

Marcelo Recktenvald

**POLÍTICA DE PERMANÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA POPULAR: COMPREENDENDO OS CLAMORES DE
ACADÊMICOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIOECONÔMICA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Lauro Francisco Mattei

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Recktenvald, Marcelo

Política de permanência em uma universidade pública popular : Compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica / Marcelo Recktenvald ; orientador, Lauro Mattei, 2017.

454 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

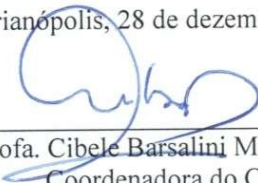
1. Administração. 2. Estudantes Vulneráveis. 3. Acesso e Permanência. 4. Política Pública. I. Mattei, Lauro. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Marcelo Recktenvald

**POLÍTICA DE PERMANÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA POPULAR: COMPREENDENDO OS CLAMORES DE
ACADÊMICOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIOECONÔMICA**

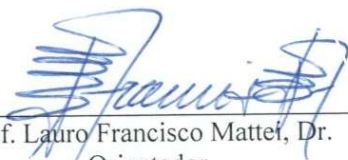
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Administração”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração.

Florianópolis, 28 de dezembro de 2017.

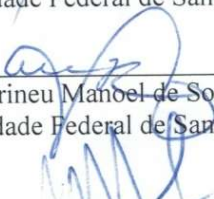


Profa. Cibele Barsalini Martins, Dra.
Coordenadora do Curso

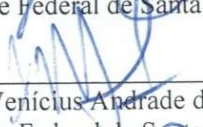
Banca Examinadora:



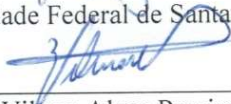
Prof. Lauro Francisco Mattel, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Marcus Venícius Andrade de Lima, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Vilmar Alves Pereira, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande

Este trabalho é dedicado aos jovens cheios de coragem que perseveraram na construção dos seus sonhos de formação, apesar das circunstâncias desafiadoras da exclusão às quais foram submetidos.

AGRADECIMENTOS

As primícias dos meus agradecimentos são a Deus, criador de todas as coisas, que é infinitamente maior que toda ciência e fê, e que mesmo com toda a sua Majestade e Glória, manifestou sobre mim – assim como o faz a todos que crêem em Jesus Cristo – a Sua presença e cuidado, e trouxe-me a oportunidade de experimentar progressivamente Seu propósito, concebido desde antes da fundação do mundo.

A minha família, agradeço pelo apoio e compreensão. Minha amada esposa, Célia, sempre tem palavras de sabedoria e encorajamento. Isabela e Ana Carolina são dádivas do Senhor, como flechas na mão de um guerreiro. Na minha família Deus me permite experimentar parte do amor maior.

Agradeço aos meus pais, Antonio e Marli, pela educação que modela o caráter, coisas que a escola não consegue ensinar. Seus ensinamentos e orações geram frutos, mesmo distantes do local e tempo. Aos meus irmãos Márcio e Adriano, agradeço por compartilharmos tantos momentos de desafios, vitórias e derrotas, que trazem ensinamento incrível, e pela unidade que temos.

Agradeço aos amigos mais chegados que irmãos, congregados do Espaço Dunamize Chapecó, local que escolhemos para viver um novo estilo de vida. Suas intercessões me animaram e me motivam a continuar.

Agradeço ao Pr. Jossemar Santos de Oliveira, amigo que colocou sua casa e carro à disposição para me abençoar toda vez que precisei, nas muitas idas e vindas a Florianópolis.

Um agradecimento especial ao meu orientador, professor Dr. Lauro Francisco Mattei, por ter me acolhido como seu orientando, por acreditar no projeto de pesquisa, contribuir com conselhos carregados de discernimento e me encorajado na caminhada. A sua paixão pela permanência dos estudantes vulneráveis é inspiradora.

Agradeço aos membros da banca de qualificação – Amélia Silveira, Pedro Melo, Raphael Schlickmann, René Birochi e Vilmar Alves Pereira, seletamente escolhidos por terem o perfil científico e aderência à temática, pela capacidade de contribuir significativamente para a melhoria do projeto. Suas contribuições foram esclarecedoras, e me deram a segurança que eu precisava para avançar. Aos membros da banca final, Irineu de Souza, Marcus Venicius, e, mais uma vez, Vilmar Alves Pereira, o agradecimento é especial, pois além das contribuições acadêmicas para o trabalho, muito valorosas, revelaram desprendimento de suas agendas para viabilizar a defesa em data nada usual, entre o Natal e o Ano Novo, no apagar das luzes de 2017.

Agradeço ao Magnífico Reitor da minha universidade, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Prof. Dr. Jaime Giolo – a quem tenho como um referencial – que a mim confiou durante quase cinco anos o desafio da gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), órgão institucional responsável pela política de permanência na UFFS, e por continuar acreditando no meu trabalho, agora em outra área. Igualmente, agradeço ao Prof. Dr. Antônio Inácio Andrioli por estar comigo lado a lado nas trincheiras de luta da assistência estudantil. Não foram poucos os quilômetros que rodamos juntos entre os *campi* da UFFS, nem foram poucas as reuniões para construir uma agenda de política de permanência democrática, um projeto pelo qual ainda trabalhamos com zelo. Extensivamente, agradeço aos demais companheiros da UFFS que lutam pela ampliação de direitos aos estudantes vulneráveis, a toda equipe de trabalho da PROAE e dos Setores de Assuntos Estudantis (SAE's) dos *campi*.

Faço um agradecimento especial aos marcelos e marcelas que me confiaram suas histórias de vida para desenvolvimento deste estudo. Não cito seus nomes verdadeiros, mas cada um de vocês reconhecerá a própria história no texto, histórias que servem como inspiração aos estudantes que virão para a Universidade depois de vocês. Vocês são desbravadores! Vocês são vencedores! Muito obrigado!

Agradeço aos colegas do FONAPRACE, fórum batalhador que modelou minha visão da assistência estudantil com paixão e compaixão. Pensar a assistência estudantil como um direito não é um sonho que se sonha só.

Por fim, agradeço também à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina que, por meio programa de bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), mais especificamente pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), viabilizou o financiamento desta pesquisa.

“O choro pode persistir uma noite, mas de manhã
irrompe a alegria”

(Salmo 30:8b)

RESUMO

A universidade pública brasileira, tradicionalmente caracterizada como um ambiente das elites, tem apresentado recentemente crescentes oportunidades aos estudantes historicamente excluídos no tocante ao acesso e permanência na educação superior. Este trabalho situa-se no campo teórico/prático das políticas públicas, e discute a formação de agenda para a política de permanência na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição pública, popular e interiorizada de estrutura *multicampi*, destaque nacional pela quantidade de estudantes oriundos de escola pública. Seu corpo discente congrega pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, haitianos, filhos de agricultores familiares, de assentamentos agrários, além de minorias diversas. O foco deste estudo recai sobre os clamores destes sujeitos sociais, sua voz, seus anseios que precisam marcar posição nas políticas de permanência que são e/ou ainda serão desenvolvidas pelo poder público e seus agentes. Neste sentido, o objetivo do estudo foi compreender os reflexos do processo de inclusão de estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas sobre a formulação das políticas de permanência na UFFS. O método de estudo se desenvolveu a partir do paradigma interpretativista, epistemologia que admite múltiplas vozes dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa aplicada, descritiva, focada nas histórias de vida dos estudantes e seus clamores pela permanência, relatadas no estilo literário proposto por Michael Watts e Robert Stake. Os procedimentos técnicos de produção de dados foram desenvolvidos pela triangulação de instrumentos, que incluem uma dinâmica criativa sensível, entrevistas, análise documental, bibliográfica e observação participante. Já a interpretação e análise de dados se baseou predominantemente na análise crítica do discurso. Como resultado do estudo, percebeu-se que a política de acesso e permanência da UFFS convergiu do isolamento não antagônico para uma confluência integrativa. As vulnerabilidades socioeconômicas consideram o conjunto de incertezas e riscos quanto à permanência, que podem ser agravados ou atenuados. As maiores vulnerabilidades estão no *campus* de Laranjeiras do Sul. As histórias de vida dos estudantes revelaram convergências nas dificuldades por eles enfrentadas, nos aspectos psicossocial, socioeconômico e cognitivo. A demarcação de pontos de agenda indicou proposições locais, com destaque à composição de equipes multidisciplinares para a assistência estudantil, e no âmbito do governo federal, destaque para a transformação do PNAES em lei. A demarcação de pontos de agenda é uma fase inicial de política pública, carece

legitimação social, e posterior implementação e avaliação. Há que se avançar nisso, e a educação superior brasileira observará na universidade pública a existência de novas políticas, de caráter distributivo, asseguradas por lei, numa perspectiva de política de estado. Há esperança que uma política pública de acesso qualificado, de acesso com permanência, poderá mudar a vida de muitos estudantes que ainda não chegaram na universidade, mas chegarão, e por meio da formação nela construída alcançarão a condição de superação da exclusão história que lhes foi imposta.

Palavras-chave: Estudantes Vulneráveis. Acesso e Permanência. Política Pública.

ABSTRACT

The Brazilian public university, traditionally characterized as an elite environment, has recently presented increasing opportunities to historically excluded students in terms of access and permanence in higher education. This doctoral thesis is located in the theoretical/practical field of public policies, and discusses the formation of an agenda for the permanence policy at the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a public institution, popular and internalized with multicampi structure, national prominence by the number of students coming from public schools. Its student body gathers blacks and mixed races, natives, quilombos population, people with disabilities, Haitians, descendants of family farmers, of agrarian settlements, besides diverse minorities. The focus of this study is on the clamor of these social subjects, their voices, their desires that need to establish a position in the permanence public policy that are and/or will be developed by the public authorities. In this sense, the objective of the study was to understand the reflexes of the process of inclusion of students with socioeconomic vulnerabilities on the formulation of the permanence policy in the UFFS. The method of study developed from the interpretative paradigm, epistemology that admits multiple voices of the subjects. This is an applied qualitative research, descriptive, focused on the life histories of the students and their calls for permanence, related in the literary style proposed by Michael Watts and Robert Stake. The technical procedures of data production were developed by the triangulation of instruments, which include sensitive creative dynamics, interviews, documentary analysis, bibliography and participant observation. The interpretation and data analysis was based predominantly on the Critical Discourse Analysis (CDA). As a result of the study, it was noticed that the UFFS inclusion and permanence public policy converged from a stage of non-antagonistic isolation to an integrative confluence. Socioeconomic vulnerabilities consider the set of uncertainties and risks regarding permanence, which can be aggravated or mitigated. The greatest vulnerabilities are in the campus Laranjeiras do Sul. The life stories of the students revealed convergences in the difficulties faced by them, in the psychosocial, socioeconomic and cognitive aspects. The demarcation of agenda setting indicated local propositions, with emphasis on the composition of multidisciplinary teams for student assistance, and within the federal government, highlighting the transformation of PNAES into federal law. The demarcation of agenda setting is an initial phase of public policy, it lacks social legitimacy, and subsequent implementation and evaluation.

It is necessary to advance in this, and the Brazilian higher education will observe in the public university the existence of new policies, of distributive character, assured by law, in a perspective of state politics. There is hope that a public policy of qualified access, with permanent access, may change the lives of many students who have not yet arrived at the university, but will arrive, and through the training built there will reach the condition of overcoming the exclusion history that was imposed.

Keywords: Vulnerable Students. Inclusion and Permanence. Public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Grupo	60
Figura 2 – Modelo Sistêmico.....	74
Figura 3 – Articulação entre regulação e avaliação no SINAES	96
Figura 4 – SiSU: vagas ofertadas x candidatos (2010-2015).....	117
Figura 5 – Dimensões do discurso e da análise do discurso	148
Figura 6 – Convergência da criação da UFFS	158
Figura 7 – Desenho Institucional da UFFS.....	172
Figura 8 – Evolução quantitativa de servidores efetivos da UFFS ...	178
Figura 9 – Servidores efetivos da UFFS em 2017, por <i>campus</i>	179
Figura 10 – Cursos de Graduação da UFFS, em 2017.....	182
Figura 11 – Organograma da PROAE/UFFS	192
Figura 12 – Modelo de Habilitação e Concessão de Auxílios	199
Figura 13 – Evolução PNAES – 2010 a 2018 (Geral e UFFS).....	208
Figura 14 – Matrículas x Benefícios na Assistência Estudantil.....	210
Figura 15 – Pessoal da UFFS: STAE´s x Assuntos Estudantis	212
Figura 16 – Beneficiários x Equipe Assuntos Estudantis	212
Figura 17 – Fases das políticas de acesso e permanência na UFFS..	227
Figura 18 – Nuvem de vulnerabilidades, agravantes e atenuantes ...	258
Figura 19 – Mapa Falante “Ciclo da Água”	262
Figura 20 – Mapa Falante “Você pode ter um filho”.....	266
Figura 21 – Mapa Falante “Governo em chamadas”.....	270
Figura 22 – Mapa Falante “Dificuldades no caminho”	274
Figura 23 – Mapa Falante “Numa corda bamba”	278
Figura 24 – Mapa Falante “Dias Cinzentos em Brasília”	282
Figura 25 – Mapa Falante “Muito longe”.....	285
Figura 26 – Mapa Falante “Preconceito”.....	291
Figura 27 – Mapa Falante “Coração muito grande”	296
Figura 28 – Mapa Falante “Nadando contra a corrente”	300
Figura 29 – Mapa Falante “Universo de Conhecimentos”	310
Figura 30 – Mapa Falante “Outra visão”	316
Figura 31 – Mapa Falante “Nós para desatar”	322
Figura 32 – Mapa Falante “Favelado, um universo em crise”.....	325
Figura 33 – Mapa Falante “Vida melhor”	333
Figura 34 – Mapa Falante “Educação para transformar”.....	339
Figura 35 – Mapa Falante “Mais Médicos”.....	344
Figura 36 – Mapa Falante “Serviço”	349

Figura 37 – Mapa Falante “Liberdade pra voar”	356
Figura 38 – Mapa Falante “Soluções para o Haiti”	362
Figura 39 – Mapa Falante “Portas que se abrem”	368
Figura 40 – Diagrama de convergências dos clamores	372
Figura 41 – Diagrama de especificidades dos clamores.....	376

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas de Acesso e Ações Afirmativas na UFFS	32
Quadro 2 – Autores e etapas de Políticas Públicas.....	52
Quadro 3 – Metas da Educação Superior: PNE 2001-2010	87
Quadro 4 – Estratégias da Meta 12 no PNE 2014-2024.....	91
Quadro 5 – Estágios do Ensino Superior, segundo Trow.....	100
Quadro 6 – Graduandos segundo a renda – 1996 a 2014 (%).....	101
Quadro 7 – Graduandos segundo a cor ou raça – 1996 a 2014 (%)	101
Quadro 8 – Cronologia da Assistência Estudantil no Brasil	104
Quadro 9 – IFES criadas no processo de expansão da rede federal	111
Quadro 10 – Graduandos segundo a modalidade de ingresso - 2014..	115
Quadro 11 – Orçamento do PNAES (2008-2018).....	122
Quadro 12 – Objetivos específicos x Instrumentos da triangulação ...	131
Quadro 13 – Instrumentos da triangulação x Objetivos específicos ...	132
Quadro 14 – Cronologia da Produção e Coleta de Dados	138
Quadro 15 – Entrevistas realizadas	139
Quadro 16 – Datas da DCS, códigos e nomes fictícios dos estudantes	143
Quadro 17 – Cronologia de movimentos pró-criação da UFFS	165
Quadro 18 – Quantitativo de pessoal na UFFS, por ano	178
Quadro 19 – Quadro de pessoal na UFFS em 2017, por lotação.....	179
Quadro 20 – Matrículas da UFFS por <i>campus</i>	183
Quadro 21 – Projetos de Pesquisa da UFFS em 2017, por <i>campus</i>	184
Quadro 22 – Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da UFFS	185
Quadro 23 – Projetos/Programas de Extensão da UFFS, por área	187
Quadro 24 – Projetos/Programas de Extensão da UFFS, por <i>campus</i> . 188	
Quadro 25 – Quadro de pessoal da PROAE em dezembro de 2017 ...	193
Quadro 26 – Valores de referência por faixas de IVS.....	201
Quadro 27 – Orçamento PNAES Total x PNAES UFFS	207
Quadro 28 – Estudantes beneficiários de auxílios socioeconômicos ..	208
Quadro 29 – % de beneficiários de auxílios socioeconômicos	209
Quadro 30 – Beneficiários do Programa Bolsa Permanência.....	210
Quadro 31 – Equipe de assuntos estudantis na UFFS	211
Quadro 32 – Normativas de acesso e permanência na UFFS.....	218
Quadro 33 – Percepções dos entrevistados acerca das políticas.....	239
Quadro 34 – Índices de Vulnerabilidade Sócioeconômica (IVS's).....	243
Quadro 35 – Faixas de IVS por <i>campus</i>	244
Quadro 36 – Habilitações de Auxílios Socioeconômicos	245

Quadro 37 – Panorama de vulnerabilidades, agravantes e atenuantes	256
Quadro 38 – Validação das Assertivas de Convergências	374
Quadro 39 – Validação das Assertivas de Especificidades	385

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CCR – Componente Curricular
CEAGRO – Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia
CES – Conselho Estratégico Social
CGAE – Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis
COEPE – Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONCUR – Conselho Curador
CONSC – Conselho de *Campus*
CONSCOM – Conselho Comunitário
CONSUNI – Conselho Universitário
CP de Criação da UFFS – Comissão de Projeto de Criação da Futura Universidade Federal com campi nos estados do PR, SC e RS
DAE – Departamento de Assuntos Estudantis
DAN – Diretoria de Alimentação e Nutrição
DAPE – Departamento de Apoio a Políticas Estudantis
DCS – Dinâmica de Criatividade e Sensibilidade
DGPP – Diretoria de Gestão da Política de Permanência
DOA – Departamento de Orçamento e Auxílios
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FatorEP – Fator Escola Pública
FETRAF/SUL – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FONAPRACE – Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
GEA – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil
IES – Instituição de Educação Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
JUFFS – Jogos Universitários da Universidade Federal da Fronteira Sul
MCS – Método Criativo Sensível
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MST – Movimento Sem Terra
PBP – Programa Bolsa Permanência
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PET – Programa de Educação Tutorial

PIN – Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC(s) – Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso(s)
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PR – Paraná
PROAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROHAITI – Processo Seletivo Especial para acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS – Rio Grande do Sul
SESu – Secretaria de Educação Superior
SGA – Sistema de Gestão Acadêmica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSU – Sistema de Seleção Unificada
SC – Santa Catarina
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	25
1.1 OBJETIVOS	36
1.1.1 Objetivo Geral	36
1.1.2 Objetivos Específicos	36
1.2 JUSTIFICATIVA	36
1.3 ESTRUTURA	39
2. ESTADO, GOVERNO E MODELOS EXPLICATIVOS DE POLÍTICA PÚBLICA	41
2.1 POLÍTICAS DE ESTADO E POLÍTICAS DE GOVERNO	41
2.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE POLÍTICA PÚBLICA	46
2.2.1 Modelo Institucional	48
2.2.2 Modelo de Processo	50
2.2.2.1 Construção da Agenda	52
2.2.2.2 Formulação e legitimação de políticas	54
2.2.2.3 Implementação de políticas	55
2.2.2.4 Avaliação de políticas	57
2.2.3 Modelo de Grupo	59
2.2.4 Modelo de Elite	61
2.2.5 Modelo Racional	64
2.2.6 Modelo Incremental	66
2.2.7 Modelo da Teoria dos Jogos	69
2.2.8 Modelo da Opção Pública	70
2.2.9 Modelo Sistêmico	72
3. POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	77
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	78
3.1.1 Constituição Federal de 1988	79
3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação	82
3.1.3 Plano Nacional de Educação	84
3.1.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	93

3.2 ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	98
3.2.1 Expansão das vagas nas Universidades Federais	107
3.2.2 Política de cotas.....	112
3.2.3 Sistema de Seleção Unificada (SiSU).....	116
3.2.4 PNAES e PBP.....	120
4 MÉTODO	125
4.1 PERSPECTIVA E LINGUAGEM	125
4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	128
4.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	130
4.4 PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS	137
4.5 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	146
4.5.1 Caracterização dos sujeitos entrevistados	150
4.5.1.1 STAE01, Diretora de Gestão da Política de Permanência	150
4.5.1.2 STAE02, Assistente Social do <i>campus</i> Cerro Largo	151
4.5.1.3 STAE03, Assistente Social do <i>campus</i> Erechim	151
4.5.1.4 STAE04, Chefe do Departamento de Orçamento e Auxílios.....	151
4.5.1.5 STAE05, Assistente Social do <i>campus</i> Passo Fundo.....	151
4.5.1.6 STAE06, Diretora de Alimentação e Nutrição	152
4.5.1.7 STAE07, Chefe do Departamento de Apoio a Políticas Estudantis....	152
4.5.1.8 STAE08, Assistente Social do <i>campus</i> Realeza	152
4.5.1.9 STAE09, Assistente Social do <i>campus</i> Laranjeiras do Sul.....	153
4.5.1.10 STAE10, Chefe do Departamento de Assuntos Estudantis.....	154
4.5.1.11 STAE11, Assistente Social do <i>campus</i> Chapecó	155
5. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	157
5.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CRIAÇÃO DA UFFS	157
5.2 ESTRUTURAÇÃO DA UFFS	168
5.1.1 Reitoria, Direções e Órgãos Colegiados	170
5.1.2 Gestão Administrativa, Planejamento e Gestão de Pessoas	174
5.1.3 As áreas-fim da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão	180
5.1.3.1 O Ensino de Graduação	181

5.1.3.2 A Pesquisa e Pós-Graduação	183
5.1.3.3 A Extensão.....	185
5.1.4 Assistência Estudantil na UFFS.....	188
5.1.4.1 Estruturação da PROAE e suas competências	188
5.1.4.2 Modelo de atuação da Assistência Estudantil na UFFS	193
5.1.4.3 Números da Assistência Estudantil.....	206
6. RESULTADOS DA PESQUISA	215
6.1 CONEXÕES DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFFS	215
6.1.1 Conexões das Políticas de Acesso e Permanência.....	216
6.1.1.1 Fase I (2010-2012) – Políticas Isoladas	218
6.1.1.2 Fase II (2013-2016) – Políticas Confluentes.....	220
6.1.1.3 Fase III (2017-Atual) – Políticas Integrativas	224
6.1.2 Percepções da equipe de assistência estudantil da UFFS	227
6.2 VULNERABILIDADES, AGRAVANTES E ATENUANTES	240
6.2.1 Índices de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS)	243
6.2.2 Percepções sobre as vulnerabilidades, agravantes e atenuantes	245
6.3 CLAMORES DOS ESTUDANTES VULNERÁVEIS	258
6.3.1 Marcelo Augusto: Esperança que se renova.....	259
6.3.2 Marcela Beatriz: Mãe e estudante	265
6.3.3 Marcelo Carlos: Governo em chamadas	269
6.3.4 Marcela Danielle: Do luto às flores	272
6.3.5 Marcela Eunice: Numa corda bamba	276
6.3.6 Marcelo Felipe: Dias cinzentos em Brasília	280
6.3.7 Marcelo Gustavo: Superando distâncias	284
6.3.8 Marcelx Henrique: Enfrentando preconceitos	288
6.3.9 Marcela Indianara: Um coração muito grande.....	294
6.3.10 Marcela Joana: Nadando contra a corrente.....	299
6.3.11 Marcela Kelly: Universo de conhecimentos.....	307
6.3.12 Marcelo Leandro: Uma outra visão	314
6.3.13 Marcelo Moacir: Nós para desatar.....	320

6.3.14 Marcelo Natanael: Cada favelado é um universo em crise	324
6.3.15 Marcelo Otávio: Formando-se historiador.....	331
6.3.16 Marcela Paula: Educação para transformar o Haiti.....	337
6.3.17 Marcelo Quirino: O Brasil precisa de Mais Médicos	342
6.3.18 Marcelo Ricardo: Ônibus, estudos e trabalho.....	348
6.3.19 Marcelo Simão: Liberdade para voar.....	353
6.3.20 Marcelo Tomás: Muito forte nas Ciências Agrárias.....	360
6.3.21 Marcelo: Universitário na década de 1990	366
6.3.22 Convergências e Especificidades	370
6.3.22.1 Convergências	371
6.3.22.2 Especificidades	375
6.4 DEMARCAÇÃO DE PONTOS PARA A AGENDA POLÍTICA.....	386
6.4.1 Proposições de pontos de agenda para a UFFS.....	387
6.4.2 Proposições de pontos de agenda para o Governo Federal.....	394
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	401
REFERÊNCIAS.....	407
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA	427
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista (Equipe PROAE).....	428
APÊNDICE C – Roteiro da DCS (Estudantes)	429
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	430
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIA, FILMAGEM E GRAVAÇÃO.....	431
APÊNDICE F – NORMATIVAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DA UFFS.....	432
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA DCS “MINORIAS OPRESSORAS”	452

1. INTRODUÇÃO

A formação universitária não é equânime de oportunidades. Pessoas de diferentes estratos sociais, condicionadas por conjunturas e histórias de vida distintas, almejam espaços na Educação Superior que são, geralmente, bastante disputados.

