sujeito a análise de mérito”.

Aqui existem pelo menos dois pontos importantes para análise: as contrapartidas e a natureza de onde emergem as modificações. As contrapartidas em desempenho refletem a lógica mercadológica próprias das relações estabelecidas dentro do sistema capitalista, na medida que o estudante se torna consumidor de um serviço ao qual deve dar algum retorno medido através do mérito. Desconsidera-se nesse percurso, a já referida, desigualdade de oportunidades no âmbito escolar e nas demais dimensões da vida, a que a classe trabalhadora é submetida. Também, esquece-se no planejamento dessa ação, a formação histórica da universidade pública enquanto privilégio, onde não apenas o processo de ingresso é seletivo e excludente, como a própria estrutura institucional da sala de aula e conteúdo programático cumpre o papel de selecionar aqueles que avançam semestralmente.

Como exemplo das dificuldades sentidas pelos estudantes buscou-se na pesquisa de Santos (2017), sobre a política de Assistência Estudantil, uma narrativa que traga maior materialidade para essa discussão, no discurso de um estudante participante:

[...] eu me deparei com temas assim que eu nunca tinha estado na escola pública, por exemplo, biologia, química e física, foi bem complicado, porque eu estudei numa escola que meu professor de física não era um professor de física de verdade, ele era formado em outra área, e tinha saído do setor petroleiro da Petrobras, ele dava suas aulas, mas não tinha didática... Para chegar no vestibular eu tive que estudar sozinho, na época eu não encontrei cursos de pré-vestibular de graça, e bom, eu não tinha dinheiro para pagar um cursinho desses privados. Então tive que estudar sozinho, foi bem difícil... Eu já trabalhava, então eu tive que conciliar isso tudo. Em termos de número de vagas, é pouco, porque se tu for comparar na sociedade, assim, a galera de baixa renda é maioria, essa deveria ser prioritária para toda e qualquer vaga... [...] a questão de permanecer também é difícil, eu não vejo mais uns colegas meus que entraram por cota, e eu comecei na administração, eu tive uma colega que entrou grávida teve que largar né, **outra não tinha passagem para vir, não conseguiu a questão dos benefícios** (SANTOS, 2017, p.97).

Ao final o/a estudante traz uma importante questão de que, com a passagem do tempo, observa cada vez menos seus colegas cotistas em sala de aula. Isso pode significar, entre outras situações, retenção ou evasão. Sobre isso o relatório da CAF (2016) demonstra que

---

Número de créditos aprovados: 115 créditos Número de semestres concluídos: 05 semestres TIM do Aluno: 115 / 5 = 23 Como a TIM do curso de Enfermagem é 30,55, e a TIM do Aluno é 23, superior a 50% (15,27) da TIM do Curso, o Aluno estaria com aproveitamento OK”. (PROGRAD, 2018)

grande parte dos estudantes cotistas se vê em retenção. Dessa forma, o dado demonstra que mesmo com a garantia dos auxílios, o acompanhamento realizado pelas COMGRADS, por exemplo, é imprescindível para o sucesso acadêmico, o que demanda um trabalho intersetorial das instâncias da universidade.

Contudo a PRAE em seu relatório de Ações de 2018 indica que deu início a uma aproximação com as unidades, em visitas de apresentar o programa de benefícios e segundo a mesma, com o intuito de ouvir a demanda estudantil. Dessa forma é necessário reconhecer aqui os movimentos existentes na direção de aproximar assistência estudantil e espaço pedagógico.

Tendo em vista essa discussão sobre o necessário acompanhamento pedagógico, intersetorial inclusive, torna-se contraditória a exigida contrapartida em rendimento acadêmico para que o estudante acesse ao direito ao transporte e material escolar integral, uma vez que o baixo rendimento aparece como dado de necessária atenção da política de permanência estudantil deve ter nesse campo e não como balizador do mérito. Também apresenta uma confusão entre aproveitamento nas disciplinas - expressado na TIM da/o aluna/o e desempenho acadêmico, uma vez que o último deve ser tomado na mesma amplitude da própria universidade, que se expressa no tripé do ensino, da pesquisa e da extensão.

Isto é, um estudante que possui um baixo rendimento em disciplinas pode ser excelente nos demais campos. A retirada da integralidade destes auxílios é consequência de uma visão que considera apenas o tempo em sala de aula como espaço de ensino e aprendizagem, que pune o estudante já fragilizado pelo rendimento nas disciplinas. Nas palavras de Souza (2017), este tipo de arranjo das contrapartidas “não reconhece a permanência na escola como a contrapartida mais eticamente gratificante promovida pelo auxílio”.

No que tange moradia, a PRAE gerência a Casa do Estudante Campus Centro (CEU) e mais recentemente o auxílio moradia provisório. Para o ingresso nesses programas, os critérios também se modificaram a cada edital, sendo os mais relevantes a não possibilidade do estudante ser oriundo da região metropolitana e não ter integralizado mais que 75% do curso, que foram inseridos pelo menos desde 2018/2, não sendo possível aqui observar com exatidão pela falta dos editais no site da PRAE.

Estes critérios excluem, por exemplo, estudantes que residem até 117 km da capital, como é o caso da cidade de Rolante, parte da região metropolitana de Porto Alegre, usando aqui como régua de análise tão somente a distância geográfica. Parte-se então como ponto de corte para análise do auxílio um critério extremamente arbitrário a medida que exclui do pleito este estudante, desconsiderando a necessária análise da totalidade. Ao que parece isola-se uma dimensão, em detrimento das outras variáveis como: condição de moradia, contexto familiar, risco no território e até turno em que o curso do estudante.

A exigência em não apresentar igual ou mais de 75% de integralização do curso, novamente, parece tentar oportunizar aos estudantes recém chegados a garantia do auxílio que é limitado, ao tempo que exclui nesse processo estudantes que tiveram seu contexto de moradia alterado e possam necessitar do auxílio. Ao que parece não se valoriza o investimento já realizado nesse estudante e diferente das primeiras contrapartidas tratadas neste capítulo, essa pune o estudante justamente pelo seu progresso semestral<sup>22</sup>.

Novamente neste item mostra-se a exigência de contrapartidas para o acesso ao auxílio, que nesse caso dizem respeito a própria natureza de origem do estudante. Primeiro o excluindo pela localização geográfica de sua residência e das de seus familiares até segundo grau, negando uma visão integral desse sujeito. Seguindo pela exigência que o estudante não tenha integralizado 75% do curso no momento que porventura se veja desassistido de moradia, o que por obviedade não pode ser previsto ou planejado.

Ainda nesse panorama da configuração do Programa de Assistência Estudantil da UFRGS, destaca-se o de bolsas da PRAE. Até 2017 as bolsas ofertadas pela PRAE eram unicamente com contrapartida de trabalho administrativo na universidade. Nessa modalidade de bolsa trabalho (atual bolsa aperfeiçoamento) o estudante deve dar contrapartida laboral em setores administrativos, cumprindo rotinas de trabalho, muitas vezes, alheias a formação. Segundo a PRAE em seu relatório de atividades de 2018 :

O Programa de Bolsas da PRAE tem como objetivo proporcionar ao aluno experiência profissional em nível técnico e administrativo, como apoio pedagógico complementar, ao desenvolver atividades em setores da universidade, recebendo **auxílio financeiro para custeio da vida acadêmica** (grifo da autora).

---

<sup>22</sup> Retornando aqui a discussão trazida no início do capítulo sobre a diferença necessária entre progresso semestral ou em disciplinas medido unicamente pelo desempenho em sala de aula e o desempenho acadêmico, aqui tomado como o conjunto êxito no campo da pesquisa, ensino e extensão, tal qual o tripé da Universidade Pública.

Dessa forma não nega-se que a intenção das bolsas PRAE são de que o estudante custeie a vida acadêmica, com contrapartida laboral e inegável sua importância para vários estudantes conseguirem condições de permanência. Também é importante dizer que as bolsas PRAE possuem critérios de ampla concorrência em alguns casos e exclusivamente para beneficiário em outros, existindo além dos/as bolsistas beneficiários bolsistas não beneficiários PRAE.