Algumas pessoas constroem sua carreira contando com um aparato de vantagens constituído pela sua condição social privilegiada. A própria Universidade, instituição milenar, durante muito tempo legitimou as posições sociais ocupadas pelas elites detentoras do capital econômico, concedendo-lhes prêmio e distinção, especialmente para jovens oriundos de famílias de classe média e alta (SOUSA SANTOS, 2005). Este fenômeno social replicou-se na universidade brasileira, tradicionalmente caracterizada como o espelho das desigualdades e da distribuição desigual do poder na sociedade (NIEROTKA; TREVISOL, 2016). Sempre existiu um grupo seletivo de brasileiros que, histórica e continuamente, chegou à Educação Superior¹. Refiro-me aos filhos das famílias ricas que estudaram nas melhores escolas e cursos preparatórios, dedicaram-se exclusivamente aos estudos e não carregaram o fardo de preocupação com o financiamento de sua formação. A condição financeira familiar lhes assegurou uma permanência tranquila para manter o foco nos estudos.

Por outro lado, existem os sujeitos oriundos de realidades distintas, para os quais “a atualização humana é um esforço complexo” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 143). São indivíduos que também sonham com uma formação universitária, porém carregam um fardo mais pesado, uma vez que compõem o grupo dos historicamente desassistidos no tocante ao acesso e permanência na Educação Superior. São pessoas comuns, pobres, excluídas, mas dispostas a trilhar suas veredas em busca dos sonhos de formação universitária, mediante árduo esforço. Não obstante, os indivíduos “excluídos dos sistemas de elite sentem que a educação pode ser a grande oportunidade para mudarem e melhorarem suas vidas” (RISTOFF, 1999, p. 29). Sobre esses sujeitos sociais ajustei

¹ Este fenômeno social de privilégio das elites na Educação Superior começou a se reverter recentemente, “abrindo importantes oportunidades para jovens do interior, pobres, afrodescendentes, indígenas, filhos de pais sem escolaridade superior e estudantes oriundos da escola pública” (RISTOFF, 2016, p. 60). Segundo dados do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE), apresentados pela IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras, “o ensino superior federal se tornou mais acessível, popular e inclusivo” (FONAPRACE, 2014, p. 244).

o foco deste estudo, de modo especial aos seus clamores, sua voz, seus anseios, que precisam marcar posição nas políticas de permanência que são e/ou ainda serão desenvolvidas pelo poder público e seus agentes², incluídas as universidades públicas.

Pressuponho que os clamores dos excluídos no tocante à permanência na educação superior sejam múltiplos, de procedências diversas, manifestações plurais. Este estudo os revela. Muitos daqueles sujeitos que outrora somente podiam sonhar com o acesso à universidade hoje são graduandos. Sua luta pelo acesso à educação superior foi recompensada com uma tão sonhada vaga, que veio acompanhada por dissabores árduos e diários da permanência³. Sujeitos invisíveis por serem pessoas comuns. Esta tese relata os seus anseios, observa as suas vidas, conta as suas histórias. As angústias destes sujeitos precisam fazer parte do desenvolvimento de uma política de permanência, a fim de constituir igualdade de oportunidades na formação superior, não apenas no que diz respeito ao acesso, mas também à permanência.

Em síntese, este trabalho se situa no campo teórico/prático das políticas públicas, tratando do tema da permanência na educação superior pública. Especificamente, discute-se a formação de uma agenda no desenvolvimento de uma política de permanência em uma nova universidade pública federal, de caráter popular, originada a partir das demandas dos movimentos sociais na região de fronteira do sul do país.

No decurso de suas vidas diárias, as pessoas são afetadas, direta e indiretamente, de forma incisiva ou sutil, por uma ampla gama de políticas públicas (ANDERSON, 1975). Não é diferente no que diz respeito à permanência estudantil, considerando que aquilo que “o governo escolhe fazer ou não fazer” (SOUZA, 2006, p. 24) faz e fará a diferença para muitos estudantes vulneráveis, mais do que faria para membros privilegiados da elite socioeconômica.

² As políticas públicas são desenvolvidas por órgãos e funcionários governamentais, podendo ser influenciadas pelos atores não-governamentais e fatores ambientais externos (ANDERSON, 1975).

³ Em estudo realizado com estudantes do curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, as recompensas e dissabores da permanência são retratados pela metáfora de flores e pedras no caminho. “As flores representam as vitórias, aprovações em trabalhos e provas, cada semestre avançado, novos relacionamentos e descobertas no âmbito da profissão. Já as pedras representam os redutores da qualidade de vida dos estudantes, e são: estresse, sono, falta de tempo, dificuldades financeiras e nos relacionamentos” (RECKTENVALD, 2014, p. 9).

Evidentemente, o desenvolvimento de uma política pública precisa respeitar não apenas os clamores dos excluídos, mas consolidar possibilidades que a própria Universidade defende em seu ambiente plural, oferecendo oportunidades universais aos estudantes. A consolidação de oportunidades se constrói com o desenvolvimento de uma política que persiga igualdade de oportunidades e de condições para os graduandos, em consonância com o Programa Nacional da Assistência Estudantil (PNAES). Este programa é considerado “um marco histórico na política de reconhecimento de direitos sociais em se tratando de educação superior” (NASCIMENTO, 2015, p. 70). Em trabalho coordenado pelo Prof. Dilvo Ristoff, o Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA) indica que o PNAES “tem se tornado um dos principais instrumentos garantidores desta permanência nas instituições federais” (RISTOFF, 2016, p. 60). Por ora, é importante dizer que o PNAES é um programa instituído por meio de um decreto governamental assinado pelo ex-presidente Lula (Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010), com “finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). Seus objetivos, estabelecidos em seu art. 2º são:

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

Entretanto, mesmo com a existência do PNAES, não é possível afirmar que o sistema de educação superior brasileira tenha equilíbrio nos elementos que integram o seu sistema educacional, em específico no binômio acesso-permanência. Em estudo que avaliou o PNAES sob distintas epistemologias, afirmamos que “tanto o modelo de acesso quanto o de permanência precisam atuar em complementaridade (...). Contudo, o fortalecimento do **Acesso** não observou um esforço correspondente na **Permanência**” (RECKTENVALD, MATTEI; PEREIRA, 2018, no prelo, grifo do autor).

Esse aparente descompasso entre acesso e permanência é relatado por Paula (2017, p. 302) do seguinte modo:

O incremento das políticas de acesso e de assistência estudantil, a partir do Governo Lula, com aumento de vagas e ingressantes, não tem sido acompanhado da permanência dos estudantes no sistema, com taxas de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação decrescentes, nos últimos anos.

Contudo, problemas à parte, e mesmo considerando todas as contradições e dilemas típicos da inclusão dos vulneráveis na educação superior, a verdade é que hoje, felizmente, a condição elitista vem sendo questionada e combatida por um conjunto de políticas públicas democratizadoras dos espaços da educação superior. Pode-se até dizer que, aos poucos, as dificuldades e elitização do acesso vêm sendo superadas no Brasil. Irradia-se uma realidade que antes era apenas um sonho, consumando-se as palavras de Ristoff (1999, p. 26): “Parece evidente que num país democrático a universidade precisa romper com o elitismo que a concebeu e engajar-se de forma clara num programa que promova o acesso amplo das populações hoje excluídas”.

Ao longo dos últimos anos, nosso país tem observado mudanças no escopo da educação superior, com crescimento significativo das vagas da graduação. Nos anos 1990 o foco da ampliação da oferta de vagas se concentrou na iniciativa privada⁴. De acordo com o ex-Ministro da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), Paulo Renato Souza, “nos oito anos que vão de 1994 a 2002, a matrícula no ensino superior cresceu 7 vezes mais do que nos 14 anos anteriores”, sendo que em 2002 “encontravam-se matriculados 1,8 milhão de estudantes a mais do que em 1994” (SOUZA, 2005, p. 176). “O número de instituições de ensino dobrou, verificando-se importante processo de interiorização e de expansão mais rápida nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” (SOUZA, 2005, p. 176), uma interiorização centrada na demanda lucrativa dos interesses da iniciativa privada. Posteriormente, com o advento do governo social-desenvolvimentista decorrente da eleição de Lula à Presidência em 2002, o foco se deslocou para a oferta de vagas públicas, adicionalmente à viabilização das vagas da iniciativa privada

⁴ Durante o período de 1994 a 2002, “a expansão maior deu-se no setor privado, mas nas federais a matrícula expandiu-se em 32 por cento, depois de décadas de estagnação, e nas públicas como um todo, em 64 por cento” (SOUZA, 2005, p. 176).

que já se construía⁵. A ampliação de vagas públicas compõe-se de ações diversas, a exemplo do Programa Universidade Para Todos (PROUNI)⁶, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criação de novas universidades públicas, Lei de Cotas⁷ e os processos seletivos por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) (TREVISOL, 2015).

Com tantas iniciativas de ampliação de vagas públicas, além das ações afirmativas promovidas pelas próprias universidades em sua autonomia, o elitismo vem sendo reduzido. Na educação superior pública federal, o conjunto das políticas inclusivas de acesso modificou o perfil dos estudantes de graduação brasileiros. Dados analisados por Ristoff (2014, 2016) e pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE)⁸ (FONAPRACE, 2014) apontam para uma “democratização do campus” (RISTOFF, 2014), possibilitando o acesso à educação superior de inúmeros jovens anteriormente excluídos⁹, e, mais do que isso, possibilidades facilitadoras de sua permanência, diferentemente de outrora¹⁰. O novo perfil do estudante de graduação

⁵ Dados do Censo da Educação Superior dos últimos 24 anos revelam que, mesmo o foco do acesso tendo se deslocado para as vagas públicas, o apetite do mercado já havia sido despertado, e consequentemente, a graduação como um negócio fez com que as vagas privadas aumentassem significativamente no período entre 1991 e 2014. “O relativo equilíbrio entre os setores público e privado que havia em 1991, quando o setor público detinha 38% das matrículas, foi se perdendo ao longo dos anos. [...] Enquanto o setor privado cresceu 512% nos últimos 24 anos, o setor público cresceu 224%, ou seja, menos da metade” (RISTOFF, 2016, p. 16).

⁶ As vagas do PROUNI ocorrem em instituições de natureza jurídica privada, mas com financiamento público que podem chegar à gratuidade.

⁷ A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), popularmente é conhecida como Lei de Cotas, sendo regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, decreto este que foi recentemente alterado pelo Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017.

⁸ O FONAPRACE é um órgão assessor da ANDIFES, criado em 1987. É composto por pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições de ensino superior públicas do Brasil.

⁹ Ristoff (2014, 2016) utilizou dados do Censo da Educação Superior para analisar o novo perfil do estudante de graduação brasileiro, enquanto o FONAPRACE (2014) utilizou dados da IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras, um trabalho de sua responsabilidade.

¹⁰ Esta afirmação é baseada, além dos dados do crescimento das vagas da educação superior, em algumas memórias particulares deste pesquisador. Entre

brasileiro, segundo dados analisados pelo GEA, é caracterizado pelo crescimento de estudantes pretos e pardos, pessoas de baixa renda, e de pessoas oriundas do Ensino Médio público (RISTOFF, 2014, p. 31). Neste mesmo diapasão, também a IV Pesquisa Nacional de Perfil dos Discentes das Instituições Federais de Ensino Superior revela que “a universidade caminha na direção de espelhar a composição social do país, (...) pessoas que inauguraram nas suas famílias a presença neste nível de ensino”, uma universidade “feminina e cada vez mais popular e negra” (FONAPRACE, 2014, p. XII).

É importante ressaltar que, dentre as diversas iniciativas que ampliaram o acesso de estudantes vulneráveis à Universidade, a criação de novas universidades públicas é particularmente especial, pois criou as condições para a realização desta tese. Foi por meio da Lei 12.029, de 15 de setembro de 2009, que foi criada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ambiente em que este estudo foi realizado (BRASIL, 2009b). Para Trevisol (2014, p. 8), a UFFS é uma das mais importantes conquistas da mesorregião da fronteira sul, “nascida da participação social e do poder de mobilização e de convencimento público dos movimentos sociais e das lideranças políticas e comunitárias”.

A missão da UFFS, presente transversalmente em seus documentos institucionais (UFFS, 2015b, p. 13) é:

- assegurar o acesso à Educação Superior como fator decisivo para o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul, a qualificação profissional e a inclusão social;
- desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão buscando a interação e a integração das cidades e estados que compõem a região de inserção da UFFS; e
- promover o desenvolvimento regional integrado – condição essencial para a garantia da

1993 e 1997, época em que cursei a graduação, nossos professores enalteciam o suposto privilégio que tínhamos de fazer parte de menos de 1% da população de jovens entre 18 e 24 anos que havia ingressado no ensino superior. Aquele triunfo no acesso, de fazer parte do seletivo grupo de universitários, carregou consigo seu preço, uma conta simbólica determinada pelas dificuldades socioeconômicas enfrentadas. Minha história de acesso e permanência foi exceção, pois não sou e nunca fui da elite socioeconômica brasileira. Para um jovem pobre, recém saído de um orfanato, a necessidade de estudar – e trabalhar, ao mesmo tempo – foi um desafio hercúleo, considerando minha condição de arrimo familiar. Sobre esta história, maiores detalhes podem ser observados no item 6.3.21 deste estudo.

permanência dos cidadãos graduados na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul e a reversão do processo de litoralização em curso.

No discurso proferido na posse do primeiro reitor da UFFS, Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, referindo-se à UFFS, disse que esta seria uma universidade para acolher os filhos dos trabalhadores¹¹, uma mensagem clara que o público desta universidade seria distinto das demais Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tradicionais. Evidentemente, existiram muitas dificuldades para criar as condições de funcionamento de uma universidade com a abrangência da UFFS – estrutura *multicampi* presente nos três estados do sul¹², na região de fronteira – para que iniciassem suas aulas no primeiro semestre de 2010, poucos meses após sua criação. Nesse período concentraram-se muitos desafios para fazer a UFFS funcionar do zero, desde a nomeação do reitor *pro tempore*, escolha dos cursos de graduação de cada *campus*, organização dos concursos públicos e contratação de pessoal, nomeação da equipe diretiva, desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's), normativas iniciais e outros aspectos relacionados a regulação da educação superior. Todas estas ações foram executadas com celeridade e as aulas iniciaram no prazo proposto. As definições dos processos seletivos da UFFS, a formulação de suas políticas, e demais elementos constitutivos foram elaborados priorizando o acesso à universidade de jovens das camadas populares, estudantes em condição socioeconômica de vulnerabilidades, seja por meio da sua política regular de acesso ou de ações afirmativas. Trata-se de um novo perfil de estudantes de IFES pública, com valores que se incorporaram à política de acesso da UFFS. Essa universidade, ao longo de seus primeiros anos de atividade, conseguiu desenvolver sua política de acesso e respondeu adequadamente às propostas inclusivas apresentadas pelo Ministério de Educação (MEC) (NIEROTKA; TREVISOL, 2016).

O primeiro processo seletivo regular para ingresso de estudantes na UFFS ocorreu em 2010, tendo como base o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acrescido de uma bonificação para estudantes que

¹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009, n.p).

¹² Estrutura multicampi: A UFFS foi criada com um *campus* em Chapecó, Santa Catarina, dois *campi* no Paraná (Realeza e Laranjeiras do Sul), e dois *campi* no Rio Grande do Sul (Erechim e Cerro Largo). Atualmente há um terceiro *campus* no Rio Grande do Sul, no município de Passo Fundo (UFFS, 2015b).

cursaram o Ensino Médio em Escola Pública, denominada Fator Escola Pública (FatorEP). Esse modelo norteou os processos seletivos dos anos 2010 a 2012. Paralelamente a esse modelo, em caráter complementar e com foco na ocupação de vagas ociosas, promoveu-se o processo seletivo especial para transferências internas e externas, retorno de aluno abandono e retorno de graduado, prática vigente até o dia de hoje na UFFS. Em 2013, houve adesão ao SiSU e à Lei das Cotas, de modo que o processo seletivo regular necessitou adaptação, mantendo-se o ENEM como base. Este modelo continua em vigência, incluídas as adequações efetuadas à própria Lei de Cotas¹³. Existem ainda dois programas de acesso que se configuram como ações afirmativas: (1) Processo Seletivo Especial para acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI) (UFFS, 2013a); e (2) Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) (UFFS, 2013b). O Quadro 1, a seguir, sintetiza as políticas de acesso e ações afirmativas da UFFS.

Quadro 1 – Políticas de Acesso e Ações Afirmativas na UFFS

Ano	Políticas de Acesso	Beneficiários
2010 a 2012	ENEM, Bonificação da escola pública (FatorEP). Processos seletivos especiais: Transferência Externa, Aluno Abandono e Retorno de Graduado.	Escola pública (parcial e integral). Graduados e estudantes oriundos de outras Instituições de Educação Superior (IES) e cursos.
2013	ENEM, SiSU, Lei 12.711/12 e ações afirmativas específicas da UFFS. Processos seletivos especiais: Transferência Externa, Aluno Abandono e Retorno de Graduado.	Escola pública, pretos, pardos e indígenas. Graduados e estudantes oriundos de outras IES e cursos.
2014	ENEM, SiSU, Lei 12.711/12, e ações afirmativas específicas da UFFS. Processos seletivos especiais: PROHAITI, PIN, Processos seletivos especiais: Transferência Externa, Aluno Abandono e Retorno de Graduado.	Escola pública, pretos, pardos, indígenas e haitianos. Graduados e estudantes oriundos de outras IES e cursos
2015 a 2017	ENEM, SiSU, Lei 12.711 e ações afirmativas específicas da UFFS. Processos seletivos especiais: PROHAITI, PIN e política de acesso e permanência de pessoas com deficiência. Processos seletivos especiais: Transferência Externa, Aluno Abandono e Retorno de Graduado.	Escola pública, pretos, pardos, indígenas, haitianos e pessoas com deficiência. Graduados e estudantes oriundos de outras IES e cursos

Fonte: desenvolvido pelo autor, adaptado de Nierotka e Trevisol (2016, p. 25)

¹³ Como é o caso da inclusão de cotas para pessoas com deficiência, decorrente da publicação do Decreto 9.034, em 20 de abril de 2017 (BRASIL, 2017).

Ademais, é necessário destacar os elementos que tem demonstrado enorme força na alteração do perfil dos estudantes de graduação brasileiros, particularmente o SiSU e a Lei de Cotas, responsáveis por uma mudança radical nesse perfil. A Lei de Cotas dá oportunidades para estudantes oriundos de situações vulneráveis, enquanto o SiSU potencializa mobilidades geográficas. Tais elementos, no entendimento deste pesquisador, despertam novos clamores de permanência, que precisam compor a agenda política, a qual ainda carece de articulações que venham a defender direitos sociais amplos de permanência. Este tipo de movimento em prol de uma agenda positiva corrobora o que Höfling (2001, p. 39) defendia, ainda antes da democratização da universidade pública, de que as articulações de “grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania”.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o SiSU inclui o até então excluído, por potencializar a quantidade de “portas abertas” ao acesso, pode realçar vulnerabilidades ou até mesmo criá-las (PAULA, 2017). O argumento é que a distância dos familiares pode se constituir num elemento complicador para a permanência, uma vez que o apoio direto da família e a eventual estrutura socioeconômica e afetiva familiar se enfraquece com a distância (RECKTENVALD, 2014). Exemplos disso são as necessidades de moradia e alimentação. Os próprios vínculos afetivos, mesmo que não sejam rompidos, podem ser afetados pelo distanciamento dos familiares, gerando novas necessidades de conotação psicossocial e, por conseguinte, novos clamores estudantis. Assim, a Lei de Cotas e o SiSU são dois elementos que impactam nas demandas pela permanência estudantil, causando reflexos sobre a agenda das políticas públicas.

Neste sentido, deve-se mencionar o contexto histórico em que essa pesquisa foi desenvolvida, um momento notório de disputas ideológicas no Governo Federal, que passa por uma crise de hegemonia. Naturalmente, existem inseguranças quanto ao futuro dos programas educacionais e das políticas públicas social-desenvolvimentistas adotadas na inclusão de vulneráveis na educação superior. Este é um momento histórico de ruptura, momento em que um novo grupo político comanda o país, e não se pode dizer ao certo até que ponto há “interesse dessa nova coligação no poder de levar adiante iniciativas que traduziam visões geopolíticas e estratégicas quanto ao papel que a educação superior deveria desempenhar no Brasil” (RISTOFF, 2016, p. 6). Evidentemente, este momento traz no seu bojo tensões de toda ordem, algumas explícitas

e muitas escusas. Tais tensões e inseguranças influenciam as expectativas dos estudantes e alteram o tom dos seus clamores, uma vez que, ao que tudo indica, o tom neoliberal deste novo grupo de comando no governo¹⁴ não se preocupa adequadamente com a educação como um direito universal, na perspectiva de “responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes” (HÖFLING, 2001, p. 37).

A UFFS, por ter assumido seu papel de ser uma universidade de trabalhadores para filhos dos trabalhadores, tem atraído para o seu corpo discente um contingente de invisíveis na educação superior. Fazem parte do corpo discente da UFFS, com maior ou menor invisibilidade, filhos de agricultores familiares, de assentamentos agrários, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas com deficiência, haitianos, além de minorias diversas. Estes sujeitos estão na Universidade por terem aproveitado políticas de ações afirmativas, enquanto outros simplesmente por compor o retrato da diversidade brasileira. Mas, preciso destacar que são estudantes que **estão na Universidade e querem permanecer** durante todo período necessário para integralização de seu curso. Como afirmou Leonardo Barbosa e Silva, coordenador do FONAPRACE por ocasião da divulgação da IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras, “estudantes que ingressaram, agora querem ficar, querem permanecer e querem concluir seus cursos” (FONAPRACE, 2014, n.p).

Com tão grande ocupação de vagas públicas na educação superior por pessoas anteriormente excluídas, seja na UFFS ou em outras IFES que tiveram seu acesso democratizado, é de se estranhar que apenas na última e atual edição do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005, tenham sido incluídas na Meta 12 – a principal meta que trata da educação superior – duas estratégias específicas para tratar de permanência estudantil no nível superior (BRASIL, 2014). Esta informação é deveras relevante, já que o PNE é uma das principais ferramentas de implementação e acompanhamento das políticas públicas da educação no país. A Meta 12 do PNE 2014-2024 é assim definida:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da

¹⁴ Que é o mesmo velho grupo oligárquico empresarial de sempre, porém, desta vez, dotado de ímpeto de malignidade poucas vezes vista anteriormente.

oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 73).

A Meta 12 do PNE 2014-2024 é composta por 21 estratégias, que serão consideradas na fundamentação teórica deste trabalho, no capítulo 4. Embora algumas dessas estratégias guardem relação indireta com a permanência, apenas as estratégias 5 e 13 fazem menção explícita a ela. A estratégia 12.5 diz:

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e **permanência** na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014, p. 73-74, grifo do autor).

Já a estratégia 12.13, por sua vez, versa:

expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, **permanência**, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; (BRASIL, 2014, p. 74, grifo do autor).

Considerando a contextualização até aqui apresentada, que tipifica realidades e desafios para a permanência dos sujeitos desassistidos, considerarei neste trabalho o seguinte problema de pesquisa:

- Como as necessidades emergentes, decorrentes da inclusão de estudantes socioeconomicamente vulneráveis na educação superior, podem ser contempladas em uma política de permanência da UFFS?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Compreender os reflexos do processo de inclusão de estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas sobre a formulação das políticas de permanência na UFFS.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar as políticas de permanência da UFFS e sua relação com as políticas de acesso, se for o caso;
- b) Mapear o perfil de vulnerabilidades socioeconômicas dos estudantes da UFFS, bem como os fatores agravantes e atenuantes das vulnerabilidades;
- c) Reconhecer as vozes de estudantes socioeconomicamente vulneráveis por meio de suas histórias de vida, especificidades e pontos de convergência de seus clamores pela permanência;
- d) Demarcar pontos de agenda e recomendar proposições de implementação de políticas públicas para a permanência estudantil, no âmbito da UFFS e do Governo Federal.

1.2 JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento deste estudo se justifica pela interlocução, simultaneidade e sinergia dos motivos apresentados a seguir:

- a) Este estudo demonstra que é possível articular os clamores dos estudantes historicamente desassistidos no tocante ao acesso e permanência na educação superior com a formulação de políticas de permanência, uma vez que a definição de agenda das políticas públicas é uma pauta transversal, que transcende os modelos analíticos de políticas públicas (BREWER, 1974; ANDERSON, 1975; JENKINS, 1978; KINGDON, 1984; LOWI, 1985; BAUMGARTNER; JONES, 1993; VIANA, 1996; DYE, 2005, CAPELLA, 2006; ARAÚJO; RODRIGUES, 2017; PAULA, 2017);
- b) Este estudo traz subsídios que podem fortalecer a política de permanência da UFFS, no desafio de oferecer igualdade de oportunidades aos sujeitos excluídos da educação superior, entrelaçando as necessidades reais dos sujeitos que mais precisam do amparo institucional com a formulação teórica que

poderá lhes assegurar direitos (KINGDON, 1984; BRASIL, 1988, 1996; BOBBIO, 1993; DIAS SOBRINHO, 2010; SOUZA; BRANDALISE, 2015; BACK, 2017; DUTRA; SANTOS, 2017; PAULA, 2017; RECKTENVALD, MATTEI; PEREIRA, 2018, no prelo);

- c) Este estudo pode se colocar como uma teoria substantiva, um modelo para as IFES interiorizadas, especialmente as novas IFES constituídas por ocasião dos esforços de expansão de vagas públicas, sem prejuízo aos processos inclusivos que as instituições federais tradicionais também vivenciam (BRYMAN, 1988, DENZIN; LINCOLN, 1994; MERRIAM, 1998; FLYVBJERG, 2004; VIEIRA, 2004; VIDICH; LYMAN, 2006; DIAS SOBRINHO, 2010; PEREIRA; SILVA, 2010; KOWALSKI, 2012; FONAPRACE, 2014; RISTOFF, 2014, 2016);
- d) Este estudo pode auxiliar no estancamento e reversão no quadro de evasão e retenção tão comuns na Universidade Pública, seja na UFFS, seja nas demais IFES interiorizadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007; BRASIL, 2010; SANTOS; SILVA, 2011; CUNHA; MOROSINI; 2013; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015; UFFS, 2015b; GILIOLI, 2016);
- e) Este estudo se desenvolveu em decorrência de oportunidade singular de pesquisa, pelo fato do pesquisador ter estado no lugar e condição adequados, tendo sob sua responsabilidade durante o maior tempo de coleta e produção de dados a coordenação na instituição da pasta responsável pela elaboração da política de permanência da UFFS. De forma similar à pesquisa qualitativa de Adler¹⁵, foi possível aproveitar as oportunidades que o momento proporcionou, e os relacionamentos construídos com a equipe de trabalho da assistência estudantil da UFFS, mas principalmente com os estudantes, para compreendê-los e

¹⁵ Bryman (1988) comparou uma pesquisa quantitativa de Hirchi, de 1969, com uma pesquisa qualitativa de Adler, de 1985. Adler utilizou método qualitativo para aproveitar uma oportunidade decorrente da amizade que ela e o marido fizeram com um vizinho traficante. Durante seis meses no campo, a observação diária e a participação em diversos eventos sociais com o grupo de traficantes permitiram à pesquisadora compreender o estilo de vida e a forma de agir do traficante. Essa pesquisa não focou em indicadores estatísticos, mas na compreensão subjetiva de como as pessoas vivem, sentem, pensam e agem (BRYMAN, 1988).

- registrar seus clamores (ADLER, 1985; BRYMAN, 1988; SERVA; JAIME JUNIOR, 1995);
- f) Este estudo foi desenvolvido num momento histórico importantíssimo para o Brasil, de disputas ideológicas entre a continuidade de um modelo social-desenvolvimentista ou retorno a uma política neoliberal de origem anglo-saxônica com foco no mercado, o que se fortaleceu nos dois últimos anos (RISTOFF, 2016). Tais disputas ideológicas marcarão o desenvolvimento de novas políticas públicas, sua continuidade e aperfeiçoamento ou sua inflexão e/ou arrefecimento, na lógica incremental de políticas públicas proposta por Wildavsky (1992);
 - g) Este estudo converge com a necessidade institucional de formulação da política de permanência, já especificada em normativa interna da UFFS¹⁶, no âmbito de sua autonomia constitucionalmente preconizada (BRASIL, 1988; UFFS, 2016);
 - h) Semelhantemente, este estudo converge com o movimento de governança executado por órgãos de controle das instituições, inclusive da Controladoria Geral da União (CGU), que tem efetuado um trabalho de auditoria sobre o orçamento do PNAES nas universidades federais brasileiras (RECKTENVALD, 2016);
 - i) Por fim, há um caráter de originalidade no estudo, amparado em dois aspectos principais. Primeiro, na condição *sui generis* do momento, desafios e esperanças dos estudantes que contaram suas histórias de vida, já que a inclusão democratizadora deste perfil de sujeitos sociais na educação superior pública brasileira é recente (FONAPRACE, 2014; RISTOFF, 2016), além de que o binômio acesso-permanência carrega consigo suas disfunções (PAULA, 2017; RECKTENVALD, MATTEI; PEREIRA, 2018, no prelo). Segundo, ampara-se na utilização inovadora da Dinâmica Criativa Sensível (DCS), que compôs a triangulação num estudo social, para além da área da saúde, área para a qual foi originariamente concebida (CABRAL, 1998; BEUTER; ALVIM; 2010; LOPES, 2012; FERREIRA, PEREIRA, 2013; RECKTENVALD, 2014; SORATTO *et al*, 2014).

¹⁶ Conforme versa o Art. 24, Inc. II do Regimento Interno da UFFS, é competência da PROAE “instituir e executar a Política de Permanência, com a finalidade de ampliar as condições de integração e permanência, promovendo igualdade de condições para o estudante concluir seu curso de graduação” (UFFS, 2016, p. 14).

1.3 ESTRUTURA

Este estudo está estruturado em sete capítulos, que tratam, em síntese, dos seguintes aspectos:

O primeiro capítulo é introdutório, responsável pela contextualização do tema, problema de pesquisa, objetivos do trabalho, sua justificativa e exposição da estrutura.

O segundo capítulo trata do fundamento teórico das políticas públicas na perspectiva de estado e de governo, e apresenta os modelos analíticos de políticas públicas, mais especificamente: modelo institucional, modelo de processo, modelo de grupo, modelo de elite, modelo racional, modelo incremental, modelo da teoria dos jogos, modelo da opção pública e modelo sistêmico.

O capítulo 3 apresenta as políticas públicas na educação superior brasileira. Inicia com as bases estruturantes das políticas públicas brasileiras com ênfase na educação superior: a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, os Planos Nacionais de Educação (PNE) dos decênios 2001-2010 e 2014-2024, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em seguida, aborda o binômio Acesso-Permanência, mais especificamente sobre a expansão das vagas nas universidades públicas, política de cotas, SiSU, PNAES e Programa Bolsa Permanência (PBP).

O quarto capítulo é do método. Nele estão descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, e os argumentos que justificam as escolhas. O capítulo também esclarece os posicionamentos epistemológicos deste pesquisador, fundamentados no paradigma interpretativista, também chamado de “interpretacionista” (VERGARA; CALDAS, 2005, p. 66).

O quinto capítulo descreve o campo de estudo. Nele consta o processo de articulação de movimentos sociais dos três estados do Sul do país que culminou na criação da UFFS, a sua estruturação institucional – caminho trilhado entre os anos de 2009 e 2017. Subdivide-se em duas partes: (A) criação da UFFS, aborda a história da articulação dos movimentos sociais e suas tratativas com o poder público em prol de uma universidade pública na região da fronteira do Mercado Comum do Sul (Mercosul), e encerra com os atos constitutivos da UFFS, incluídas as nomeações *pro tempore* iniciais; e (B) estruturação da UFFS, apresenta os passos autônomos da Universidade, que compreendem: reitoria, direções e órgãos colegiados; gestão administrativa, planejamento e gestão de pessoas; as áreas-fim (ensino, pesquisa e extensão); e encerra com um detalhamento da assistência estudantil na universidade.

O sexto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, subdividido em quatro partes, cada parte relacionada a um dos objetivos específicos: (A) a primeira parte trata das conexões entre as políticas de acesso e de permanência, com destaque aos processos seletivos voltados às camadas populares e ações de permanência deles decorrentes. Neste tópico fiz a análise das resoluções, portarias e editais de acesso e permanência da UFFS entre os anos de 2010 e 2017, além da apresentação das percepções da equipe da assistência estudantil acerca do alinhamento das políticas de acesso e permanência; (B) a segunda parte refere-se ao mapeamento das vulnerabilidades, fatores agravantes e atenuantes da permanência dos estudantes atendidos pelos programas de assistência estudantil na UFFS; (C) a terceira parte, que considero como a mais importante deste estudo, materializa clamores pela permanência dos sujeitos socioeconomicamente vulneráveis recentemente incluídos na educação superior pública brasileira, por meio de suas histórias de vida; (D) a quarta parte é a demarcação dos pontos para a agenda política, considerando o *policy cycle*, mais especificamente o reconhecimento dos clamores dos estudantes vulneráveis e sua análise de potencialidade de formulação e implementação, que resultou em proposições para implementação da política de permanência na universidade, e de políticas públicas no âmbito nacional;

O capítulo 7, por sua vez, traz as considerações finais do trabalho. Por fim, constam as referências utilizadas no estudo.

2. ESTADO, GOVERNO E MODELOS EXPLICATIVOS DE POLÍTICA PÚBLICA

Este capítulo apresenta os fundamentos epistemológicos que sustentam esta tese, construídos sob a premissa de que há uma relação estreita entre Estado, Governo e Políticas Públicas (MELO, 1999). Neste sentido, este capítulo:

- Conceitua Política Pública;
- Diferencia Políticas de Estado de Políticas de Governo;
- Reconhece as tensões entre distintos modelos de Estado, em que os governos são transitórios, e frequentemente, alternados;
- Confirma que as ações (e as inações) governamentais são operacionalizadas por meio de políticas públicas;
- Apresenta os modelos analíticos de políticas públicas;

2.1 POLÍTICAS DE ESTADO E POLÍTICAS DE GOVERNO

O surgimento das políticas públicas é um dos “conceitos decisivos do desenvolvimento moderno” (HEIDEMAN, 2009, p. 23). “As políticas públicas constituem atualmente a forma precípua da ação estatal” (MASSA-ARZABE, 2006, p. 52). Sem políticas públicas o Estado – ou quem ocupa temporariamente seu comando, o governo – não consegue estabelecer rumos para a nação, independentemente de qual seja sua escolha de trajetória, liberal ou intervencionista¹⁷. Estas trajetórias envolvem as disputas ideológicas típicas aos Estados, em que projetos de governo distintos tensionam disputas eleitorais e trazem à tona a gestão da máquina governamental, que se faz por meio de políticas públicas.

Melo (1999, p. 63) indica que a “institucionalização desse campo de estudo [...] é relativamente problemática e muito recente”. Evidentemente, ao longo do tempo diversos estudos foram desenvolvidos neste campo (DYE, 2005; CAPELLA, 2006) e trouxeram melhor entendimento conceitual em um tema que, por natureza, é conflituoso. De todo modo, já é ponto pacífico o argumento que existe uma relação

¹⁷ Para Massa-Arzabe (2006, p. 52), “as formas de Estado dirigente, intervencionista e gestonária, ou seja, as formas efetivas de Estado, requerem para sua atuação e relegitimação um modelo jurídico próprio [...] que implementa os programas de ação postos pelo Estado para atender a finalidades relevantes as mais diversas: o fortalecimento de determinados setores da economia, o enfrentamento do problema do desemprego, da poluição ou analfabetismo, a implementação de maior igualdade de gênero, de raça e de etnias”.

fundamental estabelecida “entre a concepção de Estado e a(s) políticas que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico” (HÖFLING, 2001, p. 30), por meio de um determinado governo (MELO, 1999; SOUZA, 2006).

Neste sentido, Heidemann (2009, p. 23) defende que há uma inter-relação entre

[...] as idéias de progresso, desenvolvimento, Estado e mercado, políticas públicas e os principais processos político-administrativos que caracterizam a formulação, a implementação e a avaliação de programas e projetos de desenvolvimento.

O estudo das políticas públicas ao longo do tempo revelou o quanto o tema é plural, desde sua concepção, apresentando diversidade de correntes, e, por conseguinte, de conceitos¹⁸. Mas, como um ponto de partida é necessário, quero fazer referência ao conceito proposto por Gobert e Muller (1987), *apud* Höfling (2001, p. 31), que definem políticas públicas como o “Estado em ação, [mais especificamente] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

Portanto, há uma relação direta entre a ação de um governo, na direção de um Estado, por meio de políticas públicas (MELO, 1999). Massa-Arzabe (2006, p. 54), ao descrever esse tipo de relação, observa que a “concepção e implantação de políticas públicas constituem respostas a algum aspecto da vida social que passa a ser percebido como problemático suficientemente forte para demandar uma intervenção por parte do Estado”.

Há diferenças entre política pública de estado e política pública de governo, que se manifesta até mesmo na institucionalização das abordagens de estudo na área. A tradição empírica anglo-saxônica das ciências sociais atribui a responsabilidade pela concepção, implementação e avaliação das políticas públicas ao Estado (MELO, 1999; SOUZA, 2006; ARAÚJO; RODRIGUES, 2017). Esta tradição influenciou os estudos das políticas públicas em toda a Europa, “baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo –, produtor, por

¹⁸ O item 2.2 deste capítulo apresenta modelagens distintas de políticas públicas, e revela o quanto os conceitos se modificam de acordo com a tipologia a qual tem aderência.

excelência, de políticas públicas” (SOUZA, 2006, p. 22). Porém nos Estados Unidos, e, por conseguinte, manifestando-se com grande influência no estudo das políticas públicas no Brasil, “a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos” (SOUZA, 2006, p. 22).

Estado é “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31). Já o governo, é o conjunto de programas e projetos propostos por parte da sociedade “para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Para enfatizar a distinção entre as concepções europeia e americana de política pública, pode-se dizer que a diferença reside no agente responsável por sua implementação, considerando as particularidades do Estado, de provável perenidade, e do Governo, geralmente transitório (HÖFLING, 2001).

Como existem estas perspectivas distintas de estudo das políticas públicas, este estudo assume a perspectiva epistemológica de que é o governo o agente responsável pela sua implementação, uma vez que “em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser formulado cientificamente e analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p. 22). Em resumo, a forma de ação de um governo se constrói por políticas públicas, primeiramente comunicando-as ao seu eleitorado e, depois de eleito, aquele governo aperfeiçoa as discussões, e se estabelecem as agendas, implementação e avaliação das políticas (VIANA, 1996; DYE, 2005).

Enquanto área de conhecimento que considera as políticas públicas como um conjunto de ações do governo, há destaque para o papel de quatro cientistas sociais norte-americanos considerados fundadores do campo teórico que legitima a política pública como área científica autônoma, que são: Harold Dwight Lasswell, Herbert Alexander Simon, Charles Edward Lindblom, e David Easton¹⁹ (FISHER, 2003; PARSONS, 1995; SOUZA, 2006; SABATIER, 2007; HILL, 2009; ARAÚJO; RODRIGUES, 2017).

¹⁹ Embora esses fundadores do campo de estudo autônomo de políticas públicas tenham amplitude multidisciplinar em suas publicações, o destaque neste estudo é específico para políticas públicas.

Harold Dwight Lasswell publicou em 1936 a obra “Politics: Who Gets What, When, How”, demonstrando que na política há uma relação social complexa em que indivíduos ou grupo(s) de interesse obtém alguma vantagem decorrente das ações do governo, que pode ser descrita e analisada (LASSWELL, 1936). De acordo com Souza (2006, p. 23), Lasswell introduziu a expressão “*policy analysis*” “como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos, e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo”.

A contribuição de Herbert Alexander Simon é sobre a racionalidade limitada dos tomadores de decisões. De acordo com Simon (1945), o agente responsável pela decisão, o *policy maker*, não dispõe de todas as informações necessárias para que a decisão seja ótima, o que lhe permite um resultado satisfatório não otimizante. Souza (2006, pp. 23-24), referindo-se ao modelo de Herbert Simon, explica que racionalidade

pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.

Charles Edward Lindblom foi o primeiro autor da corrente incrementalista²⁰ de políticas públicas. Sua obra critica os modelos de racionalidade propostos até então – de Lasswell e de Simon – e amplia a temática de formulação e análise de políticas públicas para além da decisão propriamente dita, posicionando as políticas públicas em um ambiente complexo de múltiplos interesses dos grupos, os chamados *stakeholders*²¹, onde as regras já consolidadas ou a falta delas interferem nas novas proposições (LINDBLUM, 1959, 1979).

Ao tratar da ciência da decisão incremental, Lindblom (1959, p. 164) defende que a análise completa de variáveis torna-se impraticável, sendo necessário ao gestor limitar “sua atenção a relativamente poucos valores e a proporcionalmente poucas propostas alternativas entre as

²⁰ Ver detalhamento do Incrementalismo, conhecido originalmente como *Muddling trough*, no subitem 2.2.6.

²¹ Heidemann (2009) define *stakeholders* como os beneficiários alvos de projetos específicos das políticas públicas. Maior detalhamento no tópico 2.2.3, que trata da Teoria dos Grupos. Atente às contribuições de Clarkson (1995), Donaldson e Preston (1995) e Freeman e Evan (1998).

incontáveis opções que poderiam ser imaginadas”, alternativas que se colocam como relevantes, mas também realistas, possibilitando “sucessivas comparações limitadas em suas decisões” (LINDBLOM, 1959, p. 166). A defesa do incrementalismo se fez com base em um argumento simples de que “nem a revolução, nem as mudanças políticas drásticas ou até mesmo os grandes passos cuidadosamente planejados, em geral, são exequíveis” (LINDBLOM, 1979, p. 181), reconhecimento claro de que as disfunções burocráticas e a conjuntura em que as políticas públicas são implementadas condicionam sua efetividade.

Easton (1965) contribuiu para a área políticas públicas em uma perspectiva sistêmica, o que representa uma abordagem mais avançada que as anteriores, que eram essencialmente comportamentais. Na visão de Souza (2006, p. 24), a definição de política pública proposta por Easton consistia numa “relação entre formulação, resultados e o ambiente” sendo que “as políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos”.

Os quadros teóricos que dominaram o campo da análise das políticas públicas, a partir dos anos 60, derivam da combinação das abordagens lançadas por estes autores, configurando-se desde muito cedo duas grandes correntes de pensamento e de análise, dois caminhos analíticos paralelos, mas também complementares, com muitos pontos de contacto e de cruzamento (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, pp. 16-17).

Araújo e Rodrigues (2017, p. 6) esclarecem que as abordagens propostas por Lasswell (modelo de processo), Simon (modelo racionalista), Lindblom (modelo incremental) e Easton (modelo sistêmico) tem características distintivas que lhes asseguram destaque no campo científico das políticas públicas:

- são explicitamente orientadas para os problemas públicos e para as suas soluções (*problem oriented*); os problemas ocorrem em contextos específicos, que devem ser considerados quer na sua análise, quer na escolha das soluções;
- são distintivamente multidisciplinares, nas suas abordagens teóricas e práticas, o que é justificado pelo facto de a maioria dos problemas políticos integrarem múltiplos componentes, ligados a várias disciplinas, as quais são relevantes para uma

completa análise e compreensão dos fenômenos políticos;

— são orientadas por valores: o *ethos* democrático e a dignidade humana ocupam um lugar central na análise das políticas públicas;

— afirmam a possibilidade de, nas sociedades democráticas, a ação – ou inação – dos decisores políticos ser analisada e formulada cientificamente, por cientistas independentes (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 6).

Há que se considerar que, na medida em que foram sendo desenvolvidos escopos teóricos diferenciados para explicar as políticas públicas, em um processo histórico e constitutivo de disputas e ideologias, com novos conceitos sendo postos em épocas distintas, configurações múltiplas e alinhamentos a espectros políticos e metodológicos diversos, manifesta-se a necessidade de compreender as suas representações e tipificações (SABATIER, 2007). Neste sentido, adentro, a seguir, na apresentação de modelos explicativos de política pública.

2.2 MODELOS EXPLICATIVOS DE POLÍTICA PÚBLICA

Existem diversas obras que tratam de modelos de políticas públicas, o que significa dizer que um esgotamento teórico deste ponto seria improvável, até mesmo desnecessário. Ou seja, esta fundamentação teórica precisa apresentar uma perspectiva de modelos, sem necessariamente esgotar suas discussões²². Assim, coerentemente com o método proposto, selecionei uma tipificação que contempla todos os modelos clássicos (processual, racionalista, incremental e sistêmico), a teoria de elite, que é útil para analisar a superação da elitização das vagas da educação pública, e a teoria da opção pública, uma teoria que considera o diálogo entre políticas públicas e economia, importante para compreender as relações da *agenda setting* e políticas públicas de educação social-desenvolvimentistas, distributivas por natureza.

Neste sentido, e sem demérito a quaisquer outros modelos, utilizei o mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas de Thomas R. Dye, publicado originariamente em 1984 (DYE, 1984),

²² A fundamentação teórica representa o “argumento do autor sobre o tema que resolveu pesquisar” e serve para “dar sustentação à análise de dados, ou seja, permitir sua interpretação” (VIEIRA, 2004, p. 19). Detalhamento disso pode ser conferido no capítulo do método.

sintetizado para a Língua Portuguesa por Heidemann e Salm (2009), em sua obra *Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Essa opção se justifica pelos seguintes motivos:

- a) o mapeamento de modelos de Dye (2005) foi selecionado por Heidemann e Salm (2009) para compor uma abordagem integrativa de políticas públicas e desenvolvimento, similarmente ao alinhamento requerido, neste trabalho, entre políticas de permanência e o social-desenvolvimentismo;
- b) Dye (2005) é considerado um autor de ciência política crítico do elitismo, perspectiva assumida na problemática deste estudo, que considera a necessidade de superação do elitismo na ocupação de vagas na universidade pública brasileira;
- c) A tipologia de Dye (2005) contempla os quatro modelos clássicos (processual, racionalista, incremental e sistêmico), a teoria da elite – na qual, como já disse anteriormente, é autor destacado –, e a teoria da opção pública, teoria que goza de legitimidade na relação entre políticas públicas e mercados, no viés econômico que tem conduzido as decisões do atual governo;
- d) Thomas R. Dye e sua bibliografia gozam de notoriedade mundial, sendo que sua atuação acadêmica e secular lhe tem assegurado legitimidade acadêmica e empírico-pragmática, que pode ser explorada mais profundamente nas proposições social-desenvolvimentistas das políticas públicas distributivas.

Antes de descrever os modelos da tipificação de Dye (2005), é importante registrar, sob um mesmo argumento, (A) a importância dos modelos explicativos, mas também (B) uma ressalva sobre sua utilização:

No que diz respeito à importância, de acordo com Dye (2005, p. 99), um modelo explicativo de política pública “é uma representação simplificada de algum aspecto do mundo real”, podendo ser utilizado em caráter conceitual, “meramente uma abstração ou uma representação da vida política” (DYE, 2005, p. 126). Sabatier (2007) entende que os modelos são possibilidades de representação de situações específicas, tipificações geralmente menos abrangentes que uma teoria, mas bastante precisos em seus pressupostos. Neste sentido, os modelos conceituais visam a

- simplificar e esclarecer nossas idéias sobre política e políticas públicas;
- identificar aspectos importantes de questões político-sociais;

- ajudar-nos a nos comunicarmos, focalizando as características essenciais da vida política;
- direcionar nossos esforços para compreender melhor as políticas públicas, sugerindo o que é importante e o que não é importante;
- propor explicações para as políticas públicas e prever suas consequências (DYE, 2005, p. 100).