Existe nisso uma diferença subjetiva colocada ao estudante “beneficiário” do estudante que faz a opção pela bolsa, o que podemos observar no estudo de Machado e Pan (2016), que realizaram uma pesquisa na Universidade Federal do Paraná e após escutar diversos estudantes, afirmam a respeito do regime de bolsa “auxílio” com contrapartida de trabalho que:

A bolsa opera produtivamente para todos<sup>23</sup>. Porém, opera de modo diferenciado para os estudantes, a quem é posta de modo compulsório uma atividade a mais, além do estudo, na instituição e para si como forma de retificar a imagem de “vagabundos” ou ociosos, absolvendo-os da culpa. Assim, ao mesmo tempo em que os inclui, os exclui - a mais do que o estudo exigido os diferencia objetiva e subjetivamente.

Ao mesmo tempo é critério para ingresso nas bolsas um rendimento em sala de aula de pelo menos 50% da TIM do curso. Reside nesse aspecto uma contradição: a de exigir um rendimento enquanto coloca ao estudante a necessidade de uma contrapartida laboral para um auxílio financeiro. Como vimos, a bolsa tem como meta o custeio da vida acadêmica, o que exige uma carga horária que poderia ser unicamente de estudo ou trabalho dentro de bolsas de desenvolvimento acadêmico. Lembrando aqui Gramsci, defende-se contrapartidas que sejam pedagógicas, compreendendo estas como formas de conexão entre permanência estudantil e desenvolvimento acadêmico:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2004, p. 51, 52).

Recentemente, conforme apresentado em seu relatório de ações 2018, a PRAE reconfigurou em alguma medida as bolsas ofertadas aos estudantes socioeconomicamente prejudicados. Além das bolsas em trabalho administrativo são ofertadas bolsas na extensão e pesquisa, o que foi possível através da aproximação da PRAE com as unidades da

---

<sup>23</sup> Os autores se referem como “todos” aos beneficiários PRAE e não beneficiários PRAE.

Universidade. Dessa forma é preciso reconhecer essas ações como avanços no programa e na posição institucional de não isolar-se mas buscar parcerias para suas ações.

Fazendo aqui um balanço desse fragmento do programa de assistência estudantil que observamos logo acima pode-se abrir uma discussão a partir dos eixos: as contrapartidas na assistência estudantil e o processo de construção das mudanças ocorridas.

Para refletir as contrapartidas exigidas no Programa de Assistência Estudantil podemos aqui fazer uma aproximação com a Política de Assistência Social, fazendo, entretanto, o necessário destaque para a distinção inquestionável das duas. Recai sobre os usuários da Assistência Social a opinião do senso comum, hegemonicamente liberal, de que seus auxílios incentivam e fazem com que as pessoas não se auto sustentem. Dessa forma, que ao Estado não fosse necessário ações em proteção social. De forma semelhante, na Assistência Estudantil, assim como na Assistência Social, os auxílios de garantia de direitos básicos não deveriam comportar contrapartidas (SOUZA,2017), em especial as laborais e meritocráticas.

O Programa de Assistência Estudantil da UFRGS demonstra um descompasso entre seu valor e seu preço. Consideremos o valor enquanto o que oferece a seu corpo estudantil em ações, por exemplo, o trabalho administrativo e moradias estudantis sucateadas. O preço exigido inclui fazer com que o estudante tenha um desempenho em sala de aula, muitas vezes, superior a dos colegas sem a mesma base escolar prévia e que ocupe na universidade lugares que deixem mais visíveis ainda as desigualdades sociais: atrás dos balcões dos setores administrativos, para atender seus colegas e em uma condição de moradia pouco digna. O estudante beneficiário PRAE necessita assim ser o melhor, nas piores condições, de forma que o vestibular - pensando enquanto seleção para o ensino superior- nunca acaba.

Importa dizer que o mérito tem raízes no individualismo que põem os sujeitos em competição, criando uma polarização entre: ganhadores e perdedores ou integrados e excluídos. Nesse caso a desigualdade é pré-condição que fundamenta a ideia de mobilidade social a partir do mérito, onde cada pessoa assume para si a tarefa de superar essas expectativas (MACHADO; PAN, 2016).

Nessa forma de compreensão, o indivíduo é o responsável exclusivo por si, por seus sucessos e fracassos, um empresário de si mesmo (Maia & Mancebo, 2010). Para Yasbek (2003), essa lógica reforça a compreensão individualista de questões sociais, apagando o reconhecimento da pobreza e da exclusão social como expressões de relações sociais e econômicas (MACHADO; PAN, 2016, p.479).



Essa tendência de democratização das políticas públicas advém sobretudo do processo vivenciado na década 80 de crise econômica. Combinada com o agudizamento das desigualdades sociais e a efervescência dos Movimentos Sociais organizados, levaram o desmoronamento do autoritarismo na figura das ditaduras, que culmina no Brasil no processo de abertura política e construção de uma nova Constituinte que instituiu o:

Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988).

O processo de instauração é disputado pelo projeto econômico neoliberal que investe no desmonte do Estado, ancorado no discurso da crise econômica como sintoma de seu mau desempenho. Em outro polo movimentos sociais na busca por ampliar não somente direitos específicos mas de interpenetrar a participação popular das políticas de Estado. Esse processo acaba por inserir novos atores sociais na esfera pública e construir uma configuração inovadora de democracia no Brasil.

São instituídos com isso os conselhos de direitos, gestores das políticas públicas, que pela sua natureza deliberativa e seu papel em possibilitar o controle social sobre as ações do Estado, são “constructo institucional que se opõe à histórica tendência clientelista, patrimonialista e autoritária do Estado brasileiro” (RAICHELIS, 2000, p.6).

Evidentemente que a instituição de Conselhos traz novas questões visto que a disputa exposta no momento da Constituindo diz respeito à defesa de diferentes projetos societários, interesses individuais e coletivos distintos que não tem início nem fim naquele momento histórico. Pelo contrário, se institui o direito de que esta disputa possa ser feita em um novo campo que é o da gestão, sendo seu marco o seu quinto princípio de “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, não paginado).

A universidade pública tem seu compromisso “intimamente relacionado ao contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária quanto à realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão” (SILVAS; LIMA, 2012). Enquanto parte da Política de Educação, necessita apresentar uma “gestão democrática e colegiada, com participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica” (PDI/UFRGS, 2016) princípios relacionados ao necessário controle social sobre o Estado e a garantia da participação.

A UFRGS possui os seguintes espaços para representação discente: Conselho Universitário (CONSUN), Conselho de Curadores (CONCUR), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), por sua vez composto pela Câmara de Graduação, Câmara de Pós-Graduação, Câmara de Pesquisa, e Câmara de Extensão; Conselho da Unidade, Comissões de Graduação (COMGRAD). O fato da estrutura organizacional estar composta por representantes, não significa que a participação seja efetivada. Isso fica explícito no processo verticalizado dos espaços de decisão da universidade que pouco materializam o que propõem ser no Plano de Desenvolvimento Institucional, principalmente pela insistência de dizer-se democrático e participativo. ainda que essas representações sejam legítimas, não existe espaço garantido ou mesmo a representação discente dos e das beneficiárias **(indígenas, quilombolas, residentes de moradia estudantil, pessoas com deficiência). essa representação não contempla nem mesmo aqueles que são beneficiários PRAE.**

Para além disso, a UFRGS mantém um sistema de eleição para reitora/reitor onde o peso de votos é diferenciado sendo: 70% docentes; 15% servidores; e 15% discentes<sup>24</sup>. Esta conformação advém do período ditatorial no país e expressa as forças antagônicas na universidade que lutam por projetos de sociedade distintos, tal qual a própria disputa nas políticas públicas referenciadas neste capítulo, reforçando seu caráter enquanto elite não apenas na dimensão econômica mas da sua própria narrativa enquanto elite intelectual. Isto é, configurações como esta reforçam a ideia de um docente que não se reconhece enquanto servidor e de um servidor administrativo e corpo estudantil não considerado nas suas demandas, visto que na prática as decisões na universidade ficam centralizadas nos 70% de peso dos docentes.