Por outro lado, já no campo da ressalva, Araújo e Rodrigues (2017, p. 20) indicam que os modelos precisam ser usados com cautela, considerando que são “apenas uma representação simplificada da realidade, cuja função é providenciar um enquadramento analítico facilitador da compreensão do processo político”.

Feito esse esclarecimento, portanto, serão apresentadas, a seguir, as sínteses dos modelos compilados²³ por Dye (2005), sendo que “cada um focaliza um aspecto distinto da vida política e pode nos ajudar a entender coisas diferentes das políticas públicas” (DYE, 2005, p. 100).

2.2.1 Modelo Institucional

O institucionalismo considera as instituições governamentais como o centro das atenções da ciência política, sob a ótica de que “a relação entre políticas públicas e instituições governamentais é muito íntima”, e também considerando que “uma política não se transforma em política pública antes que seja adotada, implementada e feita cumprir por alguma instituição governamental” (DYE, 2005, p. 101).

Na verdade, embora o modelo de política pública da abordagem institucionalista considere as instituições governamentais como o centro das atenções da ciência política, o seu resultado afeta uma gama de participantes não oficiais, de fora das burocracias dos governos. Neste sentido, Viana (1996, p. 15) identifica os “fazedores” oficiais de política e os participantes não oficiais.

Os "fazedores" oficiais de política são legisladores, executores, administradores e juizes. Podem ser

²³ Embora a inserção desses modelos tenha sido feita a partir da tipificação de Dye (2005), a análise não ficou restrita a esse autor. Pelo contrário, foram pesquisadas as obras originais e, também, os relatos observáveis em tipificações de outros autores que também tenham considerado esses modelos em suas tipificações. Neste sentido cabe esclarecer o papel de Dye (2005) como compilador crítico das abordagens e não como proponente teórico.

subdivididos em dois grupos: primários, que possuem direito constitucional para ação; e suplementares, compreendendo as burocracias das agências administrativas nacionais. Assim, os "fazedores" oficiais seriam o Executivo e o Legislativo, e as agências administrativas e as cortes do Poder Judiciário. Os participantes não-oficiais ou "fazedores" não-oficiais seriam os grupos de interesse, os partidos políticos (correspondendo a interesses agregados) e simples indivíduos (a que se referia Lindblom em sua recomendação de que os indivíduos têm o direito de ser ouvidos e os *officials*, a obrigação de ouvir) (VIANA, 1996, p. 15).

Existem três características distintas da política pública, que só podem ser asseguradas pelo governo: 1) o governo empresta *legitimidade* às políticas. “As políticas governamentais são consideradas em geral obrigações legais que cobram lealdade dos cidadãos” (DYE, 2005, p. 101). 2) as políticas governamentais envolvem *universalidade*, pois “dizem respeito a todas as pessoas na sociedade” (DYE, 2005, p. 101). 3) É o governo que monopoliza *coerção* na sociedade, considerando que “somente o governo pode legitimamente prender os violadores de suas políticas” (DYE, 2005, p. 101).

O reconhecimento do papel das instituições para explicar políticas públicas pode ser considerado uma abordagem limitada, já que “os estudos institucionais descrevem geralmente instituições governamentais específicas – suas estruturas, sua organização, suas atribuições e suas funções, **sem indagar sistematicamente que impactos as características institucionais têm nos resultados das políticas**” (DYE, 2005, pp. 101-102, grifo do autor).

As instituições podem ser configuradas para facilitarem certas conseqüências políticas e obstruírem outras. Podem favorecer certos interesses na sociedade e desfavorecer outros. Certos indivíduos ou grupos podem ter maior acesso ao poder governamental em um conjunto de características estruturais do que em outro. (...) Talvez descubramos que tanto a estrutura quanto as políticas são em grande parte determinada por forças econômicas ou sociais, e os diferentes arranjos institucionais terão pouco impacto

independente sobre as políticas, se as forças subjacentes permanecerem constantes (DYE, 2005, p. 103).

2.2.2 Modelo de Processo

O modelo de processo considera as políticas públicas como um conjunto de processos político-administrativos que englobam etapas sequenciais e interdependentes, seja da atividade de “eleitores, grupos de interesse, legisladores, presidentes, burocratas, juizes e outros atores políticos” (DYE, 2005, p. 103). “Em suma, pode-se visualizar o processo político como uma série de atividades políticas – identificação de problemas, organização de agenda, formulação, legitimação, implementação e avaliação” (DYE, 2005, p. 104).

O modelo de processo, considerando as proposições de Lasswell (1936, 1956), é considerado como o “ponto de partida para a construção de quase todos os novos modelos e quadros teóricos da análise de políticas públicas” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 14). Como o modelo de processo não contradiz os demais modelos, inclusive em decorrência de sua anterioridade temporal, há um número significativo de cientistas políticos que estudaram política pública nesta perspectiva, embora tenham sido reconhecidos posteriormente também em outros modelos²⁴. Diante desta glosa, cabe destacar nesta abordagem, que também ficou conhecida como *Policy Cycle*, autores para além de Lasswell (1936, 1956), como: Brewer (1974), Anderson (1975), Jones (1978), Jenkins (1978), e May e Wildavsky (1978).

De acordo com Araújo e Rodrigues (2017, p. 14), a ideia de etapas ou fases de desenvolvimento do processo político foi “objeto de debate e reflexão no campo das políticas públicas, ao longo dos 50 anos seguintes”. Embora a teoria do processo tenha sido tratada marginalmente

²⁴ Simon (1945), por exemplo, propôs o modelo de racionalidade limitada levando em consideração fases distintas de uma tomada de decisão, enquadrando-se no modelo de processo, mas também do modelo racionalista, os quais não são contraditórios. Semelhantemente, Lindblom (1959, 1979) propôs o modelo incrementalista numa lógica processual de melhoria da política pública anterior. A diferença é que estes autores racionalistas e incrementalistas ampliam o escopo do modelo de processo adentrando no conteúdo das políticas públicas, o que não é foco do modelo de processo. Isto fica muito claro na afirmação de Dye (2005, p. 105), que “não é o conteúdo das políticas públicas que se deve estudar, mas antes os processos por cujo intermédio elas são desenvolvidas, implementadas e mudadas”.

nos primeiros estudos de Harold Lasswell, foi em 1956, com a publicação de *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis* que se posicionou efetivamente como um ícone na temática de análise de políticas públicas.

Lasswell foi um dos primeiros autores, em 1956, a tentar estabelecer/formular o conjunto de etapas de desenvolvimento do processo político, propondo uma classificação em sete etapas: “informação” (recolha de dados); “iniciativa” (aprovação de medidas de política); “prescrição” (formulação de medidas, normas e regras); “invocação” (justificação e especificação dos benefícios e das sanções); “aplicação” (concretização das medidas); “avaliação” (sucesso ou insucesso das decisões), e “cessação” (regras e instituições criadas no âmbito da política aprovada) (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 14).

A partir das sete etapas de desenvolvimento do processo político, de Lasswell, muitos outros autores contribuíram para o que seria “a consolidação de um modelo heurístico de decomposição do processo político em sequências ou etapas, para fins analíticos” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 19), como é o caso de Brewer (1974), Anderson (1975), Jones (1978), Jenkins (1978), compilados em 1978, por May e Wildavsky (1978), para o desenvolvimento do modelo do ciclo político. O Quadro 2, na página a seguir, apresenta a listagem de etapas destes autores, acrescida da listagem de Dye (2005), autor escolhido para tipificação detalhada neste estudo.

Embora haja diversidade teórica para identificar etapas, fases ou sequências no ciclo político, e até mesmo as nomenclaturas tenham variações entre si, existem quatro etapas que são comuns a todas as propostas: construção da agenda, formulação de políticas, implementação de políticas, avaliação de políticas (VIANA, 1996). Tais etapas serão apresentadas a seguir, após o Quadro 2.

Quadro 2 – Autores e etapas de Políticas Públicas

Autor	Etapas
Lasswell	7 etapas: (Intelligence; Recommending; Prescribing; Invoking; Applying; Appraising; e Terminating)
Brewer	6 etapas: (Invenção; Estimativa; Seleção; Implementação; Avaliação; e Término)
Anderson	5 etapas: (Demandas Políticas; Decisões Políticas; Articulação Política; Produto da Política; Resultados da Política)
Jones	10 etapas: (Percepção do Problema; Agregação; Organização; Representação do público-alvo; Agendamento; Formulação; Orçamentação; Concretização; Avaliação; Ajustamento ou Conclusão)
Jenkins	7 etapas: (Iniciação; Informação; Consideração; Decisão; Implementação; Avaliação e Término)
May e Wildavsky	6 etapas: (Definição de Agenda; Análise de Problemas; Sistema de Entrega de Serviços; Implementação; Avaliação de Políticas; Finalização)
Dye	6 etapas: (Identificar problemas; Montar agenda para deliberação; Formular propostas de políticas; Legitimar políticas; Implementar políticas; Avaliar políticas)

Fonte: desenvolvido pelo autor

2.2.2.1 Construção da Agenda

“A agenda é definida como o espaço de constituição da lista de problemas ou assuntos que chamam a atenção do governo e dos cidadãos” (VIANA, 1996, p. 7). “As agendas governamentais e as decisões são constituídas a partir do meio social e político no qual a política é formulada” (VIANA, 1996, p. 11). Araújo e Rodrigues (2017, p. 19) entendem a definição do problema e agendamento “relativos ao contexto e ao processo de emergência das políticas públicas – percepção de um problema como problema político –, ao debate público sobre as suas causas e à entrada do problema na agenda política”. Schattschneider (1961) foi pioneiro em defender que o poder fundamental do Estado decorre de sua capacidade de definir problemas, alternativas e conduzir as decisões.

Há uma variedade de definições sobre a agenda, mais especificamente sobre o modo que se constitui e interesses aos quais vai servir. Enquanto alguns autores defendem que a agenda é definida a partir da identificação de problemas sociais considerados relevantes pelo governo (BREWER, 1974; ANDERSON, 1975; JENKINS, 1978; LOWI, 1985; WILDAVSKY, 1992), há quem diga que a agenda é determinada tão somente pelas elites, para assegurar os seus próprios interesses (DOMHOFF, 1967; COBB; ELDER, 1971; HOFFERBERT, 1974). O modelo de elite será detalhado mais adiante, no item 2.2.4.

Kingdon (1984) teve contribuição importante para conciliar conceitos da agenda governamental²⁵. Em *Agendas, alternatives and public policies*, Kingdon (1984) questionou: “Porque alguns problemas se tornam importantes para um governo? Como uma idéia se insere no conjunto de preocupações dos formuladores de políticas, transformando-se em uma política pública?” (CAPELLA, 2006, p. 25).

O modelo de Kingdon (1984), além de reconhecer as fases da política, identifica os tipos de agenda, inclusive os elementos que influenciam as alternativas e implementação da política como um todo. Os três tipos distintos de agenda são: sistêmica não-governamental, governamental e de decisão, explicados por Viana (1996, pp. 7-8) da seguinte maneira:

a primeira contém a lista de assuntos que são, há anos, preocupação do país, sem contudo merecer atenção do governo; a segunda inclui os problemas que merecem atenção do governo; a última, a lista dos problemas a serem decididos.

Baumgartner e Jones (1993), autores que também tratam do tema *agenda setting*, ou definição de agenda, defendem que os grupos de interesse representam importante papel na definição de agenda, especialmente quando estão postulando a incorporação de item na pauta de discussões, pontos que lhes interessem e que tenham alguma sensibilidade diante da opinião pública. “A mobilização de grupos de interesse desempenha um papel importante na determinação da imagem, nas arenas e nos resultados” (BAUMGARTNER; JONES, 1993, p. 184).

Nem sempre que algum problema é identificado pelo poder público, ele entra automaticamente na agenda. Existem situações em que, por motivos geralmente de natureza orçamentária, ideológica, técnica ou midiática, o problema é descartado antes mesmo de entrar na arena de decisão. Bachrach e Baratz (1970) denominam esse fenômeno de *non-decision making*, que influenciou as próprias definições de política

²⁵ A definição de agenda, de acordo com Kingdon (1984), não necessariamente se executa antes (ou isoladamente) das demais etapas do processo político, já que a fase de alternativas, que vem depois ajuda a legitimar a própria agenda. Neste sentido, “as alternativas são defendidas e ponderadas durante muito tempo, antes que uma oportunidade as coloque na agenda” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 20), considerando já no momento da definição a defesa de alternativas, defesas por sua escolha, e, inclusive, preocupação com a forma de implementação da política.

pública acerca do “que o governo escolhe fazer ou não fazer” (SOUZA, 2006, p. 24).

Para McCool (1995), nem todos os itens da agenda recebem tratamento específico sob a forma de decisões sobre políticas e programas, tampouco se traduzem em uma forma que possibilite atividades específicas de formulação e legitimação. No entanto, se um item na agenda é tratado de forma concreta, o próximo passo natural seria integrar a pauta, na formulação e legitimação.

2.2.2.2 Formulação e legitimação de políticas

Após um tema ter entrado na agenda governamental, discute-se a formulação de políticas. A formulação das medidas de política, que envolve a legitimação da decisão, contempla a “elaboração de argumentos explicativos da ação política, de desenho de objetivos e de estratégias de solução do problema, de escolha de alternativas, bem como de mobilização das bases de apoio político” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 19). “É nesse cenário que se decide qual das alternativas de ação é a mais apropriada para resolução da problemática social em questão” (TUDE; FERRO; SANTANA, 2015, p. 18).

O modo como os problemas são conceituados no processo de formulação de políticas e as maneiras pelas quais as alternativas são selecionadas são questões fundamentais para a compreensão da dinâmica estatal (CAPELLA, 2006, p. 45).

Formulação e legitimação são atividades complexas que envolvem grandes conjuntos de atividades funcionais, que partem da formulação de alternativas e, em seguida, escolha de alternativas. Não se pode, ainda, descartar a coleta, análise e disseminação de informações para fins de avaliação das alternativas, projeção de resultados e, até mesmo, para fins de convencimento público, típico da legitimação (McCOOL, 1995).

Em síntese, nesta etapa de formulação de políticas que os *policy makers* irão “desenvolver propostas de políticas, para resolver as questões e os problemas” (DYE, 2005, p. 104).

Lima e D’Ascenzi (2013), em estudo das perspectivas analíticas de implementação de políticas públicas, chamaram a atenção aos cuidados necessários na sua formulação, pré-requisito para que haja efetividade posterior, na implementação, evitando lacunas ou problemas.

As lacunas correspondem a mudanças que ocorrem na política durante sua execução. Tais “problemas” são responsabilidade dos formuladores, que devem evitá-los seguindo determinadas orientações para a elaboração das regras que estruturam a implementação (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 103).

Neste sentido, Lima e D’Ascenzi (2013, p. 103), para limitar a margem de manobra dos implementadores de políticas públicas, citam conselhos clássicos de Hill (2009) aos formuladores, que são: “manter a política clara; evitar ambiguidades na definição do objetivo, financiamento e das responsabilidades; e manter controle efetivo sobre os implementadores”.

2.2.2.3 Implementação de políticas

A implementação, terceira etapa do ciclo político, contempla os “processos de aprovisionamento de recursos institucionais, organizacionais, burocráticos e financeiros para a concretização das medidas de política” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 19). Somente pode-se avançar para esta etapa, conforme bem orienta McCool (1995), se na etapa anterior, de formulação, a política foi adequadamente estabelecida e/ou o programa dela decorrente tenha sido devidamente criado.

A implementação é definida no processo em que a política governamental envolve-se com sujeitos não-governamentais, sendo alguns deles objetos da política com poder de ação, recursos e idéias. Implementação é, portanto, uma relação entre atores (governamentais e não-governamentais), na qual estes ganham *status* de sujeitos intencionais. Esse processo desenvolve-se segundo um tempo estabelecido, de tal modo que em cada momento interagem atores governamentais e não-governamentais, com idéias, recursos e ações próprios (VIANA, 1996, p. 20).

É preciso ter muito cuidado para não confundir a implementação com mera execução de decisões já tomadas na etapa anterior, que, juntas, são consideradas as fases intermediárias da política pública. Viana (1996, p. 6), discorrendo sobre isso, defende que é necessário “superar certa

tendência anterior de vê-las [as fases de formulação e implementação, no caso] tão-somente como tradução das atividades de decidir e executar”.

McCool (1995) detalha a implementação de um programa, a qual considera bastante trabalhosa. Recursos precisam ser provisionados. A lei precisa ser interpretada e aplicada. Regulamentos e instruções normativas precisam ser escritos. Atividades de planejamento precisam sair do papel, e várias rotinas de organização irão compor a implementação. Então, finalmente, vem a recompensa - rotinas de prestação de benefícios, serviços e/ou penalizações (independentemente da manifestação tangível do programa) são desenvolvidas. Todas essas atividades, embora sejam mais burocráticas, são políticas. As ações de política são o produto das várias rotinas e atividades que compõem a etapa de implementação do programa.

Dye (2005, p. 104) menciona três atividades principais na implementação de políticas: “organizar burocracias; prestar serviços ou prover pagamentos; criar impostos”. Evidentemente, este último ponto, criar impostos, tem a conotação do financiamento da política pública, pois, via de regra, toda ação governamental é onerosa por natureza²⁶.

A trajetória e conformação do processo de implementação são influenciadas pelas características e o conteúdo do plano, pelas estruturas e dinâmicas dos espaços organizacionais e pelas ideias, valores e as concepções de mundo dos atores implementadores. Isso pressupõe o seguinte: esses atores exercem sua discricionariedade, com base em sistemas de ideias específicos; as normas organizacionais formais e informais constroem e incentivam determinados comportamentos; por último, o plano é um ponto de partida que será interpretado e adaptado às circunstâncias locais. Nesse quadro, as variáveis cognitivas recebem destaque, pois atuam como mediadoras entre as intenções contidas no plano e sua apropriação nos espaços locais (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 109).

²⁶ A inação também pode ser onerosa, com efeito retardatário. Para avaliar se cabe alguma ação ou não por parte do governo, em uma perspectiva pragmática, há a etapa seguinte do ciclo político que é avaliação. Em muitos casos a inação pode ser mais onerosa que a ação. Por exemplo, deixar de investir em educação pode significar enorme custo de oportunidade para uma nação, que abdica de avanço tecnológico, inovação e inclusão social.

2.2.2.4 Avaliação de políticas

Por fim, encerrando o ciclo político nesta abordagem de processo, está a avaliação, que “consiste na interrogação sobre o impacto da política” (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 101). Esta etapa trata do processo de acompanhamento e avaliação dos programas de ação e das políticas públicas, e tem como objetivo

aferir os seus efeitos e impactos, a distância em relação aos objetivos e metas estabelecidos, a eficiência e eficácia da intervenção pública, os processos de modificação dos objetivos e dos meios políticos decorrentes de novas informações, de alterações no contexto de espaço e de tempo, a partir dos quais (por efeito de feedback) se inicia um novo ciclo político em que as etapas se repetem (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 19).

Dye (2005, p. 104) menciona que esta etapa envolve “estudar os programas, relatar os *outputs* dos programas governamentais, avaliar os impactos dos programas sobre os grupos-alvo e sobre outros grupos, [e] propor mudanças e ajustes”. Tude, Ferro e Santana (2015, p. 18) complementam dizendo que nesta fase “é possível refletir a relação custo x benefício empreendida na política pública e tentar contornar possíveis falhas de formulação e execução”.

Em um campo complexo e plural como é o das políticas públicas, é natural considerar diversidade conceitual em torno de todo o processo, mas que se revela com maior intensidade na fase de avaliação. Isto porque “a avaliação é plurirreferencial, semanticamente plural, dotada, pois, de múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios, como tudo que se realiza na esfera social e pública dos valores e ideologias” (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002, p. 40).

Talvez seja esse o principal motivo de que o ciclo político deva ter bastante rigor acerca dos critérios de avaliação, geralmente estabelecidos anteriormente (na fase de formulação da política) (LIMA; D’ASCENZI, 2013), momento ainda de decisão acerca de múltiplas agendas e opções de alternativas.

Os propósitos mais comuns da avaliação, de acordo com Kells (1992), são: demonstrar comprometimento (*accountability*) em relação às políticas governamentais e às exigências e expectativas do público, prestando contas; demonstrar eficácia, verificando se os objetivos da instituição foram atingidos; oferecer garantia de que os padrões

profissionais foram alcançados; indicar opções de financiamento e alocação de recursos; fornecer diretrizes para a melhoria das ações; demonstrar eficiência.

avaliar significa compreender todas as dimensões e implicações [...] da política avaliada. Além da inserção contextualizada [...], demanda que o processo de avaliação contemple todos os aspectos sociais e políticos (conceitual, metodológico, operacional) envolvidos na formulação e implementação de uma política setorial inserida no contexto das demais políticas setoriais e da política global de um governo ou de um período histórico definido; destaca, também, a necessidade de serem contempladas as conseqüências (sociais, econômicas, políticas) das ações examinadas (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p.26-27).

Preciso ressaltar que a avaliação de uma política pública precisa ter um caráter formativo, de modo que a avaliação não somente investigue a efetividade de ações, políticas ou programas, mas, para além disso, lhes proporcione oportunidade de melhoria. Caso a avaliação não assuma esse caráter formativo, ou se posicione como “estudos politicamente orientados” (STUFFLEBEAM; WEBSTER, 1999, p. 117) para fins de manipulação da opinião pública²⁷, serão apenas pseudo-avaliações.

A perspectiva processual de política pública também apresenta seus limites, passíveis de críticas. Jones (1978), por exemplo, indica que os estudos das políticas públicas devem se ater ao processo e evitar análises sobre a substância, notadamente atribuindo-se valor maior à forma que ao conteúdo. Observe que “não é o conteúdo das políticas públicas que se deve estudar, mas antes os processos por cujo intermédio elas são desenvolvidas, implementadas e mudadas” (DYE, 2005, p. 105).

²⁷ Pseudo-avaliações são representadas por “estudos politicamente controlados” e “estudos inspirados em relações públicas” (STUFFLEBEAM; WEBSTER, 1999, pp. 117-118). Para aprofundamento desta temática, inclusive sobre avaliações somativas e formativas, indico a leitura da fundamentação teórica da minha dissertação de mestrado, intitulada “A auto-avaliação das instituições de educação superior catarinenses diante da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” (RECKTENVALD, 2005).

2.2.3 Modelo de Grupo

O modelo de grupo, também conhecido como “modelo de arenas sociais” (SOUZA, 2006, p. 32), é baseado em formulações teóricas de Truman (1951), Latham (1956), Clarkson (1995), Donaldson e Preston (1995) e Freeman e Evan (1998).

A essência do modelo de grupo reside na interação entre os grupos, considerada o fator mais importante da política, pela qual os indivíduos com interesses comuns se articulam para apresentar suas demandas ao poder público (TRUMAN, 1951).

De acordo com Dye (2005, p. 107), “os indivíduos só são importantes na política quando agem como parte integrante ou em nome de grupos de interesse”, fazendo com que o grupo se torne “ponto essencial entre o indivíduo e o governo”.

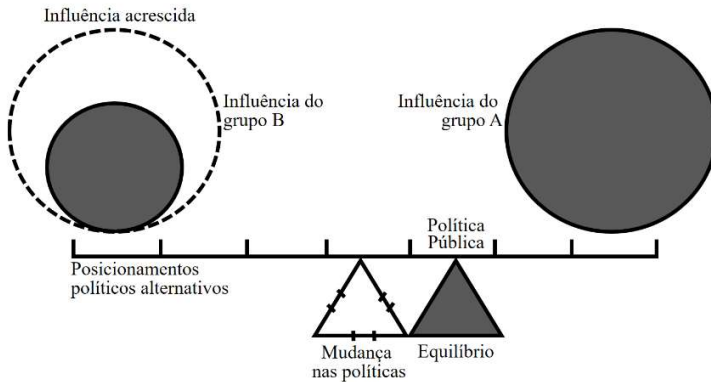
Latham (1956) aperfeiçoou o modelo de grupos ao destacar o aspecto movediço da influência, uma vez que determinados grupos que buscam articulação e se mobilizam tendem a aumentar sua influência, enquanto que grupos menos articulados perdem influência, e conseqüentemente, perdem poder na hora de pautar políticas públicas.

O que se pode chamar de política pública é na realidade o equilíbrio alcançado na luta entre os grupos, em qualquer momento dado, e representa uma balança que as facções ou grupos contendores procuram constantemente fazer pender a seu favor [...] Os legisladores julgam a luta dos grupos, ratificam as conquistas da coalizão vencedora e registram as condições dos perdedores, os acordos e as conquistas, sob a forma de estatutos. (LATHAM, 1956, *apud* DYE, 2005, p. 107)

Neste sentido, as mudanças das políticas públicas ocorrem como forma de equilíbrio e reequilíbrio de forças de influência, sendo que o equilíbrio é “alcançado na luta entre os grupos” (DYE, 2005, p. 107), conforme se pode observar na Figura 1, na próxima página.

A política se move em direção aos grupos mais organizados ou mais fortes, e não necessariamente em direção de quem mais precisa. “A política orientar-se-á na direção desejada pelos grupos que ganham influência e afastar-se a das aspirações dos grupos que perdem influência” (DYE, 2005, p. 107), uma vez que “a influência dos grupos é determinada por seu tamanho, riqueza, poder organizacional, liderança acesso aos formuladores de decisão e coesão interna” (DYE, 2005, p. 108).

Figura 1 – Modelo de Grupo



Fonte: (DYE, 2005, p. 107)

Clarkson (1995), Donaldson e Preston (1995), e Freeman e Evan (1998) também desenvolveram estudos de *stakeholders*, porém mais voltados à análise de organizações empresariais, seus resultados²⁸, conexões e responsabilidades sociais. A classificação de *stakeholders* principais e secundários é útil na avaliação da influência dos grupos para a formulação de políticas públicas, já que os primeiros são considerados protagonistas, enquanto os secundários atuam de modo marginal, e somente conseguem influenciar as definições de políticas públicas mediante celebração de acordos com outros grupos de interesses afins (CLARKSON, 1995). Contudo, para Donaldson e Preston (1995) cada grupo de partes interessadas merece consideração. Todas as partes interessadas devem estar igualmente envolvidas²⁹ em todos os processos e decisões, uma vez que seus interesses são de valor intrínseco (DONALDSON; PRESTON, 1995). Ademais, em uma concepção ampla de grupo de interesse, qualquer parte interessada que possa ser afetada pela política de uma instituição precisa ser respeitada, pois os

²⁸ Ao distinguir entre as principais partes interessadas e as partes interessadas secundárias, Clarkson (1995) reconhece os grupos cuja participação contínua na corporação é essencial para sua sobrevivência, como por exemplo, acionistas de uma empresa.

²⁹ Esta contribuição merece destaque na formulação de políticas para grupos fragilizados ou que sejam beneficiários de ações afirmativas, uma vez que, mesmo havendo legitimidade nas demandas de tais grupos, sua influência não costuma estar em evidência, mas não pode ser desconsiderada.

formuladores de políticas, ou tomadores de decisão, podem ter obrigações morais para qualquer uma delas (FREEMAN, EVAN, 1998).

Para chamar a atenção dos decisores – ou formuladores de políticas públicas – Souza (2006, p. 32) apresenta três mecanismos principais: (a) divulgação de indicadores que revelam a dimensão do problema; (b) eventos ou repetição de um mesmo problema; e (c) informações que revelem as falhas da política atual ou seus resultados medíocres.

2.2.4 Modelo de Elite

O modelo de elite é uma abordagem crítica acerca da formulação de políticas públicas, considerada como um instrumento de dominação pelo qual a elite governante de um país estabelece políticas públicas a partir de seus interesses e/ou preferências ideológicas (DYE; ZEIGLER, 1993).

O modelo de elite tem como principais expoentes, na ciência política americana: Burnham (1941,1943), Schattschneider (1961), Domhoff (1967), Wright Mills (1982) e Dye (1984). Dentre todos os modelos explicativos de política pública, provavelmente este seja o que teve maior influência europeia³⁰, a partir dos autores clássicos Mosca (1992), Pareto (1916) e Michels (1982)³¹.

Gaetano Mosca é o autor clássico de referência nesta linha teórica (GIMENES, 2014, p. 126). Seus estudos identificam duas classes de pessoas nas sociedades, os governantes e governados. Os primeiros são a classe política ou dirigente, uma minoria que monopoliza os recursos de poder e conduz a sociedade em benefício próprio, além de exercer todas as funções políticas e utilizar seu controle para influenciar decisões de políticas públicas. Os segundos representam uma maioria desorganizada, uma massa de indivíduos dominada pelos governantes (MOSCA, 1992).

De acordo com Gimenes (2014, p. 127), o

³⁰ A abordagem europeia não está sendo considerada como foco deste trabalho por considerar as políticas públicas uma atribuição protagonizada pelo Estado – que teria maior perenidade – em detrimento da atribuição do governo, opção teórica mais alinhada à insipiente trajetória democrática do Brasil, país ainda vulnerável e vivendo crises institucionais contemporâneas.

³¹ Nos casos de Mosca e Michels foram citadas as obras traduzidas para a Língua Espanhola e Portuguesa, respectivamente em 1992 e 1982. Contudo, as suas primeiras edições originais já são centenárias, mais especificamente de 1896 a de Gaetano Mosca, e de 1911 a de Robert Michels.

predomínio de uma minoria sobre a massa consistiria em sua organização, uma vez que mesmo que o primeiro grupo seja menor, sua atuação ocorre de maneira homogênea, enquanto a heterogeneidade da grande população se reporta à busca pelo atendimento de interesses individuais, ou seja, a minoria só é organizada pelo fato de ser uma minoria, uma vez que quanto mais vasto um grupo, maiores suas discrepâncias e maior também a possibilidade de domínio por grupos organizados.

A obra de Pareto (1916), por sua vez, preocupou-se com o equilíbrio social, numa perspectiva utilitarista de interesse do estrato superior³², especialmente para justificar a perpetuação de domínio de poder das diversas classes de elites – especialmente as classes política e econômica – sobre os dominados. Estas classes mantêm relação próxima e interesses comuns. Ao que Gaetano Mosca havia chamado de governantes e governados, Pareto (1916) chamou de estrato superior (ou elite) e estrato dos comandados, respectivamente. Nesta perspectiva, o equilíbrio social se dá por meio de uma lenta e contínua movimentação de indivíduos dos estratos dos comandados para a elite, desde que estes aceitem as convenções assumidas nas estruturas superiores de poder (DYE, 2005).

Michels (1982) desenvolveu seus estudos num viés marxista, tratando pragmaticamente das decisões de uma elite de representação proletária, que se constituiria por meio de delegados, uma vez que as massas não teriam o conhecimento requerido para seu envolvimento na formulação de políticas. “Uma elite operária passaria a tomar as decisões, [...] o poder de decisão tenderia a ser retirado gradativamente das massas e monopolizado pela minoria de chefes e especialistas” (GIMENES, 2014, p. 136). Neste sentido, a elite operária se transformaria em oligarquias “alçadas à condição de superioridade intelectual frente à incompetência das massas” (GIMENES, 2014, p. 137). A abordagem que

³² O utilitarismo, que nasceu da corrente inglesa do positivismo, é amparado pelo princípio da utilidade, que, de acordo com Bentham (1979, p. 4), “aprova ou desaprova qualquer ação, segundo a tendência que tem a aumentar ou a diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo”. Neste sentido, o “termo utilidade designa aquela propriedade existente em qualquer coisa, propriedade em virtude da qual o objeto tende a produzir ou proporcionar benefício, vantagem, prazer, bem ou felicidade” ou “a impedir que aconteça o dano, a dor, o mal, ou a infelicidade para a parte cujo interesse está em pauta” (BENTHAM, 1979, p. 4).

Michels descreve a relação de veneração que as massas indiferentes e alienadas detêm pelos seus dirigentes, imaginando que tais personalidades lhes representem. “Esses homens, que adquiriram, com frequência, uma espécie de aureóla de santidade e de martírio, só pedem, em troca dos serviços prestados, uma única recompensa: o reconhecimento” (MICHELIS, 1982, p. 39).

Já em uma perspectiva americana, mas sob forte influência trotskiana, Burnham (1941; 1943) defendia a conquista prévia das massas para, com isso, sustentar a hegemonia do poder de uma elite proletária emergente, num novo sistema social que seria diferente do capitalismo e também diferente do socialismo, mas dirigida por oligarquias controladoras dos meios de produção. Assim, defendia a utilização de três mecanismos considerados como armadilhas democráticas para sustentação dessa hegemonia e dar uma [falsa] impressão de normalidade democrática ao povo. Primeiro, a manutenção de uma oposição política, preferencialmente enfraquecida e manipulável. Em segundo lugar, uma imprensa livre, mas dependente de financiamento da elite dominante, e, por fim, uma mobilidade controlada das elites, com raras permissões de ascensão social, desde que os novos membros da elite compactuassem com os mesmos valores estabelecidos pela ordem dominante³³.

Já na década de 1960, Schattschneider (1961) fez uma crítica ao sistema representativo da política dos Estados Unidos da América, um sistema com evidente viés em favor de uma elite rica e escolarizada em detrimento da comunidade como um todo. Sua crítica ao sistema político americano é baseada nas distorções de representatividade nos círculos de poder, e considera a representatividade integral da comunidade americana como um mito, de modo que a própria formação de agenda governamental para formulação de políticas públicas invariavelmente favorece as cúpulas.

É nessa perspectiva que Wright Mills (1982), autor da obra clássica *A elite do Poder*, se posiciona como principal expoente da teoria da elite (GIMENES, 2014). Claramente seguindo a tendência teórica das

³³ As defesas utópicas de Burnham despertaram o interesse de crítica de George Orwell, o qual indicou que a substituição de uma classe dominante por outra continuaria sendo tão totalitária ou mais do que a primeira. Para Orwell (1946), o poder eventualmente até pode ser conquistado ou mantido sem violência, mas nunca sem fraude, porque é necessário fazer uso das massas, as quais não cooperam caso se sintam como serviçais dos propósitos de uma minoria. Destaca-se que, ao final da sua vida, Burnham se afastou dos ideais trotskianos e assumiu posições da direita conservadora americana.

proposições originais de Gaetano Mosca, Wright Mills (1982) identificou o perfil das pessoas que ocupavam as posições mais relevantes na estrutura decisória americana – no Estado, na organização militar e nas grandes corporações – para comprovar com seu método posicional que essa elite era um “pequeno e coeso grupo de indivíduos capaz de tomar as principais decisões políticas do país” (GIMENES, 2014, p. 141). Perissinoto (2009) descreve a inter-relação por conveniência existente nas diferentes ordens institucionais (econômica, política e militar), que pelo fato de estarem intimamente aproximadas por seus valores, visão de mundo e interesses comuns.

A teoria elitista revela um descompasso de forças entre a elite e as massas, pois “sugere que o povo é apático e mal informado quanto às políticas públicas e que a elite molda, na verdade, a opinião das massas sobre questões políticas mais do que as massas formam a opinião da elite” (DYE, 2005, p. 109).

Nesta mesma perspectiva, porém com o foco de poder oriundo das grandes corporações, Domhoff (1967) percebe que os membros de uma classe superior são os que dominam os conselhos de fundações, universidades e principais empresas de comunicações, além de controlar o governo, seus principais departamentos e agências, as indicações para concorrer nas eleições representando os grandes partidos, bem como a obtenção de financiamentos dos fundos de campanha exigidos para as disputas eletivas.

“O elitismo não significa que as políticas públicas serão contra o bem-estar das massas, mas apenas que a responsabilidade por esse bem-estar repousa sobre os ombros das elites, não das massas” (DYE, 2005, p. 110).

2.2.5 Modelo Racional

O modelo racional parte de uma lógica custo *versus* benefício que proporcione o máximo ganho social, pela qual “os governos devem optar por políticas cujos ganhos sociais superem os custos pelo maior valor e devem evitar políticas cujos gastos não sejam excedidos pelos ganhos” (DYE, 2005, p. 111).

Notadamente o modelo racional parte de uma perspectiva utilitarista, não daquele utilitarismo das vantagens individuais (BENTHAM, 1979) de uma elite (DOMHOFF, 1967), mas alinhado ao que Stuart Mill apresentou como utilitarismo social, segundo o qual “a experiência ensina ao indivíduo que ele não pode conseguir plenamente a própria utilidade, a não ser levando em conta a utilidade dos outros”

(CASTAGNOLA; PADOVANI, 1995, p. 436). Assim, bem explica Dye (2005, p. 112), “essa racionalidade pressupõe que as preferências valorativas da sociedade como um todo possam ser conhecidas e ponderadas”.

O modelo de racionalidade nas políticas públicas considera as características comportamentais dos gestores da decisão, os *policy makers*, seja na perspectiva da teoria da escolha racional ou da racionalidade limitada³⁴, com a intenção de melhorar o rigor de análise política. A utilização desta abordagem evoluiu a partir dos esforços de diversos teóricos, como Herbert Simon, Mancur Olson, e Anthony Downs, todos preocupados em relacionar os aspectos comportamentais dos indivíduos tomadores de decisão, individualmente ou em grupo³⁵, com os resultados esperados pela ação (PETERS, PIERRE, 2006).

No que diz respeito aos resultados, o modelo de racionalidade é criterioso e bastante complexo, em decorrência da dificuldade de quantificação. Neste sentido, Dye (2005, p. 112) explica que “não se deve encarar o racionalismo em termos estritamente monetários com o sacrifício de valores sociais básicos em troca de economia em dinheiro”. Ou seja, “o racionalismo envolve o cálculo de todos os valores sociais, políticos e econômicos sacrificados ou alcançados por uma política pública, não apenas aqueles que podem ser medidos em termos monetários” (DYE, 2005, p. 112).

De acordo com Chiavenato (2003, p. 349), “o processo decisório é complexo e depende das características pessoais do tomador de decisões, da situação em que está envolvido e da maneira como percebe a situação”. O autor expõe o processo decisório em sete etapas, que são:

1. Percepção da situação que envolve algum problema;
2. Análise e definição do problema;
3. Definição dos objetivos;
4. Procura de alternativas de solução ou de cursos de ação;
5. Seleção da alternativa mais adequada ao alcance dos objetivos;

³⁴ Não vem ao caso, neste momento, diferenciar as abordagens decisórias de *limitação da autoridade* da tradicional, a *teoria da decisão*. Na essência da teoria da decisão os resultados deveriam ser ótimos (DOWNS, 1957), porém Simon (1945) indica que serão apenas satisfatórios, e isso já seria suficientemente positivo no que diz respeito à avaliação de políticas públicas. Para maiores detalhes, sugiro consultar Simon (1945), Downs (1957) e Olson (1982).

³⁵ A obra de Simon, Smithburg e Thompson (1950) aborda as decisões racionais tomadas por grupos de indivíduos cooperantes, atuantes em estruturas formais e ambientes informais.

6. Avaliação e comparação das alternativas; e
 7. Implementação da alternativa escolhida.
- Ainda para Chiavenato (2003, p. 349),

cada etapa influencia as outras e todo o processo. Nem sempre as etapas são seguidas à risca. Se a pressão for muito forte para uma solução imediata, as etapas 3, 5 e 7 podem ser abreviadas ou suprimidas. Quando não há pressão, algumas etapas podem ser ampliadas ou estendidas no tempo.

Em síntese, o modelo racional defende que, na elaboração de uma política pública, “todos os valores essenciais para consecução dessa política foram amplamente difundidos e conhecidos” e que, na impossibilidade da utilização de um desses valores, “deve ser compensado por outro capaz de proporcionar o mesmo resultado” (TUDE; FERRO; SANTANA, 2015, p. 24).

Com relação ao processo de escolha, Simon (1965) estabeleceu seis elementos clássicos, sempre presentes no processo, que são: 1) o tomador de decisão, a pessoa (*policy maker*) ou uma equipe que faz uma escolha entre os planos de ação apresentados; 2) os objetivos, indicadores que devem ser alcançados por meio da escolha; 3) as preferências, que são os critérios, normas ou indicadores utilizados pelo *policy maker* ao escolher uma alternativa; 4) as estratégias do *policy maker*, planos de ação estabelecidos com base nos recursos disponíveis; 5) a situação, os fatores externos de caráter contingencial que afetam a decisão; e, por fim, 6) as consequências, que são os resultados alcançados.

A verdade é que há um grande desafio do modelo para sua operacionalização, o que gerou diversas críticas, a maioria delas da parte dos defensores do modelo incremental (LINDBLUM, 1959, 1979). Contudo, apesar das críticas, o modelo racional é apresentado por Dye (2005, p. 112) como um modelo conceitual para fins analíticos, a “principal matriz analítica usada para avaliar decisões de gastos públicos”.

2.2.6 Modelo Incremental

O incrementalismo, originariamente conhecido como *Muddling Trough*, defende políticas públicas que adotem pequenas e continuadas modificações relacionadas às políticas anteriores, modificações de caráter

incremental frente ao necessário aperfeiçoamento permanente da política, em detrimento de grandes rupturas conceituais (LINDBLOM, 1959, 1979). Nas palavras de Souza (2006, p. 29), os recursos de uma “política pública não partem do zero e sim, de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou mudanças substantivas nos programas públicos”.

Para Heidemann e Salm (2009, p. 161), o texto mais importante “a gerar e a influenciar o chamado modelo incrementalista de decisão” foi *The Science of Muddling Trough*, publicado em 1959 por Charles Lindblom. No entanto, esse texto não esgotou a proposta de Lindblom, tanto que em 1979 ele recoloca, refina e completa seus argumentos de defesa do modelo, com a publicação de *Still Muddling, Not Yet Thought*. “Os dois textos são complementares e indissociáveis para a compreensão adequada de seu argumento em favor da viabilidade e praticidade do método incrementalista diante do racionalista” (HEIDEMANN; SALM, 2009, p. 161).

Claramente, percebe-se que o modelo incremental como a teoria de políticas públicas “concorrente da teoria racionalista” (TUDE; FERRO; SANTANA, 2015, p. 25), uma vez que traduzir as políticas em ações se coloca como um processo muito mais casual do que Herbert Simon havia sugerido no modelo racionalista (LINDBLOM, 1959; PETERS, PIERRE, 2006). Em síntese, trata-se de um modelo alternativo ao modelo racionalista.

O incrementalismo é conservador no sentido de que os atuais programas, políticas e despesas são considerados como pontos de partida, e a atenção é concentrada sobre novos programas e políticas e sobre acréscimos, decréscimos ou modificações nos programas em vigor (DYE, 2005, p. 115).

“Os formuladores de políticas geralmente aceitam a legitimidade dos programas estabelecidos e concordam tacitamente em dar continuidade às políticas anteriores” (DYE, 2005, p. 115), o que é justificado por quatro argumentos. O primeiro argumento é relacionado à incapacidade analítica plena do modelo racional, especialmente pelos excessivos tempo e custo necessários para desenvolvê-lo. O segundo argumento é uma espécie de precaução, uma opção pela segurança daquilo que já é conhecido em detrimento da novidade. “Em condições de incerteza, os formuladores de política preferem dar continuidade à políticas ou a programas anteriores, tenham eles provado ou não a sua

eficácia” (DYE, 2005, p. 116). O terceiro argumento ampara-se no que denomino barreiras de saída, já que os investimentos realizados em uma ação ou programa, suas estruturas e burocracias desestimulam descontinuidades de investimento. Por fim, o quarto argumento é de conveniência política, sendo muito mais fácil pacificar conflitos relacionados a acréscimos ou decréscimos do que alcançar acordos sobre a totalidade de um orçamento, por exemplo. “Assim, o incrementalismo é importante para diminuir conflitos, manter a estabilidade e preservar o próprio sistema político” (DYE, 2005, p. 117).

Para Lindblom (1959, p. 86), “a construção de políticas é um processo de aproximações sucessivas aos objetivos pretendidos, no qual os próprios objetivos vão sendo reconsiderados e alterados”. Araújo e Rodrigues (2017, p. 15) sintetizam o processo de decisão política incremental de Lindblom com as seguintes características:

- (i) é construído passo a passo, através de mudanças incrementais, com base em políticas preexistentes;
- (ii) envolve ajustamentos mútuos e negociação, e
- (iii) não é uma solução final para os problemas, é apenas um passo que, quando é bem-sucedido, pode ser seguido de outros.

Além das obras de Lindblom (1959, 1979), também são consideradas obras de destaque do incrementalismo as publicações de Wildavsky (1992), e Caiden e Wildavsky (1980). A preocupação destes autores tem um escopo muito mais orçamentário do que conceitual, ou seja, trata da preparação do orçamento e verificação de seu grau de cobertura, possibilidade de ampliação de programas contemplados pela agenda das políticas públicas, ou sua redução, em uma lógica orçamentária incremental, sob a premissa de que a base de análise do orçamento é sua execução anterior ou orçamento vigente (WILDAVSKY, 1992; CAIDEN, WILDAVSKY, 1980).

Com as proposições orçamentárias de Wildavsky (1992), publicadas originariamente em 1964 em *Politics of the Budgetary Process*, os Estados Unidos reformularam o modo de lidar com o orçamento, superando disfunções burocráticas nos procedimentos formais para atentar sobre a natureza política do processo orçamentário. Jones e McCaffery (1994) destacam que até mesmo a lei de reforma orçamentária do Congresso Americano de 1974 teve influência direta desse modelo, com sua incorporação parcial no sistema de orçamentação americana.

Para Wildavsky (1992) a verdade óbvia é que o orçamento é indissociável do sistema político, e há que se tratar deste tema sempre com muita responsabilidade com as contas públicas, numa prática realista pés-no-chão, evitando rupturas abruptas que possam causar desconfiância da opinião pública e/ou frustrar suas expectativas.

Por fim, é importante registrar que “a visão incrementalista da política pública perdeu parte do seu poder explicativo com as profundas reformas ocorridas em vários países, provocadas pelo ajuste fiscal” (SOUZA, 2006, p. 29).

2.2.7 Modelo da Teoria dos Jogos

Tude, Ferro e Santana (2015, p. 26) conceituam a teoria dos jogos no campo das políticas públicas como

o estudo das decisões racionais dos atores políticos quando postos em situações nas quais, interagindo com outros atores, têm que fazer opções e o resultado dessas escolhas depende das escolhas feitas por cada um dos atores envolvidos.

Esta abordagem é uma variação da teoria racional, porém é focada em situações de competição entre poucos atores que disputam entre si, e, por isso, são considerados “jogadores” (DYE, 2005, p. 117). “Cada jogador tem de ajustar sua conduta para refletir não só seus próprios desejos e habilidades, mas também suas expectativas a respeito do que os outros farão” (DYE, 2005, p. 117).

O pressuposto básico da teoria dos jogos foi desenvolvido a partir de estudos do matemático húngaro-americano John von Neumann, ao demonstrar que, quando há um conflito entre indivíduos com interesses totalmente opostos, há sempre uma solução racional, baseada em estratégia. As ideias de Neumann somente alcançaram notoriedade quando, em conjunto com Oskar Morgenstern, publicaram *The Theory of Games and Economics Behavior*, em 1944 (ALMEIDA, 2006).

A obra de Von Neumann e Morgenstern (1944) serviu inicialmente de referência para a Economia, onde seria importante para cada jogador “dispor de uma estratégia capaz de lhe assegurar um máximo de utilidade ou de lucro” (CARVALHO, 1957, p. 20), já que os resultados dos jogos “não dependem somente de chance, mas, sobretudo, da habilidade de cada jogador” (CARVALHO, 1957, p. 17).

Considerando que a estratégia é um conceito capital da teoria dos jogos,

a estratégia refere-se à tomada de decisão racional em que um conjunto de movimentos visa a alcançar o melhor prêmio, mesmo depois de considerados todos os possíveis movimentos do adversário (DYE, 2005, pp. 119-120).

Von Neumann e Morgenstern (1944) desenvolveram a terminologia *minimax* para nominar um método que, baseado num princípio de segurança dos jogadores, lhes minimizaria a possível perda máxima.