Apesar da mobilização estudantil e de trabalhadores da universidade a reitoria da universidade não dialoga com a possibilidade de ser parte das mais de 40 Universidade brasileiras que já possuem paridade como por exemplo: UFSC, UFRJ e UFPEL. A exemplo, segue imagem de uma das campanhas realizadas por paridade na universidade:

Campanha em pról da paridade na UFRGS exemplificando o modelo atual e o desejado



Fonte: Centro Acadêmico André da Rocha (CAAR), 2011.

É preciso considerar o quanto este tipo de arranjo desvela da política da universidade, que podem nos conduzir a compreender os processos excludentes já relatados. Ações que demonstram sobretudo uma direção institucional balizada por valores neoliberais de gestão de seus processos que dizem respeito a mérito, diferenciação da participação a partir das hierarquias (docentes, discentes e servidores) e todo processo de luta social na universidade, em especial, dos e pelos estudantes historicamente excluídos nesse espaço, para escuta de suas demandas.

Defende-se aqui que esse cenário implica diretamente em como a Assistência Estudantil da UFRGS acontece, uma vez que oferece uma inclusão que exclui. Para Silvas e Limas (2012) um dos aspectos da exclusão é a “inclusão precária, instável e marginal”, o que dentro da universidade pode ser observado na reiteração de lugar periférico das demandas estudantis e das suas próprias vozes.

Aproximando esse cenário a Assistência Estudantil na figura da PRAE, infelizmente, a conjuntura não é muito diferente. Como apontado no capítulo anterior há uma dissociação entre a configuração do programa de benefícios, tendo em vista suas contrapartidas e exigências, com o perfil estudantil que atende e suas necessidades.

Este programa está inserido dentro de uma política pública, sendo importante pontuar o papel destas enquanto respostas do poder do Estado que tem origem nas necessidades sociais (RAICHELIS, 2000). Esse papel é reforçado no texto do PNAES quando diz:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino,

pesquisa e extensão e **aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente** (grifo da autora, não paginado).

Dessa forma é indispensável a garantia da participação desses novos sujeitos sociais universitários na definição e implementação da política de assistência estudantil a nível local. Como resposta às expressões da questão social<sup>25</sup> vivenciadas no espaço acadêmico a relação contínua de interlocução com os sujeitos com certeza auxilia na busca de soluções coletivas para as demandas estudantis.

Podemos demonstrar então esta dissociação, entre programa e perfil estudantil, como sintoma da falta de mecanismos de participação e controle social, avaliação e monitoramento das suas ações e no seu lugar a presença de mecanismos pouco representativos. A PRAE não possui espaço de representação estudantil na sua gestão, tão pouco espaços de fóruns para apresentação de seu trabalho e discussão deliberativa sobre sua política.

Atualmente é difícil inclusive prever como foi planejada a forma como a assistência estudantil se dá atualmente na universidade. Até 2017 a PRAE não possuía relatórios de gestão apresentados em seu site, o que novamente é importante indicar que não pode ser indexado pela mudança de site e a falta dos conteúdos anteriores ao ano de 2018. Contudo suas metas ficavam sistematizadas no PDI e nos relatórios Gestão da Universidade do ano, tendo como característica marcante a apresentação em texto de uma página discursiva suas ações, onde através da leitura dos Relatórios de Gestão 2016, 2017, 2018, foi observado a repetição mecânica de um texto e em tabelas com números suas metas e assinalado se atingidas ou não.

O direito em ter acesso a informação diz respeito não apenas a disponibilizá-la como pressupõem sistematizá-la de forma acessível, destacando aqui a necessidade de ser “transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão” (Lei 12.527 que dispõe sobre o Acesso à Informação). Sistematizar as ações da PRAE reivindicaria um aprofundamento maior sobre os fluxos de trabalho, o papel de cada divisão, comissão e, principalmente, a transparência sobre a lógica por trás de cada contrapartida.

O relatório de gestão da PRAE 2018 disponível no site da Pró-Reitoria e amplamente divulgado com os estudantes beneficiários sem dúvida foi um passo nessa direção, afinal pela

---

<sup>25</sup> Segundo Yamamoto (1999, p.27) é o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum: a produção social é cada vez mais colectiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

primeira vez se observa um relatório de ações mais denso e discursivo com relação ao trabalho desenvolvido. A partir desse documento foi possível embasar algumas discussões dessa própria escrita e estabelecer um diálogo com a atual conformação da Assistência Estudantil, o que por si só demonstra um ganho em transparência e em poder de controle social sobre as ações da PRAE.

Entretanto no que diz respeito à participação social o órgão segue uma disposição de trabalho pouco democrática ao não abrir espaços de controle social na sua gestão. Novamente o movimento social (estudantil) atua incessantemente na denúncia e reivindicação de suas pautas no campo da mobilização social organizada se fazendo ser ouvida. Exemplos disto são as ocupações, protestos e tensionamentos realizados nos últimos anos, que culminaram em mudanças tímidas, mas extremamente relevantes para seus usuários.

Em 2014 a Ocupação de Reitoria realizada conquistou a gratuidade dos beneficiários PRAE no RU. No ano seguinte, 2015, foi realizada a Ocupação da PRAE buscando diálogo com a Pró Reitoria no que dizia respeito a melhorias no programa de assistência estudantil e nas moradias estudantis. Nesta oportunidade os estudantes moradores das residências da Universidade organizaram-se coletivamente visando ganhos coletivos em relação a assistência estudantil, o que demonstrava já ali a necessidade da abordagem de pautas coletivas na Assistência Estudantil em contramão do atendimento individualizado das demandas dos sujeitos, que são também coletivos. A ocupação da PRAE daquele ano abriu um diálogo com a Pró- Reitoria, que porém não se mostrou propositivo na medida das demandas estudantis, que eram por exemplo: a construção de uma nova moradia, bolsa permanência sem contrapartida de trabalho, reforma nas residências estudantis, entre outras.

Reunião entre Ocupantes da PRAE em 2015 e gestores.



Fonte: arquivo pessoal.

Dessa forma no mesmo ano aconteceu a Ocupação de Reitoria realizada por este mesmo coletivo, ampliando e aumentando a tensão e as reivindicações dos beneficiários PRAE. Decorrente desse processo foi realizado um acordo entre ocupantes e instituição, onde um dos pontos foi a realização da 1ª Jornada sobre Assistência e Permanência Estudantil da universidade, que deveria ser realizada em todos os anos. O principal ponto do evento seria a abertura das contas da PRAE, do trabalho realizado e do número de estudantes abrangidos por cada benefícios, em diálogo com o seu público.

Mesa de abertura de contas da PRAE, durante a 1ª Jornada de Assistência e Permanência Estudantil.



Fonte: Arquivo pessoal.

O fomento de espaços de interação e construção conjunta da avaliação, monitoramento e planejamento das políticas públicas auxilia não apenas a aproximação dos serviços

prestados com as necessidades do seus usuários como colabora para uma corresponsabilização de como ela se constitui. Para Raichelis:

Controle social, que implica o acesso aos processos que informam decisões da sociedade política, viabilizando a participação da sociedade civil organizada na formulação e na revisão das regras que conduzem as negociações e arbitragens sobre os interesses em jogo, além da fiscalização daquelas decisões, segundo critérios pactuados. (2000, p.9)

Espaços de controle social colaboram então no pacto desses critérios que implica, segundo a autora, a “dialética entre o conflito e o consenso, de modo que interesses divergentes possam ser qualificados e confrontados” (RAICHELIS, 2000, p.10). Considerando os limites da política e os interesses antagônicos na sociedade e expressos dentro do campo da educação, integrar os usuários na formulação das políticas exerce função primordial em potencializar a assistência estudantil possível nesses marcos.