Dye (2005, p. 120), apesar de ter considerado a teoria dos jogos em sua tipificação de modelos, questionou até que ponto essas ideias seriam úteis para o estudo de políticas públicas, já que suas condições “poucas vezes se aproximam das condições da vida real”. No entanto, sugeriu que a teoria poderia servir como um instrumento analítico, e mesmo sem ter a praticidade para formulação de políticas por funcionários de governo, poderia “oferecer um vocabulário para tratar da formulação de políticas em situações de conflito” (DYE, 2005, p. 120).

2.2.8 Modelo da Opção Pública

O principal autor da teoria da opção pública foi o economista James McGill Buchanan Jr., que, juntamente com Gordon Tullock, publicou em 1962 *The calculus of consent*, ponto de partida deste modelo, também conhecido como *public choice*. “A opção pública é o estudo econômico da tomada de decisão fora do âmbito do mercado, especialmente a aplicação de análises econômicas à formulação de políticas públicas” (DYE, 2005, p. 120). De acordo com Bernabel (2009), este modelo – também chamado de teoria da escolha pública – recebeu influência da teoria da escolha racional e da teoria dos jogos, os quais foram incorporados à *public choice*. “A teoria da opção pública parte da premissa de que todos os atores políticos [...] procuram tornar máximos seus benefícios pessoais tanto no reino da política quanto no ambiente de mercado” (DYE, 2005, p. 121).

Na verdade, um indivíduo, que tem seus próprios interesses, “age no sentido de satisfazer suas vontades, e não de outrem” (BERNABEL, 2009, pp. 14-15). Até mesmo “os partidos e os candidatos não estão

interessados em promover princípios, mas em ganhar eleições” (DYE, 2005, p. 122).

O foco [...] da teoria da "escolha pública" pretende alcançar as condições em que ocorrem a alocação autorizada dos recursos públicos, definidos previamente pela escassez. Desse modo, esta abordagem visa a elaborar modelos indicativos do processo de tomada de decisão nas instituições públicas, tendo como suposto os cursos alternativos da ação pública. O programa de pesquisa desta escola se desdobra na investigação de temas clássicos da ciência política, tais como as estruturas das decisões nas sociedades democráticas, o papel do legislativo na produção das escolhas coletivas, o desempenho e as estratégias das burocracias públicas e a deliberação e os constrangimentos nas finanças públicas. Todos estes pontos destacam-se no repertório analítico da *public choice*, os quais são tratados pela perspectiva de uma teoria econômica da democracia, para a qual a especificidade da política se subsume integralmente às categorias e à lógica da análise econômica (SOUZA, 1996, p. 12).

Em síntese, Buchanan e Tullock (1962) defendem a existência de conflito de interesses entre o particular e o coletivo, em constantes disputas de recursos públicos escassos que podem ser alocados para favorecimento de algumas áreas e ações em detrimento de outras. Para os autores, qualquer teoria da escolha coletiva deve tentar explicar ou descrever os meios através dos quais os interesses conflitantes podem ser reconciliados, através de mecanismos de mercado, fazendo com que diferentes indivíduos, e, portanto, com interesses distintos, participem das decisões que impactam a coletividade (BUCHANAN; TULLOCK, 1962). Trata-se da “adoção de uma perspectiva econômica de análise dos fenômenos políticos (SOUZA, 1996, p. 11), porém, considerando uma atuação estatal mínima para prover bens públicos, considerados essenciais para regulação, de modo que o liberalismo econômico não sofra interferências diretas e constantes do governo (DYE, 2005). Em tom crítico ao excesso de regulamentações, programas e serviços governamentais, em decorrência até das pressões de múltiplos grupos de interesse que buscam benefícios específicos, Dye (2005, p. 123) relata que as escolhas públicas podem gerar “concentração de benefícios em

favor de poucos e a dispersão dos custos entre a maioria” menos organizada.

Bernabel (2009, p. 15) deduziu que a teoria da opção pública deixa algumas lições acerca da política:

A política tem falhas, as decisões tomadas coletivamente nem sempre alcançam o bem estar geral. Isto porque as decisões tomadas sob regras menos inclusivas que a unanimidade vão contra os interesses de uma parte da população. Ora, porque então as pessoas não tomam decisões que sempre irão beneficiar a todos, justamente porque, assim como no mercado, os indivíduos quando tomam decisões em política estão auto-interessados, não procuram o benefício dos outros, mas o próprio benefício. No caso de uma decisão tomada sob a regra da maioria, os interesses da minoria não foram alcançados pelo simples motivo de que a maioria agiu de forma a satisfazer as suas próprias vontades, e não uma suposta vontade geral.

Na verdade, a racionalidade a qual Bernabel (2009) se refere seria forjada pelos constrangimentos impostos pela situação de escassez de recursos, o que significa dizer que “este obstáculo a ser vencido reclamaria por uma ação racional, não só na esfera da economia, mas na da política e em outras esferas em que recursos escassos são disputados por diferentes agentes” (SOUZA, 1996, p. 12).

2.2.9 Modelo Sistêmico

A teoria dos sistemas utilizada como ferramenta para resolução de problemas de políticas públicas teve em David Easton, seu maior destaque, contribuindo para a área políticas públicas em uma perspectiva sistêmica, que, para Easton (1965), representa uma abordagem mais avançada que as teorias comportamentais que lhe antecederam. A definição de política pública proposta pelo autor consistia numa “relação entre formulação, resultados e o ambiente” sendo que “as políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos” (SOUZA, 2006, p. 24).

A lógica desta abordagem em políticas públicas é decorrente da perspectiva sistêmica generalista de Ludwig Von Bertalanffy, que, obviamente, não foi concebida estritamente para estudo de políticas

públicas. A teoria dos sistemas despontou no campo das ciências sociais a partir da esperança da unidade das ciências, na proposição de Bertalanffy, *apud* Demo (1985, p. 233), ao dizer que a função integradora da teoria geral dos sistemas pode ser resumida na “isomorfia das leis em diferentes campos”. A definição de sistema, na visão de Buckley, *apud* Demo (1985, p. 230), é

um complexo de elementos ou componentes direta ou indiretamente relacionados numa rede causal, de sorte que cada componente se relaciona pelo menos com alguns outros, de modo mais ou menos estável, dentro de determinado período de tempo.

Parsons (1967, pp. 44-45) destaca a consecução de metas como relação entre um sistema e “as partes relevantes da situação externa em que ele atua ou funciona”, priorizando “processos mais diretamente alcançados pelo êxito (...) dos esforços que visam (...) consecução de metas”.

“Todo sistema pode ser visto como um subsistema dentro de um horizonte maior” (DEMO, 1985, p. 230), sendo vago determinar “onde termina um sistema e começa outro” (DEMO, 1985, p. 230).

O esquema básico do ciclo sistêmico considera o *input* como “tudo que entra no sistema”. Conversão é a propriedade de “captar a informação” e “elaborar para ela uma resposta”. “O *output* é a resposta já elaborada”, e o *feedback* é a retroalimentação (DEMO, 1985, p. 232).

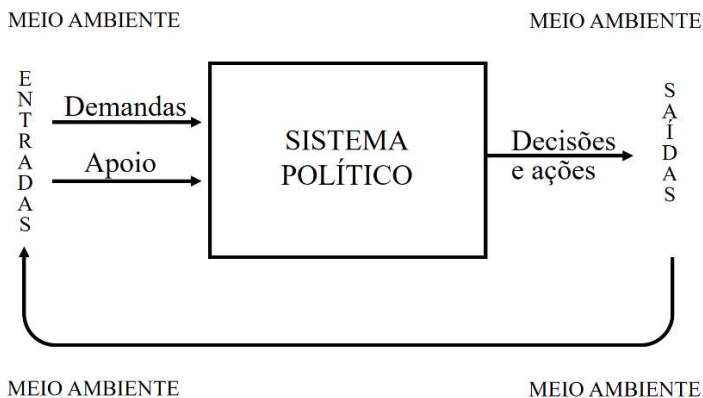
É nesta perspectiva que Easton propõe o modelo sistêmico para as políticas públicas. Contudo, além dos *inputs*, conceito clássico da teoria dos sistemas relacionado às entradas do ambiente, Easton (1965) discutiu também sobre os *withinputs*, pressões internas do próprio sistema político.

Inputs e *withinputs* não se transformam automaticamente em problemas políticos: a notoriedade das exigências, os jogos de poder no exterior e no interior do sistema, a existência de competências políticas e técnicas para lidar com as exigências são algumas das condições para a emergência de um problema político no interior do sistema. Uma vez identificados, os problemas são processados, nomeadamente através de mecanismos de regulação, distribuição e redistribuição, dando origem a *outputs* – as

decisões políticas, que se constituem como resposta às necessidades e exigências apresentadas. Num processo de *feedback*, os outputs podem dar origem a novos *inputs*, o que confere ao modelo proposto por Easton uma dinâmica cíclica e inacabada (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, p. 16).

Dye (2005, p. 124) descreve o modelo sistêmico assegurando que as políticas públicas são um produto do sistema político, e, sintetizando Easton (1965), delineou as políticas públicas como “respostas de um sistema político às forças que o afetam a partir do meio ambiente” (DYE, 2005, p. 124). Assim, “a ação de cada um dos intervenientes no processo político só pode ser adequadamente percebida quando inserida no todo” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017, pp. 15-16). Observe a figura a seguir, que sintetiza o modelo:

Figura 2 – Modelo Sistêmico



Fonte: (DYE, 2005, p. 125)

Nesta abordagem, a solução dos problemas sociais ocorre em decorrência da “interação entre os *policy makers* e a sociedade civil, num processo de troca de conhecimentos e experiências para consecução dos objetivos das Políticas Públicas formuladas” (TUDE, FERRO; SANTANA, 2015, p. 27).

Como todo modelo que tipifica uma realidade, o modelo sistêmico apresenta questões essenciais³⁶ que caracterizam uma política pública sistêmica:

- Quais dimensões significativas do sistema social que acarretam em demandas sobre o sistema político?
- Quais características significativas do sistema político geram a possibilidade de transformação das demandas sociais em Políticas Sociais?
- De que maneira os *inputs* da sociedade afetam as características específicas do sistema político?
- De que modo essas características específicas do sistema político influem no conteúdo das Políticas Públicas adotadas?
- Como as demandas e pressões sociais influenciam no conteúdo das políticas públicas?
- De que maneira a Política Pública influencia, através do feedback, o ambiente social e as características específicas do sistema político? (TUDE, FERRO; SANTANA, 2015, p. 27).

³⁶ Para Dye (2005, p.126), “o valor do modelo sistêmico para a análise de políticas encontra-se [nessas] questões”.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com ênfase na educação superior pública, este capítulo aborda as políticas públicas de educação, sua trajetória e entendimentos a partir da Constituição Federal de 1988, compilando as compreensões atuais sobre políticas públicas de acesso e de permanência no ensino superior brasileiro. Em síntese, este capítulo defende que:

- Algumas políticas públicas da educação superior já foram solidificadas em bases legais, relativamente consistentes, mas não necessariamente perenes;
- As políticas públicas educacionais brasileiras foram erigidas sob o fundamento da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Outras leis subsequentes, como as que regem o PNE e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), alinham-se à CF e à LDB;
- As leis do PNE deram clareza sobre os rumos que a Educação deveria ter, e estabeleceram suas metas, servindo como norteador estratégico da educação brasileira, incluindo a educação superior, revelando-se como um instrumento de implementação e acompanhamento de políticas públicas na área da educação;
- O SINAES é um instrumento de implementação de políticas públicas, no âmbito da educação superior, que incentiva a auto avaliação institucional, e foi desenvolvido como uma proposta integrativa entre regulação e avaliação para as IES brasileiras;
- CF, LDB, PNE e SINAES são apresentados neste capítulo como quatro pilares de políticas públicas da Educação Superior;
- As políticas de Acesso e Permanência devem ser tratadas conjuntamente, sob risco de perda de efetividade;
- No âmbito do Acesso, destaco as políticas públicas voltadas a educação superior pública, como a ampliação de vagas pelo REUNI, interiorização das universidades federais, Lei de Cotas e SiSU, além de ações afirmativas focalizadas; No âmbito da Permanência, destaco o PNAES e o PBP;
- As políticas públicas na educação superior naturalmente se inserem nas disputas que envolvem o conjunto das políticas públicas brasileiras, especialmente nas tensões entre os interesses de mercado e interesses sociais. Assim como existem disputas ideológicas no governo, existem disputas ideológicas na Educação, que refletem na formulação de políticas públicas educacionais.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Uma política pública educacional consiste no “conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade” (MONLEVADE, 2002, p. 42).

Os elementos normativos atualmente vigentes no sistema educacional brasileiro foram discutidos por ocasião da constituinte, balizando a Constituição Federal de 1988 e as leis complementares subsequentes (VALLE, 2011). Assim, todas as políticas públicas educacionais posteriormente discutidas, formuladas, implementadas e avaliadas o foram sob a égide da Constituição Federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Tanto a CF quanto a LDB, considerados atualmente os principais documentos das políticas públicas da educação brasileira, foram resultado de discussões históricas, sob influência de toda uma trajetória de lutas por direitos. Isto porque uma política pública não nasce simplesmente com a lei, mas é gerida para atender intenções latentes de grupos de interesses.

A seguir, farei uma síntese dos principais elementos da política educacional constantes na CF de 1988, na LDB, além de uma pincelada nos PNE's e no SINAES. Os considero como quatro pilares de políticas públicas da educação superior, especialmente pela solidez que as leis costumam ter³⁷. Cada pilar foi escolhido por algum motivo que considero relevante. A CF é a lei principal de uma nação soberana. A LDB estabelece as diretrizes, bases, estrutura e funcionamento da educação superior no país. O PNE é o instrumento de implementação e acompanhamento das políticas públicas, constantemente discutido e atualizado ao longo do tempo. O SINAES é o sistema desenvolvido para as instituições de educação superior estabelecerem seus planos de desenvolvimento institucional, e possibilita a articulação entre a

³⁷ Há maior solidez em leis do que em decretos, por exemplo. Devo ressaltar que mesmo havendo previsão legal de política pública que atenda interesses dos menos favorecidos, isto não significa necessariamente uma garantia de sua continuidade. É comum no âmbito das políticas públicas que os grupos mais organizados, detentores de maior poder, consigam se mobilizar com maior facilidade para conquistar, reconquistar e assegurar privilégios, conforme mencionei no item 2.2.3, que expôs o modelo de grupo. Lembrando que “a influência dos grupos é determinada por seu tamanho, riqueza, poder organizacional, liderança acesso aos formuladores de decisão e coesão interna” (DYE, 2005, p.108).

regulação e avaliação. Evidentemente, outras leis também são muito importantes neste estudo, como, por exemplo, a lei de cotas. Mas ela está contemplada no subitem 3.2, que trata das políticas de acesso e permanência na educação superior.

3.1.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 coloca a educação como o primeiro dentre os direitos sociais da população³⁸, no seu Art. 6º, com o seguinte teor:

Art. 6º **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, grifo do autor).³⁹

Os basilares da educação foram estabelecidos na Seção I do Capítulo II da Constituição Federal de 1988, mais especificamente nos artigos 205 a 214. Versa o Art. 205:

Art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo do autor).

O estabelecimento da educação como um direito de todos e dever do Estado foi grande avanço constitucional⁴⁰. Primeiramente, porque o

³⁸ Mesmo não havendo uma hierarquia entre os direitos, pelo menos não é o que expressa o texto, o fato de aparecer em primeiro tem um efeito simbólico.

³⁹ O transporte não constava com direito social na versão promulgada em 1988. Foi inserido por meio de Emenda Constitucional nº 90, em 15 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015).

⁴⁰ Constituições anteriores já colocavam a educação como direito de todos porém não a estabeleciam como dever do Estado (BRASIL, 1969, 1967, 1946, 1934). Observe o texto do Art. 149, da CF de 1934, por exemplo: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e

direito à educação não ficou restrito à escolarização básica ou fundamental, mas alcança a educação superior, tradicionalmente um privilégio das elites. Ao se referir a todos, evidentemente foram incluídos os marginalizados, os excluídos no tocante ao acesso e permanência na educação superior, com a chancela do Estado. Mas é no dever do Estado que reside o maior avanço, já que em textos constitucionais anteriores, o papel do Estado tinha caráter subsidiário.

O Art. 206 da CF de 1988, por sua vez, estabeleceu os princípios da educação, com o seguinte texto:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e **permanência** na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - **gratuidade** do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, grifos do autor).

Grifei as palavras permanência e gratuidade por dois motivos, sendo: Permanência, por ser o tema deste estudo, temática inaugurada em uma Constituição Federal tão somente em 1988⁴¹. Já a palavra gratuidade, por representar um dos maiores campos de disputa no ensino público superior, objeto de tensão que ressuscitou recentemente, no período pós-impeachment de Dilma Rousseff, já que as políticas públicas em educação são afetadas pelas demais disputas político-ideológicas entre forças do mercado e do desenvolvimentismo social⁴². Assim como há uma relação direta entre estado, governo e políticas públicas (MELO, 1999), também há o mesmo tipo de relação entre o desenvolvimentismo, que é uma forma de ideologia política adotada por um governo, e políticas públicas (HEIDEMANN, 2009).

desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (BRASIL, 1934).

⁴¹ As constituições anteriores não fazem menção à permanência na educação (BRASIL, 1969, 1967, 1946, 1937, 1934, 1891, 1824).

⁴² “Pode-se definir desenvolvimentismo como um projeto de transformação social profunda, operada politicamente de maneira racional e orientada pelo Estado, vinculando economia e avanço social” (CEPÊDA, 2012, p.79).

Por fim, o Art. 207 da CF de 1988 é o artigo que fundamenta a autonomia universitária e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, pilares defendidos pelas universidades brasileiras. É posto da seguinte maneira:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A CF de 1988 resguardou à União o direito de legislar sobre a educação, conforme especificou no Art. 22, Inc. XXIV: “Compete privativamente à União legislar sobre (...) diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988). Porém, a exemplo do que havia ocorrido nas constituições anteriores⁴³, não o fez de maneira pormenorizada no seu texto. O Art. 214 é que estabelece:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A Emenda Constitucional nº 59, de 2009 deu nova redação ao Art. 214 da CF de 1988, sendo as principais alterações relacionadas a sua duração, prefixada como decenal, além da inclusão do Inc. VI, com o

⁴³ A Constituição de 1934, por exemplo, tinha previsão em seu Art. 5º, Inc. XIV: “Compete privativamente à União [...] traçar as diretrizes da educação nacional”, como também estabelecia, em seu Art. 150, a competência à União para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). No entanto, houve uma lacuna temporal de quase três décadas até que as diretrizes e bases da educação nacional fossem publicadas, em 20 de dezembro de 1961, por meio da Lei 4.024/61, assinada pelo presidente João Goulart (BRASIL, 1961).

“estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 2009a).

Como o Art. 214 deixou a incumbência de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, iniciou-se longo período de discussões, que oito anos depois da promulgação da CF, resultou na LDB.

3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação

As discussões para aprovação do texto da LDB duraram cerca de oito anos, até que em 1996, foi publicada a Lei 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (VALLE, 2011). Na LDB, os elementos fundamentais que já haviam sido sinalizados na CF de 1988 foram preservados. É o que consta no seu Título II, especialmente nos seus artigos 2º e 3º, que tratam:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e **permanência** na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, grifo do autor).

É importante observar que os princípios listados no Art. 3º da LDB reprisaram os princípios anteriormente mencionados na CF de 1988, acrescentando-se outros princípios, convergentes com os que já haviam

sido listados. Nem todos princípios atualmente vigentes foram aprovados na versão original, em 1996. Em 4 de abril de 2013, a Lei nº 12.796 incluiu um inciso “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2013). Grifei novamente a palavra permanência, já que a indicação da LDB menciona a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, nos mesmos moldes do Art. 206 da CF de 1988. Mas registro que não há menção à permanência, ou à assistência estudantil, no capítulo que trata da educação superior, entre os artigos 43 e 57 da LDB.

No que diz respeito à esfera privada, a LDB mantém a possibilidade de exploração da educação como um negócio, em seu Art. 7º, com as devidas condições:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

Em síntese, a LDB trata, em seus títulos, da educação, dos princípios e fins da educação, da organização da educação nacional, dos níveis e modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação, dos recursos financeiros, além das disposições gerais e transitórias (BRASIL, 1996).

Quero destacar o § 1º do Art. 87, que estabeleceu o prazo do encaminhamento do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que passou a ser o instrumento do acompanhamento das políticas públicas da educação brasileira.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

A chamada década da educação foi uma terminologia muito utilizada pelo falecido ex-ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que

desenvolveu sua gestão no MEC, durante o Governo FHC, com o olhar para o crescimento de vagas na educação superior pelo viés das instituições privadas⁴⁴. “A revolução gerenciada”, livro que publicou em 2005, tem ares de propaganda de defesa da ampliação de vagas nas instituições privadas e apresentação de números do aumento de matrículas (SOUZA, 2005).

Por fim, ainda sobre a LDB, é importante ressaltar que não há menção à assistência estudantil em seu texto (BRASIL, 1996).

3.1.3 Plano Nacional de Educação

A existência de um Plano Nacional de Educação (PNE) para nortear a implementação e acompanhamento de políticas públicas sempre se constituiu em um sonho dos brasileiros, para evitar descontinuidades administrativas ou atropelos decorrentes das alternâncias de governos (UNESCO, 2001, p. 9).

Os objetivos do PNE, em linhas gerais, se resumem a quatro pontos: “elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade da educação; democratização educacional, em termos sociais e regionais; democratização da gestão do ensino público” (UNESCO, 2001, p. 15).

No período recente, posterior à CF de 1988, a nação brasileira observou a aprovação de dois planos nacionais de educação, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), e, mais recentemente, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

No entanto, o PNE não é uma dívida exclusiva resguardada com originalidade pela CF de 1988. Pelo contrário, as primeiras tratativas para desenvolver um PNE retroagem a 1934, como consequência da repercussão de um documento que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação*⁴⁵ (AZEVEDO *et al*, 1932), que deu origem a

⁴⁴ Essa foi a tônica da ampliação de vagas durante o Governo PSDB.

⁴⁵ Documento redigido em 1932 por “um grupo de educadores, 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira”, que propunha “a reconstrução educacional de grande alcance e vastas proporções [...], um plano com sentido unitário e de bases científicas” (UNESCO, 2001, p.23). Assinam o documento: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo

discussões amplas na sociedade (UNESCO, 2001). Como resultado, estabeleceu-se na CF de 1934 o seu Art. 150, designando competência à União para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). As reflexões históricas do Manifesto dos Pioneiros da Educação inauguraram

reflexões que se estendem até os dias atuais sobre a formulação e implantação de políticas públicas que se insiram em um quadro de maior racionalidade e sistematização, de modo a superar ações tendenciosamente experimentais, intuitivas, fragmentadas ou desarticuladas (SOUZA, 2014, p. 146).

Todas as constituições posteriores, com exceção da Carta de 37, incorporaram, implícita ou explicitamente, a idéia de um Plano Nacional de Educação. Havia, subjacente, o consenso de que o plano devia ser fixado por lei. A idéia prosperou e nunca mais foi inteiramente abandonada. (UNESCO, 2001, p. 24).

Com a CF de 1988, especificamente o Art. 214, “cinquenta anos após a primeira tentativa oficial, ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação” (UNESCO, 2001, p. 25).

Conforme mencionei na abertura deste capítulo, as leis do PNE deram clareza sobre os rumos que a Educação deveria ter, e estabeleceram suas metas, servindo como norteador estratégico da educação brasileira, incluindo a educação superior, revelando-se como um instrumento de implementação e acompanhamento de políticas públicas na área da educação. Isto é válido tanto para o PNE de 2001 quanto para o de 2014 (BRASIL, 2001, 2014). O documento elaborado conjuntamente pela UNESCO e Senado Federal, que apresentou o PNE de 2001, indicou que o PNE vem a ser:

Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Resende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes (AZEVEDO *et al*, 1932).

- Um **plano de Estado** e não de governo, com a duração de dez anos;
- Um **plano, que, não sendo de gabinete, é do Estado e da sociedade**, tanto na sua concepção como na sua execução. Portanto, deve envolver as forças sociais nos momentos fáceis e difíceis;
- Um plano que **envolve os três Poderes** aos níveis federal, estadual e municipal [...].
- Um **conjunto articulado de esforços contínuos com que cada governo se compromete ao longo de dez anos**, detalhando o com fidelidade e utilizando suas próprias soluções para o período do seu mandato, independente do partido ou da pessoa do governante eleito;
- Um **plano decenal a quem devem corresponder os recursos necessários** no:
 - Plano plurianual de investimentos;
 - Nas Leis de diretrizes orçamentárias;
 - Nas leis orçamentárias anuais. (UNESCO, 2001, pp. 14-15, grifos do autor)

As metas do PNE 2001-2010 foram estabelecidas por nível de ensino, envolvendo desde a educação básica até a educação superior. Para cada nível de ensino, elaborou-se: (1) diagnóstico; (2) diretrizes; e (3) objetivos e metas. Igualmente se procedeu no que diz respeito às modalidades de ensino (UNESCO, 2001).