Contudo, é importante sinalizar, que em 2018 a PRAE realizou uma série de consultivas com seu público sobre satisfação no seu programa, altamente divulgada em sua página, e possibilitando algum nível de participação. Entretanto defende-se que mecanismos individuais de participação e sobretudo não presenciais não expressam a amplitude do que significa participação e controle social nas políticas públicas.

Como vimos a organização coletiva trouxe historicamente ganhos importantes para a assistência estudantil na UFRGS, sobretudo a possibilidade dos estudantes se colocarem não mais nas “margens da universidade” mas como agentes de direitos sobre a política que lhes assiste. A partir do “aconselhamento”<sup>26</sup> estudantil sem dúvidas é possível a construção de um programa que acolha mais do que exija. A criação de um conselho, o encontro em fóruns e até mesmo a abertura de campo de estágio são emergentes para a formação de sujeitos críticos e de políticas fortalecidas em tempos de investida ultraconservadora que vem desmontando as políticas públicas pelo país.

#### **4. Serviço Social na Assistência Estudantil: a experiência do estágio na DME/PRAE como prisma**

A relação do Serviço Social com o campo sócio ocupacional da educação está longe de ser novo, tendo em vista registros da presença profissional desde finais da década de 30.

---

<sup>26</sup> Explicitando que a ideia é se utilizar do jogo de palavras: Conselho X “dar um conselho”/colaborar.

Souza (2008) faz em seu estudo uma retomada histórica sobre essa relação, sobretudo dentro do ensino básico, onde refere que a atuação do serviço social na escola nesta época estava marcada pela tarefa de contribuir com o ajustamento social da criança e da família, tendo em vista a percepção da escola “como uma *agência social* que se transformou em lugar de preparação para a vida, onde se há de viver plena e harmoniosamente” (SOUZA, 2008, p.45).

A forma em que os profissionais inserem-se na escola está em consonância com direção positivista da época, que sob um viés funcionalista, partia da necessidade de auxiliar na adaptação das pessoas de modo que tornassem úteis a sociedade, sem propor transformações nesta (SAGGIN, 2018). É importante pontuar essa perspectiva como parte da gênese do Serviço Social, pois ainda que hegemonicamente a categoria assume um referencial crítico cunhado no marxismo, essa identidade histórica profissional reverbera nas ações cotidianas mesmo nos dias de hoje.

A partir da observação de bibliografia datada da década de 70, Souza (2008) aponta para a presença das assistentes sociais no Ensino Superior na época. Dentro deste espaço estes profissionais tinham como atividades:

[...] organizar as refeições e as residências dos estudantes, aprovar bolsas de estudo e ter atenção à saúde dos estudantes. E, ainda, a tarefa de sensibilizar os universitários em relação aos problemas da comunidade, promovendo conferências sobre problemas da atualidade, e a realização de atividades em bairros marginalizados [...] (SOUZA, 2008, p. 48).

No trecho destacado pode-se observar a mudança de perspectiva do Serviço Social, que na década de 70 começava a incorporar a teoria crítica, que foi maturada em 1980 e consolidada na década de 90 (SAGGIN, 2018). Principalmente nas últimas duas décadas desse período (de 70 à 90), a partir da aproximação do Serviço Social com os Movimentos Sociais da época e fruto da organização coletiva da categoria, se constituiu o Projeto Ético Político profissional que orienta a ação atualmente. Nesse caso a presença das assistentes sociais nas Universidades na década de 70 já demonstrava um viés menos conservador ao indicado na década de 30, transbordando a ação meramente “reajustadoras de condutas” para questões mais coletivas de observação da realidade.

Todavia, ainda são poucos os estudos que conseguem catalogar com precisão o trabalho do Serviço Social junto à Educação, sendo que na maioria das bibliografias que sustentam este trabalho as revisões históricas dizem respeito ao período pós anos 2000 e ao espaço da Assistência Estudantil Universitária. Isto é, os estudos se concentram em análises a

partir das políticas afirmativas nas Universidades e da ocupação do campo da assistência estudantil.

Se tratando da UFRGS, agora fazendo a aproximação necessária com o chão deste trabalho, é possível indicar a presença de Assistentes Sociais: junto a Clínica da Universidade, na Comissão de Graduação (COMGRAD) do curso de Medicina, no curso de Serviço Social e na Odontologia, na Educação Física, no Instituto de Ciência Humanos, na PROGESP, no Colégio de Aplicação, e na PRAE, sendo os dois últimos os espaços de maior número de profissionais. Tendo em vista as dificuldades, aqui também, em observar a inserção profissional em outros campos que não o da Assistência Estudantil, abordaremos como se dá a inserção das Assistentes Sociais na UFRGS a partir da Assistência Estudantil.

É partir da pesquisa de Nardi (2017), que encontramos a histórica presença das assistentes sociais na Assistência Estudantil. Em 1968 data-se o ingresso da primeira Assistente Social na UFRGS, que junto de um/a profissional da psicologia foram alocadas na CEU para a “efetivação da assistência estudantil” na época, vinculadas ao Departamento de Assistência Social.

O próximo registro dessa presença diz respeito ao ano de 1980, quando foram inseridas mais duas assistentes sociais na Pró-Reitoria da Comunidade Universitária (PRUNI), no então Departamento de Serviço Social nele:

[...] realizavam estudos avaliativos das condições de vida dos estudantes e das famílias através de documentação específica, aplicação de questionários, entrevistas, observação, visitas domiciliares, etc. com a finalidade de realizar uma análise socioeconômica dos alunos. Para tanto, eram utilizadas tabelas que pontuavam cada aspecto (NARDI, 2017, p.21).

Entre 1988 a 1992 registra-se “três Assistentes Sociais e com profissionais da área da psicologia” (NARDI, p.21, 2017) neste departamento, que passa a ser Divisão de Seleção para o Mercado de Trabalho. É importante pontuar aqui uma observação realizada durante o período de estágio, de que na época a PRUNI tinha a incumbência de gerir a mediação dos estágios da Universidade, o que pode ter relação com a mudança de nomenclatura. Porém isto é parte da observação da documentação histórica existente na DME, sendo insuficiente para afirmar com precisão.

Entre 1995 e 1996 a PRUNI passou “a chamar-se Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Serviços à Comunidade Universitária (PRORHESC). O DESSAE também mudou a nomenclatura para Departamento de Serviço Social e Atenção ao Estudante” (NARDI, 2017,

p.22 ), com isso houve a divisão da equipe, passando a ter uma equipe de profissionais do Serviço Social e da Psicologia e outra de Serviço de Atenção ao Estudante para questões gerais. A primeira equipe, com assistentes sociais, tinha a incumbência de:

[...] prioritariamente, a seleção socioeconômica para concessão dos benefícios: Restaurante Universitário (RU), Programa Saúde (PS), Bolsa Trabalho (BT), Casa do Estudante (CEU), Creche e Atendimento Psicossocial a alunos e servidores” (NARDI, 2017, p.22).

Aqui podemos ter dimensão da ampliação do escopo de ação do Serviço Social junto a Assistência Estudantil em comparação com as atribuições registradas de 1968 e 1980, demonstrando sobretudo melhores contornos das demandas atendidas pelos profissionais e das relações interdisciplinares estabelecidas. Desde sua entrada no campo ocupacional a que observamos está presente a psicologia, porém há pouco o que se falar sobre as demandas e as articulações das áreas no registro realizado sobre as competências destas/destes profissionais.

Em 1999 houve a entrada de quatro novas/novos assistentes sociais, duas/dois via concurso público e duas/dois redistribuídas após a extinção da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Em 2008, após várias outras reestruturações do trabalho no campo da Assistência Estudantil da UFRGS, e em razão das mudanças que se colocavam diante da Universidade com a inserção de cotas, houve concurso público para Assistentes Sociais na UFRGS. Ao fim do processo de chamadas, a equipe da então Secretaria de Assistência Estudantil (SAE):

[...] antes constituída de cinco profissionais, passou a contar com doze pessoas. Mantiveram-se as duas Assistentes Sociais, as duas Pedagogas e o Sociólogo e **foram acrescentadas mais seis Assistentes Sociais** e uma Psicóloga. No total, nesta época, a equipe ficou constituída de doze profissionais, sendo oito Assistentes Sociais, duas Pedagogas, uma Psicóloga e um Sociólogo (grifo da autora, NARDI, 2017,p. 24 ).

Importante destacar que após o período, profissionais da equipe de antes do concurso foram realocados, sendo então que em 2017 havia sete assistentes sociais trabalhando na PRAE, e atualmente passaram a ser de 6 profissionais. Com a aposentadoria de uma assistente social, a PRAE fez a opção de solicitar profissional de outra área extinguindo o cargo.

Partindo dessa retomada histórica, possível sobretudo pelo trabalho realizado por Nardi (2017) em documentar o percurso do Serviço Social na UFRGS e do trabalho no campo da Assistência Estudantil, podemos afirmar que a inserção da categoria dentro deste campo sócio ocupacional possui uma consolidação.

Para discutir a inserção das/os assistentes sociais na assistência estudantil é necessário reafirmar este trabalho nos marcos do Projeto Ético Político da profissão e da sua indiscutível relação com a questão social. Como assinalado anteriormente a Política de Educação é campo de disputa por diferentes projetos societários, e tem grande relevância na construção de uma nova consciência, que pretende-se hegemônica, anticapitalista.

Como parte e reprodutora das relações sociais colocadas, o campo da educação se apresenta repleto de contradições que demandam de suas/seus trabalhadores novas requisições que respondam de forma efetiva, situações complexas.

Ao observar o cotidiano do Serviço Social neste campo, é possível dizer que, assim como nas políticas públicas, na assistência estudantil as/os assistentes sociais são abordadas/os como executor final da política. Hegemônica e historicamente está colocado a profissão realizar as análises socioeconômicas e o atendimento<sup>27</sup> quando existe riscos.

Com isso é importante dizer, que compreendendo a Universidade como parte das relações sociais e campo onde emergem as expressões da questão social, não somente surgem nesse campo demandas referentes a necessidades estudantis vinculadas a desigualdade escolar, como apresentam-se as necessidades fruto das falhas de outras políticas sociais em garantia de: habitação digna, alimentação, transporte, entre outros.

Na experiência de estágio desta autora junto a DME, onde se realizou o projeto de intervenção divulgando os serviços internos e externos a Universidade de atendimento, em especial os de proteção social (Exemplos: serviços de saúde, serviço de assistência social, atendimento de proteção à mulher vítima de violência) pode-se observar que os estudantes residentes da moradia estudantil desconhecem os serviços de referência do território. Impreterivelmente todos estes estudantes passaram por atendimento junto ao Serviço Social e muitos referiram já pelo menos uma vez ter buscado ajuda junto à PRAE. É possível saber que existe uma dissociação feita entre o que se constitui as atribuições do assistente social na PRAE e suas inerentes atribuições enquanto profissional de Serviço Social.

Evidente que é necessário aprofundar as razões pelas quais há dificuldade na ampliação do trabalho das assistentes sociais na assistência estudantil, principalmente tendo em vista este cenário não ser exceção local, mas vastamente relatado na bibliografia existente.

---

<sup>27</sup> A partir da leitura de Nardi (2017) onde se faz distinção entre atendimento e acompanhamento fez sentido aqui seguir tal entendimento tendo em vista a precarização do trabalho na PRAE que pouco colabora para um acompanhamento, dentro da amplitude que remete o termo.

A/O Assistente Social, trabalhador/a assalariado/a, inserido/a na divisão técnica e social do trabalho, “não atua apenas *sobre* a realidade, mas atua *na* realidade” (YASBECK, 2009,p.3) , no sentido de fazer parte de um sistema de exploração e mercantilização da vida. Dessa forma recai sobre os profissionais os limites inerentes ao trabalhador que vende sua força de trabalho, que precisa responder às demandas institucionais de forma imediata e fragmentada, o que “condiciona a intencionalidade do trabalho profissional, de modo que é transpassada pela lógica rda instituição empregadora” (SAGGIN, 2018, p. 18).

Dessa forma é necessária a reelaboração das demandas institucionais, de modo que se transforme no objeto de trabalho do Serviço Social, o que:

[...] exige um sujeito profissional que tenha competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade, as tendências e possibilidades, ali presentes, passíveis de serem apropriadas pelo profissional, desenvolvidas e transformadas em projetos de trabalho (IAMAMOTO, 2009, p.12).

Vale lembrar aqui de duas questões, uma objetiva e outra subjetiva, que atuam na limitação do trabalho do Serviço Social dentro da Assistência Estudantil. A primeira diz respeito ao processo de precarização deste espaço sócio ocupacional, sobretudo marcado por um déficit de trabalhadores, tendo um número reduzido que necessita responder a demanda de cada vez maior de estudantes.

Como mencionado neste capítulo, a PRAE que tinha sete profissionais para atender 4.569 estudantes em 2018, cujo número aumenta a cada ano, no momento de aposentadoria de uma das profissionais fez a opção por um profissional de outra área. Dessa forma existem seis assistentes sociais para abranger, em média, 750 estudantes cada uma, sem contar as rotinas de trabalho que incluem as análises para novos ingressantes no programa de benefício, do ingresso por cotas e do atendimento a estudantes que buscam o serviço e não necessariamente são parte do programa. É possível indicar a falta de profissionais como um grande obstáculo para que se construa um trabalho de acompanhamento efetivo e a formulação de um plano de trabalho que dê conta dessa alta demanda institucional.

A segunda questão, subjetiva e sub-documentada na produção acadêmica do Serviço Social, diz respeito às condições em saúde que a precarização do trabalho destes profissionais e inerentes ao trabalho junto a situações de extrema vulnerabilidade dentro de políticas

focalizadas e seletivas, que fazem com que o Serviço Social seja uma das profissões mais adoecedoras. Lembrando aqui, que não se restringe ao campo da Educação. Sobre isso:

Em 2013, a Revista americana Health Magazine (O GLOBO, 2013) elegeu o Serviço Social como uma das 10 (dez) profissões que causam um efeito depressivo nos profissionais. Segundo a revista, “lidar com crianças vítimas de abuso ou famílias em dificuldades ou à beira de um colapso são motivos suficientes para uma crise depressiva”. Destaca ainda os longos e burocráticos processos com que estão envolvidos esses profissionais como outro fator potencializador de sintomas depressivos (SOUZA, 2016 ,p.103 e 104).

Destaca-se também:

[...]a Revista Business Insider apontou o Serviço Social como uma das 10 (dez) profissões mais estressantes do mundo. Na justificativa da revista, “a maioria das situações que este profissional precisa lidar incluem violência, abusos e sofrimento entre as pessoas. [...] Somada a todos estes fatores a remuneração pouco compensadora coloca a atividade na lista das profissões mais estressantes”. A focalização e a seletividade, tendências das políticas sociais na contemporaneidade que atravessam a política educacional, também afetam as condições objetivas de trabalho e são apontadas por uma das participantes da pesquisa como fator de estresse, cuja tensão nesse aspecto se expressa na fala dessa profissional: “O estresse de lidar com um trabalho que exige do profissional realizar seleções e ter que deixar alguns usuários fora de programas em virtude da falta de recursos” (SOUZA, 2016, p.104).

As/os assistentes sociais que trabalham na Assistência Estudantil, na UFRGS inclusive, são convocados a dar conta de um número crescente de usuários. Ao tempo que as demandas se complexificam na medida que existe um agudizamento das desigualdades sociais próprias do sistema capitalista, que reverberam na Universidade não só os obstáculos em manter-se na escola como o de ter atendidas suas necessidades enquanto sujeitos sociais de direito.

Na medida que as/os assistentes sociais são explorado, visto a sobrecarga de trabalho e a precarização da própria política de educação, em especial no que tange à permanência estudantil, a autonomia profissional que é relativa, torna-se ainda mais limitada. E isto está combinado às altas exigências institucionais e ao processo de adoecimento da/o trabalhador/a que se encontra na *ponta* do serviço. Destaca-se nesse processo que as requisições institucionais a essas/esses trabalhadoras/es se refere à garantia do mínimo, atendido através de processos de bolsificação dos programas, que tem como pressuposto processos seletivos e focalizados (SOUZA, 2016).