Neste sentido, no que diz respeito à Educação Superior, foram listados no item 4.3 do documento os seus 23 objetivos, sendo que um deles foi vetado⁴⁶ pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A seguir, apresento um quadro com as metas da Educação Superior, presentes no PNE 2001-2010, contendo algumas sinalizações com um asterisco nas metas cuja iniciativa para cumprimento depende da União, e dois asteriscos quando é exigida a colaboração da União:

⁴⁶ Foi vetado o objetivo 2, que continha o seguinte texto: “Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior” (UNESCO, 2001, p.89). Afirimo que não é difícil compreender o motivo do veto ao efetuar a análise dos números de matrículas na rede privada durante o Governo FHC.

Quadro 3 – Metas da Educação Superior: PNE 2001-2010

4.3 Objetivos e Metas
1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.**
2. (VETADO)
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.*
4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.**
5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.**
6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.*
7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.*
8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.*
9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.**
10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.**
11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.*
12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.
13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.**

[...] continua

[...] Continuação do Quadro 3 – 4.3 Objetivos e Metas
14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o recredenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.*
15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.**
16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós -graduação em, pelo menos, 5%.**
17. Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.**
18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.**
19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.**
20. Implantar planos de capacitação dos servidores técnico-administrativos das instituições públicas de educação superior, sendo de competência da IES definir a forma de utilização dos recursos previstos para esta finalidade.**
21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.
23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.
(*) iniciativa para cumprimento deste objetivo/meta depende da União; (**) é exigida a colaboração da União.

Fonte: compilado pelo autor, com base na Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001)

Não me delongarei neste ponto. Mas preciso dizer que há muita polêmica acerca da efetividade do PNE 2001-2010. Como bem disse Aguiar (2010, p. 724), em uma avaliação do PNE realizada no apagar das luzes de sua vigência: “A ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União [...], mas os estados, o Distrito Federal e os municípios são corresponsáveis pelos compromissos do Plano”. Em outra avaliação do PNE, Souza (2014, p. 161) considerou que “as análises acadêmicas sobre o PNE 2001-2010 tenderam a concentrar-se mais sobre a sua elaboração e aprovação do que propriamente a respeito da avaliação da sua implantação”.

No âmbito dos exames de maior abrangência analítica, o êxito do PNE 2001-2010 não é consensual, havendo posicionamentos, de um lado, que advogam o fracasso do plano, inclusive destacando a impossibilidade técnica de avaliá-lo, e, de outro, que ressaltam o mérito de sua expressão jurídica, significado sociopolítico e valor pedagógico que exprime para o processo social e institucional de construção de novos planos de educação. Na esfera dos estudos que pontualmente enfocam o exame das metas e objetivos de determinadas etapas e modalidades da educação básica, tomando como referência resultados das avaliações institucionais realizadas pelo MEC, sua avaliação se revela consensualmente negativa em termos dos resultados, impactos ou efeitos observados (SOUZA, 2014, p. 161).

No entanto, do ponto de vista político, acredito que o PNE tenha surtido efeitos, já que originou sistemas de avaliação que puderam, por sua vez, trazer contribuições significativas ao modelo de gestão da educação. Por exemplo, foi o PNE de 2001 que estabeleceu a obrigatoriedade da instituição de sistemas nacionais de avaliação. Conforme versa seu Art. 4º:

Art. 4º - A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

No caso da avaliação da educação superior, estabeleceu-se o SINAES, em 2004, discutido mais adiante, no item 3.1.4, em conformidade à meta 7 listada no Quadro 3.

O PNE 2014-2024 foi aprovado pela Lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014, publicada ainda pela Presidenta Dilma Rousseff.

De modo distinto do primeiro PNE, o novo plano se encontra assentado em objetivos e metas com quantitativos e prazos mensuráveis, trazendo à vista as intenções e ações das políticas educacionais a serem adotadas para a década, contando, ainda, com a indicação de algumas das etapas a serem cumpridas ao longo da sua implementação, o que, em larga medida, viabiliza os processos de acompanhamento e avaliação, quer pelos Poderes Públicos, quer pela sociedade civil, em particular por meio do importante papel a ser cumprido pela agenda das pesquisas em políticas públicas em educação (SOUZA, 2014, p. 161).

De modo similar ao PNE anterior, o PNE 2014-2024 também divide as suas metas por nível educacional. Em síntese, o PNE 2014-2024 sustenta o desafio de universalização da educação básica e melhoria da sua qualidade, ampliação da oferta qualificada da educação superior, valorização dos profissionais da educação e garantia de gestão democrática, além da “ampliação do investimento público em educação, agora para os almeçados 10% do PIB” (SOUZA, 2014, p. 160).

O financiamento das metas do PNE costuma ser o ponto mais polêmico (BRASIL, 2014, pp. 20-22), uma vez que a diversidade dos interesses econômicos é “bem” representada no Congresso Nacional. Mesmo assim, foi aprovada a Meta 20, que tratou do financiamento da educação⁴⁷, nos seguintes termos:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

⁴⁷ A aprovação aconteceu antes do embate acerca de congelamento dos gastos públicos, aprovado pela Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016).

Assim como fiz acerca do PNE anterior, apresento a seguir um quadro com a transcrição das estratégias da Meta 12, a meta que trata do acesso à educação superior⁴⁸, de acordo com o PNE 2014-2024:

Quadro 4 – Estratégias da Meta 12 no PNE 2014-2024

<p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.</p>
<p>12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;</p>
<p>12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;</p>
<p>12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;</p>
<p>12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;</p>
<p>12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; [...] continua</p>

⁴⁸ As Metas 13 e 14 também voltam-se à educação superior. Tratam da qualidade da educação superior, titulação do corpo docente; e acesso à pós-graduação *stricto sensu* e ampliação do número de titulados, respectivamente.

[...] Continuação do Quadro 4 - Estratégias da Meta 12 no PNE 2014-2024
12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;
12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;
12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;
12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;
12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;
12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;
12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;
12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;
12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;
12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

[...]. Continua

[...] Continuação do Quadro 4 - Estratégias da Meta 12 no PNE 2014-2024
12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou credenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;
12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;
12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Fonte: compilado pelo autor, com base na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014)

Já mencionei na introdução deste estudo, mas preciso reprimir. Com tão grande ocupação de vagas públicas na educação superior por pessoas anteriormente excluídas, é de se estranhar que apenas na última e atual edição do PNE tenham sido incluídas duas estratégias específicas para tratar de permanência estudantil no nível superior (BRASIL, 2014), sendo que o PNE é uma das principais ferramentas de implementação e acompanhamento das políticas públicas da educação no país. Grifei, no Quadro 4, as vezes em que a palavra permanência apareceu. Destaco que apenas as estratégias 5 e 13 fazem menção explícita à permanência, ambas estratégias voltadas às populações anteriormente consideradas excluídas no tocante ao acesso e permanência na educação superior. É um avanço, já que o PNE anterior sequer fazia menção à assistência estudantil.

3.1.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

O SINAES é um programa de avaliação da educação superior instituído pela Lei nº 10.861/2004, que tem por finalidade permitir o acompanhamento da evolução da qualidade do ensino superior e permitir que o MEC conduza o processo de credenciamento ou renovação de credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, em consonância com o Art. 9º, inciso IX da LDB, Lei nº 9.394/1996 e

com o Art. 4º do PNE 2001-2010 (BRASIL, 1996, 2001, 2004b). Sua coordenação se faz pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão do âmbito do Ministério da Educação, vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado (BRASIL, 2004b).

Foi a Lei nº 10.861/2004 que instituiu, em seu Art. 3º a obrigatoriedade das IES desenvolverem seus planos de desenvolvimento institucional e políticas de atendimentos aos estudantes, conforme se observa a seguir:

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

I – a missão e o **plano de desenvolvimento institucional**;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – **políticas de atendimento aos estudantes;**

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (BRASIL, 2004b, grifo do autor).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) consiste em uma sistemática de planejamento indicada pelos órgãos reguladores da Educação Superior para as instituições de educação superior (IES) brasileiras, com intenção legal originalmente voltada ao planejamento estratégico das IFES. Sua instituição ocorreu para tentar reparar uma lacuna que havia sido deixada desde a LDB, especificamente na área de planejamento. Por mais que a LDB, consoante à CF, estabeleça autonomia às universidades na realização de seus planos, a terminologia “Plano de Desenvolvimento Institucional” sequer foi mencionada em seu texto⁴⁹. A menção ao PDI é importante, neste contexto, uma vez que este costuma ser o principal documento norteador de rumos nas universidades, no âmbito de sua autonomia. Isto significa dizer que, em caso de formulação de políticas internas, inclusive uma política de permanência, precisa estar alinhada ao seu PDI.

Ao promover a avaliação, o SINAES deve assegurar: A) a avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; B) o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; C) respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; e D) a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. Os resultados da avaliação constituem-se referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior (BRASIL, 2004b).

⁴⁹ Outros termos alusivos ao planejamento aparecem transversalmente no texto da LDB, tais como proposta pedagógica (Art. 12), plano de trabalho (Art.13), planos, projetos e programas de pesquisa (Art.53) ou obras (Art. 54), planos de carreira docente (Art. 53), orçamentos (Art.54) (SAVIANI, 1997). Contudo, deve-se ressaltar que todos esses termos não apresentam essência estratégica, sendo apresentados com caráter meramente operacional, ou, na melhor das hipóteses, tático.

A responsabilidade pela regulação da Educação Superior, tanto na esfera pública quanto privada, permaneceu com o Estado. Tanto a CF de 1988 quanto a LDB asseguraram essa prerrogativa ao Estado. No entanto, houve muita dificuldade para o Estado pacificar as tensões que existiam entre regulação e avaliação (RECKTENVALD, 2006, 2012). Neste sentido, o SINAES foi desenvolvido com a proposta de integrar as iniciativas anteriormente desarticuladas de avaliação e regulação, como se pode observar na figura a seguir:

Figura 3 – Articulação entre regulação e avaliação no SINAES



Fonte: elaborado pelo autor, disponível em Recktenvald (2012, p. 107)

Em síntese, o SINAES compreende três modalidades de instrumentos, que devem ser aplicadas em diferentes momentos componentes principais, listados a seguir:

- (1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:
 - (a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004;
 - (b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.
- (2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem

visitas in loco de comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.

(3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da CONAES, definirá as áreas que participarão do ENADE. (BRASIL, 2004b, pp. 4-5)

De acordo com Barreyro e Rothen (2006, p. 971), “o SINAES é o resultado da cumulação e da metamorfose”, pois “os três pilares que constituem o Sistema atualmente são derivados das experiências anteriores”. Neste sentido, o SINAES é “produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de ranking do Provão” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 971).

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi um programa coordenado pelo MEC que manifestava como objetivo estimular a adoção de processos qualificados de avaliação institucional em todas as IES. Desenvolvido com início em 1993, a partir dos anseios das universidades, o PAIUB era um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas das IES à sociedade, constituindo-se em uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior (RECKTENVALD, 2005, p. 100).

Ristoff e Giolo (2006, p. 198), profissionais envolvidos na elaboração do SINAES, e que, coincidentemente foram os primeiros reitores da UFFS, reconhecem que houve aproveitamento das experiências anteriores, ao afirmarem que

o SINAES deparou-se com o desafio de, a um só tempo, aproveitar da melhor maneira possível as experiências já testadas no Brasil, reestruturando a avaliação a partir de um novo modelo, de concepção global única, melhorando os instrumentos, integrando os

instrumentos entre si, integrando os espaços avaliativos e os momentos da avaliação, otimizando o uso de todos os instrumentos de informação disponíveis e criando outros considerados fundamentais.

Na visão dos autores, o SINAES pode ser considerado um sistema integrativo, pois além de integrar os instrumentos de avaliação, estes aos de informação e também os próprios espaços de avaliação do MEC, e a autoavaliação à avaliação externa, “articula, sem confundir, avaliação e regulação” e “propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 198).

Na cultura brasileira de avaliação, ainda muito centrada nos procedimentos em detrimento da utilização efetiva dos resultados de uma avaliação, o SINAES tem ainda muito a contribuir como instrumento de avaliação formativa de políticas públicas da educação superior. Em 2006, apenas dois anos após o SINAES ter sido instituído, Ristoff e Giolo (2006, p. 210) já diziam que o uso dos dados “para orientar, proativamente, as políticas públicas e as políticas acadêmicas dentro de cada instituição, ainda está longe de ter o seu potencial plenamente explorado”. Naquele momento, penso, se justificava a afirmação pelo pouco tempo de existência do sistema. Porém hoje, passada mais de uma década, parece que ainda há enorme potencial na utilização do SINAES como sistema de avaliação de políticas públicas, em que se possa criar uma cultura de avaliação formativa mais efetiva no sistema educacional brasileiro.

3.2 ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nas últimas décadas, muito foi dito na academia acerca da educação superior como um espaço das elites em detrimento das camadas populares, especialmente nas universidades públicas. Como afirmei na introdução deste estudo, com base em Sousa Santos (2005), a própria Universidade, durante muito tempo, legitimou as posições sociais ocupadas pelas elites detentoras do capital econômico, concedendo-lhes prêmio e distinção, especialmente para jovens oriundos de famílias de classe média e alta. Naquele contexto de Universidade como um espaço das elites, o tema acesso e permanência aparentemente não precisava receber a importância que hoje lhe compete. Aparentemente. Porque, se de fato não houvesse nenhum movimento das políticas públicas para alterar aquela condição, preservar-se-ia o *status quo*, já que as condições

privilegiadas no acesso estendiam privilégios durante a permanência dos estudantes das classes privilegiadas.

A partir de 2001, com a aprovação do PNE 2001-2010, propôs-se como meta a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década (BRASIL, 2001). Como pode ser observado no Quadro 3, no item 3.1.3, a iniciativa para cumprimento da maior parte dos 23 objetivos/metapas dependia da União. A partir de então, foram desenvolvidos um conjunto de programas e políticas para ampliar as vagas, uma “mudança no direcionamento de políticas que fomentam o acesso ao ensino superior no Brasil a partir do governo Lula (2003-2010)” (PEREIRA, SILVA, 2010, p. 11), que se estendeu no governo Dilma.

Em um balanço social do período 2003-2014, período que contempla os governos social-desenvolvimentistas de Lula e Dilma, a Secretaria de Educação Superior (SESu) analisou a democratização e expansão da educação superior no país, e identificou que 9.306.877 pessoas concluíram curso do ensino superior no período, um número equivalente a cerca de 5% da população brasileira. Trata-se de “um dado significativo para um país onde [...] apenas 11% possuem este nível acadêmico.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 19).

Com esses números, o país passa por uma transição de estágios do ensino superior, de um modelo de elite para um modelo massificado (TROW, 2007; GOMES; MORAES, 2012), o que somente é possível fazer por meio de ações que promovam a igualdade de oportunidades (BOBBIO, 1993).

De acordo com Bobbio (1993), a igualdade de oportunidades é uma condição obrigatória para ambientes de disputas em uma sociedade de competição, elevando as condições mínimas dos indivíduos em condições desiguais para um mesmo patamar da concorrência. Trow (2007) indica que a igualdade de oportunidades pode ser alcançada a partir do desenvolvimento de programas compensatórios⁵⁰ no acesso e seleção de estudantes para o ensino superior.

O quadro a seguir traz algumas características dos estágios de elite, massificação e universalização do acesso da educação superior, segundo Trow (2007):

⁵⁰ Este tipo de ação tem sido implantado no Brasil, seja pela lei de cotas, ou demais editais de ações afirmativas, no acesso, ou pelo PNAES na permanência.

Quadro 5 – Estágios do Ensino Superior, segundo Trow

	Elite (0-15%)	Massa (16-50%)	Universal (>50%)
Atitudes em relação ao acesso	Um privilégio do nascimento, do talento ou de ambos	Um direito para aqueles que possuem uma certa qualificação	Uma obrigação para as classes média e alta
Funções do ensino superior	Moldar a mente e o caráter da classe dominante; preparação para papéis de elite	Transmissão de competências; preparação para uma gama mais ampla de papéis técnicos e econômicos de elite	Adaptação de “toda população” para rápida mudança social e tecnológica
<i>Curriculum</i> e formas de instrução	Altamente estruturada em termos de concepções de conhecimento acadêmico ou profissional	Sequência de cursos modular, flexível e semiestruturada	sequências; quebra de distinções entre a aprendizagem e a vida
Acesso e seleção	Realizações meritocráticas com base no desempenho escolar	Meritocrática mais “programas compensatórios” para alcançar a igualdade de oportunidade	“Aberto”, a ênfase na “igualdade da conquista” do grupo (classe, étnica)

Fonte: adaptado de Barreto (2017, p. 39), tradução de Trow (2007)

Mesmo sendo necessário dar o passo estratégico de nação que massifica a educação, não se pode abrir mão da sua qualidade. Ainda mais se for considerado o “princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1224), perspectiva que contrapõe a ideia de educação-mercadoria.

O processo de transição de um modelo de elites para um modelo de massas, que se observa na educação superior brasileira, não se resume a um maior quantitativo de pessoas que acessou a Educação Superior. Estes espaços tem sido ocupados por um novo perfil de estudantes, mais pobre, preto, feminino, diverso (FONAPRACE, 2014). No que diz respeito às vagas das universidades públicas, foco deste estudo, o FONAPRACE (2014, p. 244) indica que “o ensino superior federal se tornou mais acessível, popular e inclusivo”.

gestores (as) públicos (as) têm diante de si a responsabilidade de fazer avançar este processo, superando os velhos níveis de desigualdade do país, dando as condições para

que discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica possam gozar das mesmas oportunidades educacionais que seus colegas mais abastados, isto é, garantindo que a educação superior, tal como reza a Lei Federal 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), seja um direito de todos (FONAPRACE, 2014, p. 244).

As quatro pesquisas do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação, realizadas pelo FONAPRACE nos anos de 1996/1997, 2003/2004, 2010 e 2014/2015, demonstram que o perfil de ocupação das vagas nas IFES está se reconfigurando, e fica cada vez mais pobre e preto. A seguir, consta o quadro com o perfil dos graduandos segundo a renda, e na sequência, segundo a cor ou raça:

Quadro 6 – Graduandos segundo a renda – 1996 a 2014 (%)

Renda	1996/7 (%)	2003/4 (%)	2010 (%)	2014/5 (%)
Até ½ SM	3,3	0,8	0,5	31,97
De ½ a 1SM	10,5	11,1	9,6	21,96
De 1 a 1,5 SM	30,5	30,9	33,6	12,26
Total	44,3	42,8	43,7	66,19

Fonte: adaptado de FONAPRACE (2014, pp. 8-9)

Quadro 7 – Graduandos segundo a cor ou raça – 1996 a 2014 (%)

Cor ou Raça	Pesquisa	1996¹	2003¹	2010	2014
Amarela	IFES	-	4,5	3,06	2,34
	PNAD/Censo	0,42	0,44	1,09	0,49
Branca	IFES	-	59,4	53,93	45,67
	PNAD/Censo	55,24	51,96	47,73	45,48
Parda	IFES	-	28,3	32,08	37,75
	PNAD/Censo	38,19	41,47	43,13	45,05
Preta	IFES	-	5,9	8,72	9,82
	PNAD/Censo	5,97	5,93	7,61	8,58
Indígena	IFES	-	2	0,93	0,64
	PNAD/Censo	0,16	0,19	0,43	0,4
Outra	IFES	-	-	1,28	-
	PNAD/Censo	-	-	-	-
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,78
	PNAD/Censo	0,02	0	0	0

Fonte: FONAPRACE (2014, p. 4)

O quadro 6 é apenas um reflexo parcial⁵¹ da política de cotas que as IFES tem adotado a partir de 2012, com efeito nas matrículas de 2013. Estudantes oriundos de famílias de renda *per capita* de até meio salário mínimo, que representavam apenas 0,5% dos estudantes em 2010, saltaram para 31,97%. Destaco que esse público observável no quadro é o público do perfil PNAES, oriundo de famílias com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio.

Com relação ao quadro 7, o somatório dos percentuais de pretos e pardos faz com que os negros totalizem 47,57% das vagas das IFES, percentual ainda inferior aos 53,63% da população brasileira.

Diante deste novo perfil de estudantes na universidade pública brasileira, nada mais importante do que reafirmar a defesa de Dias Sobrinho (2010) acerca da educação como um bem público, direito social e dever do Estado, em contraponto à ideia de educação-mercadoria:

Uma educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1224).

Neste contexto, a importância da assistência estudantil é sublimada. Um público que ingressa na universidade trazendo consigo

⁵¹ É um reflexo parcial porque o ciclo ainda não se encerrou, já que muitas IFES foram ampliando progressivamente os percentuais das cotas, e os ingressos sob esses novos critérios somente se equilibram quando decorrer o tempo de integralização curricular dos seus cursos, após o último ingresso, a partir da adesão total da IFES às cotas. Por exemplo, um curso de 5 anos de duração pode ter tido alunos cotistas em todas as suas turmas somente em 2017, mas não necessariamente nos percentuais máximos da lei. Isto significa dizer que o efeito da lei de cotas nesse curso somente ocorreu em parte das vagas pesquisadas pelo FONAPRACE na edição de 2014, e não necessariamente em 50% das vagas, visto que as IFES podem ter implantado as cotas progressivamente. Neste exemplo de curso de 5 anos de duração que tenha implantado progressivamente as cotas, o efeito da ocupação de vagas reservadas somente se completará em 2020.

vulnerabilidades socioeconômicas históricas, precisa do apoio institucional para a sua permanência. Back (2017, p. 18), tratando deste tema, afirmou que as políticas de acesso e permanência devem estar “intimamente articuladas, uma vez que esta ação é indispensável e compõe o processo de democratização da universidade e, conseqüentemente, da própria sociedade”.

A “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Diante de uma configuração cada vez mais democrática dos espaços da educação superior, a assistência estudantil se coloca cada vez mais como estruturante da educação brasileira, como uma ação afirmativa de permanência (BACK, 2017, p. 125).

Evidentemente, a trajetória da assistência estudantil nas universidades antecede a democratização dos espaços, e retroagem ao início da educação superior. Curiosamente, a primeira ação de assistência estudantil para estudantes da graduação brasileiros ocorreu fora do país, em Paris (IMPERATORI, 2017).

A primeira manifestação com o intuito de apoiar os estudantes universitários ocorreu em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris, e destinada a auxiliar estudantes que estudavam na capital francesa e tinham dificuldades em se manter na cidade (IMPERATORI, 2017, p. 286).