O que nos leva a compreender o exposto no início desta reflexão sobre a instituição abordar os profissionais como executores finais da política, isto é profissionais da “ponta” e

as razões pelas quais o trabalho na PRAE remete a resposta das situações emergentes que atendem as demandas materiais em detrimento a ações de educação em direitos, por exemplo.

A ação profissional quando limitada ao:

[... ] processo seletivo dos programas desenvolvidos — preenchimentos de fichas, conferência de documentos, declarações, entrevistas e avaliações, reduz as iniciativas da profissão em experiências que viabilizem: a formação de grupos de pesquisa e discussão voltados para a elaboração de propostas que objetivem interferir na realidade institucional e que sirvam para fundamentar planos, programas e projetos no setor; o desenvolvimento de atividades que efetivem o sistema de cogestão existente entre a Pró-Reitorias de Assistência Estudantil e a diretoria das Casas de Estudantes; a participação direta dos estudantes/ usuários nas deliberações da assistência estudantil; e sobretudo, o estímulo à organização política dos estudantes/usuários para as questões que dizem respeito à formulação e avaliação dos programas da assistência (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012, p. 178).

Evidente que a desigualdade e a pobreza não pode ser extinta a partir da ação profissional, afastando aqui uma possível visão messiânica da profissão, mas com certeza a ação do Serviço Social dentro de seu Projeto Ético Político tem potencial para a diminuição desses níveis. Dessa forma, o exercício feito aqui de conhecer estes “limites e dessas possibilidades fornece a base para ultrapassar o messianismo, que pretende atribuir à profissão poderes redentores, e o fatalismo, que a condena ao burocratismo formalista” (NETTO, 2007, p. 166).

Tendo em vista o potencial do Serviço Social, e afastando aqui do viés fatalista, é importante dizer de seu papel não como mero operador final das políticas, mas como gestores e planejadores destas. Essa mudança de abordagem da profissão advém sobretudo do processo de abertura democrática, o advento da Constituição de 88 e a formulação da LOAS(1993) e do SUAS (2005) que marcam a presença dos assistentes sociais nessa nova perspectiva, visto a participação de seus organismos representativos na elaboração destas (YASBECK, 2009b).

Para o trabalho destes profissionais junto a Assistência Estudantil isso indica a necessidade neste campo de disputa pelo reconhecimento dessa competência profissional de modo que auxilie na direção da política aos interesses coletivos dos seus usuários. Conforme o Vº princípio do Código de Ética Profissional (CFESS, 1993, p.23) onde diz ser necessário um “posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática”, assim como é dever profissional “contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais” (CFEES, 1993,p.29).

Na oportunidade do estágio em Serviço Social desta autora junto a DME/PRAE e a partir da experiência com a intervenção realizada junto aos moradores da Casa do Estudante da UFRGS/Campus Centro, foi possível observar a importância da abordagem coletiva das demandas estudantis na ação do Serviço Social e os impactos da participação estudantil, mesmo que em primeiro momento mediada por espaços de roda de conversas, fóruns e encontros.

Afinal, frente às contradições existentes no campo da Educação são necessários esforços no sentido de reelaborar estratégias que possibilitem a ação profissional dentro da defesa dos interesses dos seus usuários e na garantia dos direitos sociais. Ações que “sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade”(IAMAMOTO, 1998, p.75).

Visto isto, a concentração da ação profissional nos atendimentos individuais, na análise socioeconômica para os auxílios e dentro de um programa altamente meritocrático, indica a tendência mercadológica e neoliberal que a Educação está alocada. Na disputa por uma abordagem da Educação como direito social e do espaço da Assistência Estudantil como de educação em direitos, este campo se mostra privilegiado para a atuação junto aos Movimentos Sociais (estudantis sobretudo) a partir da dimensão socioeducativa da profissão.

É pela prestação de serviços socioassistenciais que o assistente social interfere nas relações sociais que fazem parte do cotidiano de sua população usuária. Esta interferência se dá particularmente pelo exercício da dimensão socioeducativa que tanto pode assumir um caráter de enquadramento disciplinador destinado a moldar o "cliente" em sua inserção institucional e na vida social como **pode direcionar-se ao fortalecimento dos projetos e lutas das classes subalternizadas na sociedade** (grifo da autora, YAZBEK, 2009, p. 136).

É na direção do fortalecimento dessas lutas e da resistência das classes subalternas no Ensino Superior, com o horizonte maior na emancipação humana, que indica-se aqui a importância do trabalho dos Serviço Social em auxiliar na criação de espaços de participação e controle social junto a Assistência Estudantil. O estágio mostrou que parte das questões que chegam individualizadas no cotidiano de trabalho dos assistentes sociais da PRAE, e que colaboram para a sobrecarga destes profissionais, são de origem coletiva e dizem respeito a falta de canais de escuta e construção coletiva da política de permanência estudantil na Universidade.

Novamente é importante dizer que canais de “avaliação e monitoramento” da política a distância, como tem sido os realizados pela PRAE, não possibilitam a participação estudantil na construção do programa que lhes atendem e principalmente não colabora para o avanço coletivo em consciência em direitos dos seus usuários. Pelo contrário, o distanciamento cada vez maior da gestão e seus usuários e os limites do acompanhamento individual têm colaborado para o adoecimento dos profissionais que lidam com essa demanda e os estudantes que necessitam de recursos.

Na experiência de estágio, em especial quando a equipe DME foi ao I Congresso de Assistência Estudantil do Fórum de Pró Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), Universidades compartilharam o trabalho em rede com os serviços do território. Apresentaram importantes resultados no que diz respeito à proteção social de seus estudantes e a elaboração de um Plano de Trabalho altamente vinculado a apreensão dos estudantes na sua totalidade. Um importante apontamento feito é sobre a naturalização da desterritorialização vivenciada pelos estudantes, que muitas vezes desconhecem os serviços públicos de atendimento no âmbito de cultura, lazer, saúde, assistência social e outros.

O trabalho realizado em mapear esta rede e articular contatos de apoio ao serviço institucional é árduo, mas tende a gerar frutos a longo prazo. Dizer que o papel da Universidade é o de proporcionar a formação superior para justificar que a desproteção social que apresentam seus estudantes é tarefa de outras políticas públicas tende a ignorar, por exemplo, o papel do Serviço Social em trabalhar na direção da garantia dos direitos. O que não significa acolher todas as demandas indiscriminadamente, mas ao filtrar os objetivos do campo sócio ocupacional que ocupa, saber trabalhar em rede extensa para acionar outros agentes sociais que devem compartilhar das dimensões que os transbordam.

Um aspecto que não pode ser esquecido é do trabalho em conjunto com outras áreas de conhecimento, como por exemplo: psicologia e pedagogia, que não necessariamente significa uma ação interdisciplinar. A partir da observação do trabalho durante o estágio fica presente a tendência, mesmo em equipes heterogêneas, de se trabalhar em linha de “produção fordista”, onde cada profissional assume uma peça da engrenagem, perdendo de vista seu “produto final”. Isto é, parece que tanto equipe composta por outras áreas de conhecimento, quanto dentro da própria equipe do Serviço Social, não existe a constituição de um coletivo de trabalho. Isso implica em um trabalho cada vez mais fragmentado e em um acompanhamento precário ao estudante, na medida que o lócus de trabalho se transforma em, também, campo

de disputa. Dessa forma parece ser importante refletir sobre os ganhos de um trabalho coletivo e verdadeiramente interdisciplinar, como forma de atingir um objetivo em comum.

Todavia, quem são as/os assistentes sociais da PRAE?

Se podemos responder de forma muito sucinta a isso, pode-se afirmar que trabalhadores altamente qualificados: doutoras/es, mestres, especialistas, que no miúdo do cotidiano e mesmo diante de inúmeros limites na sua atuação são responsáveis em uma importante parcela, pela viabilização da permanência e sucesso estudantil de muitos estudantes.

## **5. Considerações Finais**

Durante este trabalho de conclusão de curso buscou-se abordar a educação como um espaço fundamental para a presença da classe trabalhadora, destaco aqui a população indígena, a quilombola, pessoas trans, entre outros segmentos que historicamente não foram representados neste espaço. Essa importância se dá pelo potencial de disputa hegemônica que o espaço da educação oferece, ao possibilitar a entrada de novas narrativas dentro da produção acadêmica, da mudança da divisão social do trabalho - historicamente estratificado a partir dos lugares de classe - e fundamentalmente ancorado no direito, não apenas a uma formação superior, como forma de qualificação profissional, mas no direito do desenvolvimento do pensar crítico, da formação humana, da construção da emancipação de cada sujeito e de agência sobre os processos da vida em sociedade.

Contudo observou que mesmo com as políticas de ingresso não são suficientes para efetivar este direito, sendo determinante programas de permanência estudantil que sustentem este direito no cotidiano destes estudantes. Resultado do estudo sobre estes programas, em especial o da UFRGS, se chega à conclusão que até então, muitos destes, não tem conseguido ir além da manutenção mínima do estudante na Universidade. As demandas que referem-se ao desenvolvimento da autonomia, do acesso a cultura, da criação de espaços de formação crítica são escassos dentro do bojo de componentes da permanência estudantil e pode ser demonstrado como uma fragilidade que compromete o acesso a este direito.

Pode-se observar que falta de espaços de participação e controle social e a própria resistência do espaço Universitário, historicamente ocupado pelas classes dominantes, em

acolher estudante socioeconomicamente prejudicados, atribui ao Programa de Assistência Estudantil um caráter excludente, meritocrático e em descompasso com as necessidades postas no cotidiano acadêmico para os estudantes.

Um exemplo disto foram as contrapartidas que tais programas exigem. Ao que parece, após as análises iniciais para o estudante se tornar beneficiários, novas peneiras são colocadas diante deste estudante. Se na primeira análise se realiza uma observação da totalidade deste sujeito com o passar do tempo, parte-se para critérios cada vez mais desafiantes para se manter no auxílio e para acessar a outras modalidades. Ao estudante socioeconomicamente prejudicado que já passou por uma primeira análise ficam várias tarefas: a de provar mérito dentro de sala de aula, a de ser trabalhador para a Universidade, substituindo muitas vezes o lugar onde deveria ter um servidor, por uma bolsa auxílio cujo valor se vê congelado há anos, a de não ter o “infortúnio” de ser oriundo da região metropolitana de Porto Alegre e/ ou de não ter avançado no seu curso a ponto de no momento de necessidade não ser elegível a alguns auxílios.

Pode-se dizer que se realiza uma inclusão precária. A precariedade dessa inclusão reside, em alguma medida, na força hegemônica universitária elitizada que obriga o estudante socioeconomicamente prejudicado se adaptar a um espaço escolar, se permitindo ser muito pouco penetrada pelos saberes populares e pela materialidade de vida desses novos sujeitos universitários. A participação e controle social nesse caso é determinante para que a universidade consiga acompanhar as mudanças em seu corpo estudantil.

O movimento social dentro da universidade foi e é extremamente determinante para tensionar e fazer com que a UFRGS se democratize e não fique a margem de seu tempo. Como os exemplos já apresentados nesse texto as mobilizações pela instituição de reserva de vagas na universidade, pela garantia de lisura no processo de ingresso por cotas raciais e da entrada cada vez maior de estudantes oriundos de escolas públicas são exemplos da força coletiva popular construindo, mesmo que contra a corrente hegemônica conservadora, uma universidade justa.

As tensões políticas que rondam as ações da PRAE, expressão em alguma medida a falta de canais de diálogo que acolham essas reivindicações e exponham as possibilidades e limites destas. São emergentes a abertura desses canais para o compartilhamento do poder, na linha da democratização da Política de Educação, para a construção de um plano de assistência estudantil efetivo que gere posições hegemônicas, gerando adesão.

Constatando, ainda, que as demandas que surgem dos estudantes não dizem respeito estritamente às necessidades escolares, mas de proteção social, um apontamento importante diz respeito ao acolhimento destas demandas de forma adequada. Contudo, o que pretende-se aqui não é indicar um caminho na direção de uma espécie de *instituição total* que assuma para si a tarefa de dar conta de todos os campos da vida, visto que a perspectiva do Serviço Social vai ao contrário, na direção da ampliação de direitos e fortalecimento dessas políticas. Mas a partir da percepção da chegada de estudantes cada vez mais vulnerabilizados, e em especial dos vindos de outras regiões do Estado, do país e do mundo, parece emergente discutir a atuação profissional na Educação em rede intersetorial, construindo planos de trabalhos que incluam a articulação com serviços públicos que auxiliem em promover o acesso aos direitos, sejam da natureza que sejam.

Tanto no trabalho dos assistentes sociais, quanto na perspectiva de gestão apresentada, há grande isolamento das práticas e individualização dos sujeitos, parecendo ser um dos maiores desafios o de tornar coletivas as ações em permanência estudantil. Isto indica da necessidade de trabalhar de forma articulada com outras áreas de conhecimento, com outros setores da Universidade e junto a serviços públicos de proteção social. Assim como da emergência do trabalho com Movimentos Sociais na Universidade.

Encaminhando ao fim dessas considerações, vale dizer que a temática da participação e do controle social junto à PRAE, mas sobretudo a da defesa do direito à educação como imprescindível para o processo de emancipação humana, *se deu* para esta autora, muito mais do que se constituiu enquanto *escolha*. Sentir a necessidade de estudar sobre o direito à educação, das desproteções sociais no meio acadêmico e, porque não dizer, dos sofrimentos e resistências que este campo encerra, se encontra intimamente conectado a condição da autora enquanto estudante sócio economicamente prejudicada desta Universidade.

Com este trabalho buscou-se realizar uma aproximação com o campo da Assistência Estudantil da UFRGS a partir da provocação: “A PRAE Precisa de Conselho”, para dizer sem dúvida que não existem melhores gestores ou “aconselhadores” das políticas públicas que seus usuários.

A inclusão precária dos estudantes socioeconomicamente prejudicados na Universidade através de sistemas meritocráticos e sem direito a voz, chama-se exclusão na verdade. Remete a uma posição assistencialista onde os estudantes necessitam se conformar com as condições estabelecidas no programa institucional.

Contudo as/os assistentes sociais inseridos junto a Política de Assistência Estudantil na Universidade se inserem em um campo privilegiado para trabalhar a dimensão sócio educativa da profissão. Ao mesmo tempo é importante lembrar da autonomia relativa da profissão que dispõem de direitos profissionais e de limites próprios da sua condição de trabalhador assalariado.

Dessa forma, ao mesmo tempo que é desafiante trabalhar em prol a permanência estudantil em contexto tão adverso, tendo em vista não apenas a conformação institucional mas a conjuntura política brasileira, faz-se emergente mediar a formação de novas consciências críticas, de fortalecer os movimentos sociais e de ampliar na prática cotidiana a democracia.

Parece um fechamento mais justo e sincero, do que discorrer acerca do que já foi dito *aqui* ou *ali*, aproveitar este espaço para dar “voz” e visibilidade para o que os estudantes querem dizer sobre a política de assistência estudantil e as ações afirmativas:

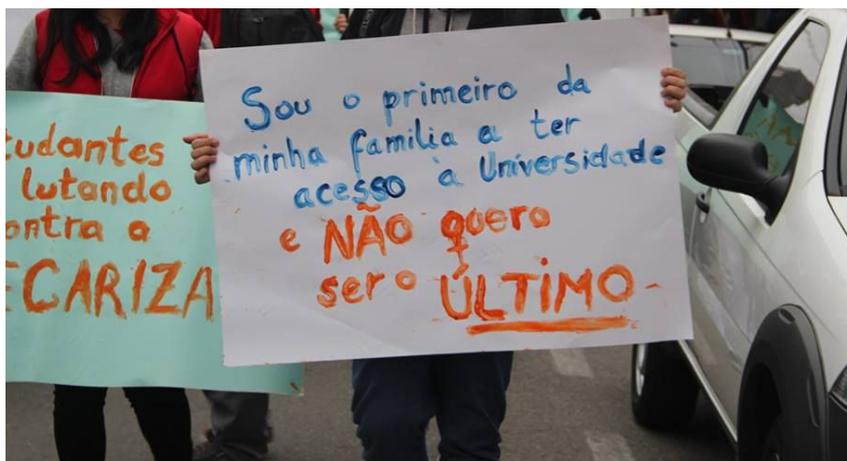


Figura: Cartaz de manifestação do Movimento Nacional de Casas de Estudantes no 40º Encontro Nacional (Sense, 2016)

Há de se resistir, permitir resistir e aprender com aqueles que seguem resistindo.

## Referências

ABREU, M. A. A. **Educação: Um Novo Patamar Institucional**. *Novos Estudos* nº89, p.131-143. JUL. 2010.

ANJOS, José C. dos. **A categoria raça nas Ciências Sociais e nas políticas públicas no Brasil**. In: Santos, José dos; CAMISOLÃO, Rita de Cássia e LOPES, Vera Neusa (Org.). *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuição para uma educação anti-racista no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

BARBOSA, M. L. O. **Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior**. *Política e Sociedade* 2015; 14:256-82.

BOSCHETTI, Ivanete et al (Org) **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. São Paulo, Cortez 2008.

BRAGA, Maria Conceição de Matos. **A política de assistência estudantil na UFRGS: um estudo comparativo da eficácia na aplicação da verba do PNAES através do desempenho acadêmico dos estudantes**. 2017.

BRASIL, IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2017. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei 11.096/2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm) .

\_\_\_\_\_. Lei 12.711/2012. Ingresso nas Instituições Federais de Educação Superior pelas Cotas. Disponível em .

CARVALHO, C. H. de A. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, jul./set. 2013

COORDENADORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS (CAF). **Relatório 2016**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2016/view>

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior**. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7615/5429>

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-)

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. 2017. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**. In: O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

JORNAL SUL 21, 2018. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/03/movimento-negro-da-ufrgs-ocupa-reitoria-contradestruicao-de-politica-de-cotas/>

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia em Gramsci**. 2002. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv61.htm>

LIMA, W. A. S.; FERREIRA, L. C. **Mapeamento e Avaliação das Políticas Públicas de Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras**. Revista Meta: Avaliação, v. 8, n. 22, p. 116-148, 2016.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, M. A. G. S.. **Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários**. 2017.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NARDI, Liciê Helena Ribeiro. **Inclusão dos estudantes com renda inferior na UFRGS: práticas mobilizadas por uma equipe multidisciplinar**. 2017.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade**. In: FONAPRACE-Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. PROEX:UFU-MG, 2012,p 147-157.

NASCIMENTO, Clara Martins; ARCOVERDE, Ana Beatriz. (2012). **O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão**. FONAPRACE. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.

Uberlândia: UFU-PROEX. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9438845-O-servico-socialna-assistencia-estudantil.html>.

NETTO, J. P. **Desigualdade, Pobreza e Serviço Social**. In: Revista em Pauta, no.19, Rio de Janeiro, UERJ, 2007.

NOGUEIRA, F. **Cotas raciais no curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, A. M. S; NEVES, L. M. W. **Materialismo Histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson, Williams**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 51, p.341 - 359, jun. 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ed., São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (OPNE). **Painel de Meta/Ensino Superior**. 2015, Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metasp/12-ensino-superior/indicadores>

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico**. Revista Educação, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/1589/885>>.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. **Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS**. Horizonte Antropológicos. Vol.23 no.49. Porto Alegre sept/dec.2017.

PEREIRA, Potyara A. P., **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais** – 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PRAE. **Relatório de Ações 2018**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prae/wp-content/uploads/2019/05/Relatorio-Acoes-PRAE-2018.pdf>

PROLO, Felipe. **Redes sociais e a mobilização pró-cotas na UFRGS**. 2008.

PROGRAD. **Orientação para Vinculação em Estágio - TIM - 2018**. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/prograd/aluno/estagios/Estagio\\_link%203.pdf](http://www.ufrgs.br/prograd/aluno/estagios/Estagio_link%203.pdf)

RAICHELIS, Raquel. **“Desafios da gestão democrática das políticas sociais”**. In: Capacitação em serviço social e política social. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Módulo 3. Política Social. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB. Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância – Cead.2000.

RAMOS, Leonardo César Souza. **A sociedade civil em tempos de globalização: Uma perspectiva neogramsciana**. Dissertação de mestrado. PUC São Paulo, 2005.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. J. **Evolução da Educação Brasil, 1970-2003**. Análise. Porto Alegre, v.16, n.2, ago./dez. 2005.

RITTER, Carolina. **A política de cotas na educação superior: as (a) simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro**. 2018.

SAGGIN, Vanessa Gabriela. **O Trabalho do assistente social na educação básica: análise da sua configuração nos colégios de aplicação do Brasil**. 2018.

SANTOS, B. L. P. **A representação do REUNI no debate do ensino superior enquanto direito**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-44, 2009.

SANTOS, Elenice Cheis dos. **Política de assistência estudantil para estudantes cotistas de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS**. 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174825/001063883.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.

SILVA, Cicely Ligia da. **Bolsa de apoio técnico-administrativo na UFRN: uma contribuição para permanência e para formação acadêmica do aluno?**. 2013. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, M.S.S. **O Conceito de Guerra de Posição no Pensamento Político de Antônio Gramsci**. 2015. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~semppgfil/wp-content/uploads/2012/04/Mauro-S%C3%A9rgio-Santos-da-Silva.pdf>.

SILVAS, Juliana Alvarenga ; LIMA, M. C. N. **O papel dos programas de assistência estudantil no contexto da expansão de direitos e da democratização das universidades públicas brasileiras**. In: FONAPRACE-Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. PROEX:UFU-MG, 2012, p 135-146.

SILVEIRA, Rayanna Beatriz Barbosa. **A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN): um diálogo permeado na relação educação x Capital**. 2014. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVEIRA, Marília; CONTI, Josselem. **Ciência no feminino: do que é feita a nossa escrita?**. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 11, n. 1, p. 53-68, 2016.

SILVEIRA, Felipe Estima da. **Portal do candidato: serviço de entrega de documentação on-line para o ingresso em concursos de graduação.** 2018.

SIMIONATTO, Ivete. **Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana.** Revista Katálysis, Florianópolis, v. 12, n. 1, Jun. 2009. Disponível em:  
< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802009000100006&lng](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802009000100006&lng) >

SOUZA, Iris de Lima. **Serviço Social na Educação: saberes e competências necessários no fazer profissional.** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

SOUZA, Fabrícia Dantas de. **O papel dos programas de assistência estudantil no contexto da expansão de direitos e da democratização das universidades públicas brasileiras.** 2016.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. **Na Travessia: assistência estudantil da educação profissional. As interfaces das políticas de assistência social e educação.** 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TANIKADO, Grace Vali Freitag. **Ações Afirmativas na UFRGS: um percurso cartográfico.** Tese (Pós Graduação em Política Social e Institucional). Instituto de Psicologia UFRGS.2015.

UFRGS PRÓ COTAS, 2007. Disponível em:<https://ufrgsprocotas.noblogs.org/>

UFRGS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016.** Disponível em:[www.ufrgs.br/pdi/pdi-2016-2026](http://www.ufrgs.br/pdi/pdi-2016-2026)

YAZBEK, Maria Carmelita, **O significado sócio-histórico da profissão.** In: Curso: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais, módulo I. Brasília: CFESS / ABEPSS / CEADUNB, 2009a.

YAZBEK, M. C. **Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos do Serviço Social.** In: CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)/ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009b.