O Quadro 8, a seguir, apresenta uma cronologia da assistência estudantil no Brasil, distribuídas em três fases, segundo categorização de Kowalski (2012):

Quadro 8 – Cronologia da Assistência Estudantil no Brasil

Fase / ano	Acontecimento	
1ª	1928	Criação da Casa do Estudante Brasileiro, em Paris.
	1930	Criação da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro.
	1931	Publicação do Decreto 19.850/31, por Getúlio Vargas, reconhecendo a Assistência Estudantil.
	1934	Regulamentação da assistência estudantil na Constituição Federal de 1934, no Art. 157.
	1937	Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).
	1946	Regulamentação da assistência estudantil, na Constituição Federal de 1946, por meio do Art. 172.
	1961	Aprovação da LDB (Lei nº 4.024) com a concepção da assistência estudantil como um direito igual para todos os estudantes.
	1962	Elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação.
	1970	Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) pelo MEC.
2ª	1987	Criação do FONAPRACE.
	1988	Promulgação da Constituição Federal, com menção ao acesso e permanência nas instituições de ensino.
	1996	Aprovação da LDB, sem menção à assistência estudantil.
	1999	Criação do FIES, financiamento de graduação nas IES privadas.
	2001	Aprovação do Plano Nacional de Educação.
	2004	Criação do PROUNI, para subsidiar bolsas de estudos para estudantes em vulnerabilidade social nas IES privadas.
3ª	2007	Criação do REUNI que prevê a ampliação das políticas de acesso e assistência estudantil.
	2007	Elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil e publicação da Portaria nº 39 de 12 de dezembro de 2007.
	2010	Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 que institui o PNAES e a assistência estudantil passa a ser concebida como política pública de direito.
	2012	Aprovação da Lei 12.711 que dispõe sobre o ingresso nas IFES por meio de cotas.
	2013	Criação do Programa Bolsa Permanência por meio da Portaria 389 de 09 de maio de 2013.
	2014	Plano Nacional da Educação para o decênio 2014/2024.
	2016	Suspensão de novas inscrições para estudantes no Programa de Bolsa Permanência, exceto para os estudantes indígenas e quilombolas.
	2017	Publicação do Decreto nº 9.034/2017, que inclui cotas para deficientes na Lei 12.711/2012. (BRASIL, 2017a)

Fonte: adaptado de Back (2017, p. 63) e Kowalski (2012, p. 100)

As três fases da assistência estudantil, na categorização de Kowalski (2012), representam:

Na **primeira fase**, a política de educação estava relacionada aos direitos dos indivíduos à educação, à organização dos estudantes em centros voltados para sua adaptação e à participação no espaço acadêmico. Os benefícios da AE conferidos aos alunos, muitas vezes, não obtiveram um caráter expressivo que repercutisse de modo eficaz na permanência de um número expressivo de jovens nas universidades. Além do mais, não havia um projeto de âmbito nacional voltado exclusivamente para a assistência estudantil e, conseqüentemente, para a manutenção dos alunos nas universidades. A **segunda fase** se constitui em solo fértil ao desenvolvimento de políticas sociais no país, pois, a abertura política e a redemocratização criaram condições favoráveis para implantação e implementação dessas políticas. Nesta fase há um processo de democratização da educação, com a tentativa de universalização do acesso e de implementação de uma gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Ainda que não houvesse a existência de um programa nacional nas IFES voltado para a permanência dos jovens na universidade, foram criadas ações significativas que auxiliaram, de alguma forma, os segmentos estudantis mais vulneráveis social e economicamente a usufruírem de condições mais equânimes. E, por fim, emerge uma **terceira fase**, a qual atualmente se encontra em pleno curso no seu desenvolvimento. Essa fase se caracteriza por colocar a educação como um serviço, sendo que a formação acadêmica está voltada a atender à demanda do mercado (KOWALSKI, 2012, p. 101).

Atualmente, a assistência estudantil se coloca como um item essencial na política de permanência, sendo que “tanto o modelo de

acesso quanto o de permanência precisam atuar em complementaridade” (RECKTENVALD, MATTEI; PEREIRA, 2018, no prelo). Tenho defendido isso, que as políticas de Acesso e Permanência devem ser tratadas conjuntamente, sob risco de perda de efetividade, ou até de esvair-se o esforço da assistência estudantil, esforço sempre realizado em prol da permanência e de condições mais adequadas aos estudantes em sua trajetória acadêmica.

Há necessidade de se criar mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam reduzindo os efeitos das desigualdades vivenciadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais mais pauperizados e excluídos social e economicamente (SANTOS; FREITAS, 2014, pp. 185-186).

Neste sentido, Paula (2017, p. 302) afirma que

O incremento das políticas de acesso e de assistência estudantil, a partir do Governo Lula, com aumento de vagas e ingressantes, não tem sido acompanhado da permanência dos estudantes no sistema, com taxas de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação decrescentes, nos últimos anos.

No entanto, devo ressaltar que isso de modo algum invalida as iniciativas de acesso e permanência desenvolvidas, mesmo que ainda seja necessário que as principais políticas de acesso e permanência no âmbito federal convirjam mais entre si. Fato é que o próprio governo⁵² tem intercalado políticas de acesso e permanência, como o REUNI e criação de novas universidades (Acesso) com o PNAES (Permanência), e depois lei de cotas e SiSU (Acesso), seguidos do PBP (permanência). Esta ação

⁵² Estas ações, quando referem-se ao governo, estão postas ainda no período dos governos Lula e Dilma, sobre os quais era possível compreender as intenções com a educação, especialmente com a educação pública. Agora, com uma nova coligação no poder, novas intenções se revelam, sobre as quais se instaura uma dinâmica de direita-volver, com ataques à Universidade Pública, patrocinados por interesses financeirizados do Banco Mundial, que possivelmente coloquem em queque as políticas de acesso e permanência.

voltada à convergência de acesso e permanência pode ser entendida como um esforço de políticas públicas redistributivas, já que:

Nas sociedades contemporâneas, uma das principais características das políticas públicas é o seu caráter redistributivo, tendo em vista que as mesmas pretendem produzir oportunidades iguais para atores sociais desiguais (PEREIRA, SILVA, 2010, p. 13).

Os destaques que faço a seguir, de modo sucinto, são de políticas públicas de acesso e permanência voltadas à rede federal de educação superior. Evidentemente existem políticas para além destas, voltadas às IES privadas, que foram intencionalmente desconsideradas, já que não fazem parte do foco deste estudo.

3.2.1 Expansão das vagas nas Universidades Federais

As duas principais estratégias de expansão das vagas nas universidades federais ocorreu ainda no período do PNE 2001-2010, por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e da criação de novas universidades e *campi* das IFES.

O REUNI foi concebido como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo lançado concomitante a este. Sua aprovação se deu pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com vistas à criação de condições para ampliação do acesso e garantias de permanência aos estudantes na educação superior (BRASIL, 2007).

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o **objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior**, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007, grifo do autor).

As diretrizes do REUNI estão listadas no Art. 2º do Decreto nº 6.096/2007, com o seguinte teor:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e**
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, grifo do autor).

Destaquei o Inciso V, que trata da ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil, pois representou uma espécie de prelúdio ao PNAES, que viria a ser estabelecido provisoriamente em dezembro de 2007, por portaria normativa do MEC, e mais à frente, em 2010, por meio de decreto presidencial.

De acordo com o relatório da comissão designada pela Portaria SESu nº 126/2012, comissão incumbida de acompanhar as ações do Ministério da Educação com vistas à consolidação do processo de expansão das universidades federais e de tratar dos assuntos estudantis correlatos ao tema, “o REUNI é resultante da tentativa do governo de atender às reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil pela ampliação de oferta de vagas no ensino superior federal” (RELATÓRIO..., 2012, p. 10). Ristoff (2016, p. 19) afirma que o REUNI

Propunha, entre outros, a reestruturação e a expansão das universidades federais,

especialmente no tocante à interiorização do sistema, buscando criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Duas metas o acompanharam: o aumento da relação professor-aluno para 18 ao final de cinco anos do início de cada plano, e um aumento gradual da taxa de sucesso na graduação para 90%.

Por meio do REUNI, adotou-se uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, que envolveram desde a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, até o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, além de outras metas de ampliação da justiça social e consequente diminuição das desigualdades sociais do país.

Além das ações do REUNI, a expansão da rede federal de educação superior contou com a criação de novas universidades e *campi*. De acordo com o balanço social do MEC, foram três fases de expansão, sendo que a primeira ocorreu entre 2003 a 2007, antes do REUNI; a segunda fase ocorreu entre 2008 e 2012, durante – e contando com – o REUNI; e a terceira fase veio posteriormente ao REUNI, entre 2012 e 2014 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 19).

Fase I – Interiorização - 2003 a 2007

Na Fase I a prioridade do processo de expansão foi reduzir as assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo. Nesse, sentido, entre 2003 e 2007 foram criadas dez universidades federais em regiões prioritariamente não metropolitanas, dentre as quais 40% na região sudeste, 30% na região sul, 20% na região nordeste e 10% no centro-oeste. Como resultado, foram disponibilizadas 110.729 novas matrículas, 26.612 vagas e 613 cursos na graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 36).

Fase II – Reestruturação e expansão - 2008 a 2012

A Fase II da expansão das universidades foi marcada tanto pela continuidade do processo de interiorização das universidades federais quanto pela implementação do Reuni, o qual focou na reestruturação e expansão dessas instituições (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 37).

Fase III – Desenvolvimento regional e programas especiais - 2012 a 2014

A fase da expansão universitária encerrada no final de 2014 compreende a criação de 47 novos câmpus⁵ e quatro novas universidades. O ciclo pautou-se não somente na implantação de novas unidades, mas também na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional, tais como o Programa de Expansão do Ensino Médico, o Programa Viver Sem Limite, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e o Procampo, em conjunto com Secadi e Setec (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 38).

Quero destacar que as novas universidades tem buscado um alinhamento às demais políticas de inclusão das camadas populares na educação superior, e tem feito isso com maior efetividade do que IFES tradicionais. Por exemplo, no que diz respeito às cotas para estudantes de escolas públicas, “das dez instituições que superaram os 50% previstos para 2016, sete são institutos federais e três são universidades federais novas, criadas no período das presidências de Lula e Dilma” (RISTOFF, 2016, p. 28). A UFFS ocupa a primeira posição, com 87% de estudantes oriundos de escola pública, a “novíssima” UFESBA ocupa a segunda posição, com 66,1%, e a UFVJM ocupa a oitava posição, com 51,5%. Os demais ocupantes das primeiras dez posições são institutos federais (RISTOFF, 2016).

A universidade onde se realiza este estudo, a UFFS, foi criada na segunda fase, no período de reestruturação e expansão. O capítulo 5 apresenta detalhes da criação e estruturação da UFFS, bem como alguns números da graduação, e especialmente da assistência estudantil.

Elaborei um quadro, abaixo, em que constam as universidades criadas durante as três fases de expansão. As do último bloco, 3ª fase, tem sido chamadas de “novíssimas” no âmbito do FONAPRACE:

Quadro 9 – IFES criadas no processo de expansão da rede federal

Fase e IFES	Nome da IFES e (Região)	Criação
1	UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas (SE) Lei nº 11.154/2005
	UFVJM	Universidade Fed. dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (SE) Lei nº 11.173/2005
	UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (SE) Lei nº 11.152/2005
	UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-árido (NE) Lei nº 11.155/2005
	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (S) Lei nº 11.184/2005
	UFABC	Fundação Universidade Federal do ABC (SE) Lei nº 11.145/2005
	UFGD	Fundação Universidade Fed. de Grande Dourados (CO) Lei nº 11.153/2005
	UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (NE) Lei nº 11.151/2005
	UFCSPA	Univ. Fed. de Ciências da Saúde de Porto Alegre (S) Lei nº 11.641/2008
	UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa (S) Lei nº 11.640/2008
2	UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul (S) Lei nº 11.029/2009
	UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará (N) Lei nº 12.085/2009
	UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (S) Lei nº 12.189/2010
	UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (NE) Lei nº 12.289/2010
3	UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia (NE) Lei nº 12.825/2013
	UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia (NE) Lei nº 12.818/2013
	UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul Sudeste do Pará (N) Lei nº 12.824/2013
	UFCA	Universidade Federal do Cariri (NE) Lei nº 12.826/2013

Fonte: adaptado de Ministério da Educação (2015)

3.2.2 Política de cotas

A política de cotas foi instituída por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabelecendo reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e, dentre estes, reserva de vagas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* (BRASIL, 2012b). Estabelece o seu Art. 1º:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* (BRASIL, 2012b).

Após a publicação da lei de cotas, em 11 de outubro de 2012, foi publicado o Decreto nº 7.824/2012, regulamentando a lei (BRASIL, 2012a). Recentemente, o Decreto nº 9.034/2017 alterou a composição dos estratos, incluindo pessoas com deficiência como cotistas (BRASIL, 2017a).

A política de cotas notadamente é uma “política pública para diminuição das desigualdades, como uma possibilidade para evitar que estudantes de classes desfavorecidas continuem a se render ao sistema de (auto) exclusão social e educacional” (SOUZA; BRANDALISE, 2015, p. 186).

Antes da implantação das cotas, muitos estudiosos da educação já as defendiam, como política de ações afirmativas para promover a democratização da educação superior. É o caso de Dias Sobrinho (2010, p. 1237), que já dizia em 2010 que “as cotas e bônus não necessariamente expandem a quantidade de vagas, [já que] seu propósito maior é promover a inclusão social de alguns grupos marginalizados.”. E o autor complementa:

Muito positivo é o fato de que elas contribuem para uma mudança de cultura contrária à permanência perversa do elitismo e do racismo e favorável ao abrandamento das assimetrias sociais (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1237).

A defesa principal das cotas é o princípio da equidade. Como afirma Back (2017, p. 47), “as políticas de acesso e permanência devem estar intimamente articuladas com o reconhecimento das diferenças e a equidade para que, conseqüentemente, a igualdade de oportunidades se efetive”.

Por outro lado, existem críticas às cotas, tema de embate que foi parar no Supremo Tribunal Federal. Mas não prosperaram. Neste sentido, Ristoff (2013), ao mesmo tempo em que reconheceu a boa receptividade da política de cotas, após a questão ter sido julgada pelo Supremo Tribunal Federal, manifestou preocupação frente a sua insuficiência se comparadas com os percentuais de matrículas nas escolas públicas. “Não se pode esquecer que os percentuais definidos em lei estão muito aquém dos percentuais representados pelas matrículas nas escolas públicas” (RISTOFF, 2013, p. 534).

A preocupação de Ristoff (2013) é pertinente. Tanto que, os percentuais das cotas definidos em lei são percentuais mínimos, não havendo impeditivo algum às IFES, no âmbito de sua autonomia, de darem passos mais significativos em direção aos verdadeiros percentuais de estudantes matriculados em escola pública no nível secundário. É o exemplo da UFFS, campo deste estudo, instituição que adota desde o início da vigência da Lei 12.711 as cotas nos mesmos percentuais de matrículas que a rede pública do Ensino Médio apresenta, para cada estado de sua atuação (RS, SC e PR).

Também há a preocupação em relação à qualidade dos cursos em que os cotistas ingressam, sob o preconceituoso pretexto de que possam diminuir o nível de qualidade dos cursos, com um desempenho abaixo dos demais estudantes. Porém, até neste aspecto as pesquisas tem demonstrado se tratar de pensamento equivocado, já que “alunos cotistas apresentam desempenho próximo, similar ou até melhor em relação aos não cotistas” (RISTOFF, 2016, p. 30).

Ademais, as cotas são um instrumento de inclusão aos públicos que não teriam essa oportunidade, senão por meio de uma ação afirmativa. É um instrumento de justiça social. De acordo com o FONAPRACE (2014, p. 5), “a política de cotas se destaca como evento mais marcante em capacidade de produzir essa nova dinâmica” de inclusão, inclusive

com “aumentos de pretos e pardos no universo estudantil”. Os dados podem ser conferidos, mais uma vez⁵³, no Quadro 7.

Neste sentido, Holanda (2017, p. 58) defende que as cotas se constituem numa ação de combate ao preconceito e ao racismo, que “se revela em diversas situações do cotidiano da população brasileira, ainda que de forma velada ou transversal”.

Não se questiona que, no Brasil, os negros enfrentam sérias dificuldades sociais resultantes de um desenvolvimento histórico desigual e injusto. Tal quadro pode ser percebido quando constatamos que é esse o segmento social mais atingido pela alta violência e pela ineficiência dos sistemas de saúde e de educação. Diante desse cenário, nada mais justo do que adotar ações afirmativas que corrijam essa distorção, tornando o Brasil um país em que todas as etnias tenham a chance de conviver de modo harmonioso e equitativo. As cotas nada mais são do que um dos principais meios utilizados para o enfrentamento do problema (HOLANDA, 2017, p. 64).

Além de intervir nas injustiças sociais relacionadas ao racismo, a Lei de Cotas tem impacto significativo em reparar exclusão da população vulnerável nos cursos de alta demanda, como Medicina e Engenharias, cursos que, mais do que muitos outros, historicamente se constituíram como espaços das elites. Este é um indício significativo que a Lei de Cotas está cumprindo seu papel.

As constatações indicam, salvo melhor juízo, que a preocupação com a inclusão é hoje, no *campus* brasileiro, algo quase sagrado e contra a qual a cada dia menos pessoas ousam se posicionar. Poderíamos de certa forma dizer que, no tocante à inclusão, aos poucos estamos fazendo a trajetória do tabu ao totem. Sem

⁵³ Com a ressalva que apenas 32,55% do total de graduandos participantes da IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras realizada pelo FONAPRACE ingressaram pela modalidade de cotas (FONAPRACE, 2014, p.135).

dúvida, apesar dos recentes contratemplos derivados de um congresso nacional conservador, ainda é mais fácil falar a favor da inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos ou sub-representados do que contra – o que, sem dúvida, representa uma mudança significativa na vida acadêmica brasileira (RISTOFF, 2016, p. 30).

Parte do reflexo da política de cotas nos ingressos em vagas das IFES⁵⁴ pode ser observado no quadro a seguir, segundo dados da IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras.

Quadro 10 – Graduandos segundo a modalidade de ingresso - 2014

Modalidade de ingresso	Sexo			Total	
	Feminino	Masculino	Sem declaração		
Ampla Concorrência	Freq.	309.565	290.775	880	601.220
	%(L)	51,49	48,36	0,15	100
	%(C)	62,91	65,19	58,99	63,99
Cota de Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/ Renda bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos	Freq.	49.310	41.810	169	91.288
	%(L)	54,02	45,8	0,18	100
	%(C)	10,02	9,37	11,29	9,72
Cota de Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/Independente de renda	Freq.	30.049	28.504	93	58.646
	%(L)	51,24	48,6	0,16	100
	%(C)	6,11	6,39	6,22	6,24
Cota de Escola Pública/Renda bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos	Freq.	32.761	23.785	116	56.662
	%(L)	57,82	41,98	0,2	100
	%(C)	6,66	5,33	7,76	6,03
Cota de Escola Pública/Independente de renda	Freq.	51.699	43.935	115	95.749
	%(L)	53,99	45,89	0,12	100
	%(C)	10,51	9,85	7,69	10,19
Outra cota (para pessoa com deficiência, etc.)	Freq.	1.910	1.590	0	3.500
	%(L)	54,57	45,43	0	100
	%(C)	0,39	0,36	0	0,37
Não responderam	Freq.	16.804	15.615	120	32.540
	%(L)	51,64	47,99	0,37	100
	%(C)	3,41	3,5	8,05	3,46
Total	Freq.	492.098	446.013	1.492	939.604
	%(L)	52,37	47,47	0,16	100
	%(C)	100	100	100	100

Fonte: FONAPRACE (2014, pp. 135-136)

⁵⁴ Conforme expliquei na nota de rodapé 51.

3.2.3 Sistema de Seleção Unificada (SiSU)

O SiSU é um sistema informatizado de seleção unificada, instituído pelo MEC por meio da Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 “para seleção de candidatas a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi criado pelo Ministério da Educação em 2010, com o objetivo de substituir o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior, assegurando gratuidade a todos os estudantes de escolas públicas e utilizando os resultados do Enem, combinados a um conjunto de ações afirmativas, como critério de seleção dos estudantes (RISTOFF, 2014, p. 727).

Com o advento da lei de cotas, em 2012, o SiSU foi reformulado para integrá-la ao sistema. Assim, o MEC emitiu a Portaria Normativa nº 21, em 5 de novembro de 2012 (RISTOFF, 2016).

O Sisu seleciona os estudantes com base na nota do Enem em seis rotas distintas: (1) para candidatas à ampla concorrência; (2) para candidatas pretos, pardos e indígenas de renda familiar de até um salário mínimo e meio e oriundos da escola pública; (3) para candidatas pretos, pardos e indígenas de renda familiar acima de um salário mínimo e meio e oriundos da escola pública; (4) para candidatas de renda familiar de até um salário mínimo e meio (independente de cor e raça) e oriundos da escola pública; (5) para candidatas de renda familiar de mais de um salário mínimo e meio (independentemente de cor e raça) e oriundos de escola pública; e (6) para candidatas à ação afirmativa própria da instituição pretendida (RISTOFF, 2016, p. 20).

Ao assegurar gratuidade aos estudantes oriundos de escolas públicas, o SiSU se coloca como um instrumento que potencializa o ingresso nas IFES brasileiras, independentemente da região que se localiza. Neste sentido, o SiSU permitiu maior mobilidade territorial, principalmente aos estudantes anteriormente excluídos, que não tinham essa opção da mobilidade (FONAPRACE, 2014, p. 244; RISTOFF, 2016; RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018, no prelo).

Tanto é verdade que os estudantes mais pobres tem maior possibilidade de ingresso nas IFES, conforme confirmação dos dados da última pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras, realizada pelo FONAPRACE (2014): “Entre os pesquisados, praticamente a metade deles ingressou no ensino superior por meio do ENEM/SiSU, perfazendo 49,01% do total.” (FONAPRACE, 2014, p. 150).

“O Sisu [...] tem participado ativamente do processo de democratização do *campus* brasileiro, em especial das universidades e institutos federais” (RISTOFF, 2016, p. 26), o que é visualizado no incremento de vagas ofertadas e candidatos, na figura a seguir:

Figura 4 – SiSU: vagas ofertadas x candidatos (2010-2015)



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Ristoff (2016, p. 16)

O que se observa, portanto, é que, ano após ano, o Sisu ganha espaço, e o antigo vestibular – pequeno, estadualizado, elitista, pago e com mobilidade restrita aos ricos – vai-se tornando coisa do passado, cedendo lugar a um processo

seletivo amplo, nacional, democrático, gratuito e com oportunidade de mobilidade para todos (RISTOFF, 2016, p. 26).

O FONAPRACE credita ao SiSU e à lei de cotas, combinados, a explicação pelo duplo movimento de mudança no perfil dos estudantes nas IFES brasileiras, ou seja, “crescimento de 50% no público alvo das ações do PNAES e o crescimento explosivo nos estratos de menor renda” (FONAPRACE, 2014, p. 244). “Reconhecemos que a Lei Federal 12.711/2012 (...) constituiu um importante mecanismo de democratização do acesso, que somada ao sistema Enem Sisu permitiu maior mobilidade territorial” (FONAPRACE, 2014, p. 244).

Mas nem tudo é um mar de rosas. Um sistema tão complexo e abrangente como o SiSU carrega consigo seus problemas. Ou, pelo menos, suas críticas. De acordo com Paula (2017, p. 311), “a influência do formato seletivo do Sistema de Seleção Unificado (SiSU) [...] tenderia a potencializar incertezas na continuidade dos estudos” dos estudantes.

Em um estudo que realizamos recentemente, eu e outros dois gestores da assistência estudantil em suas IFES, identificamos uma disfunção do SiSU, o qual, paradoxalmente potencializa as possibilidades de acesso dos estudantes vulneráveis, mas desperta consequências indesejadas no tocante a sua permanência. Como as inscrições podem ser feitas para qualquer curso em qualquer universidade federal, é comum a aprovação do candidato em universidades distantes de sua origem geográfica, que faz parte das intenções de mobilidade do sistema. O paradoxo consiste em perceber que, ao mesmo tempo em que o SiSU proporciona facilidade de acesso a vagas distantes do local da origem dos candidatos, vagas que não seriam acessadas por meio de vestibular, traz consigo consequências indesejadas no tocante à permanência já que, ao estudar longe de sua casa, o aluno passa a requerer maior assistência para suprir suas necessidades de moradia estudantil, alimentação e transporte, dentre outros. Além das situações socioeconômicas, existem também os aspectos emocionais da distância familiar, o choque cultural, as cobranças dos professores, os desafios eventuais de problemas de saúde. Assim, reconhecemos que, no anseio por atender uma demanda da sociedade, o MEC idealizou um sistema de promoção de acesso e de ampliação de vagas nas universidades federais, iniciativa louvável, coerente com o papel social que um ministério deve cumprir. Contudo, os resultados positivos almejados não costumam ser uma consequência pura e simples dos esforços focados no acesso, uma vez que demandam o mesmo zelo – e investimentos correspondentes – na esfera da permanência. Certamente

há maior tensionamento e pressão por ampliação em recursos da permanência, como é o caso do PNAES (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018, no prelo).

Alguns reflexos deste tipo de disfunção já foram estudados por Nogueira *et al* (2017) em pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os autores afirmam que:

Por um lado, é dada aos alunos a oportunidade de se candidatar ao curso que quiserem, em qualquer lugar do Brasil; por outro lado, não são garantidas as condições objetivas para sua subsistência fora do seu local de origem, o que seria fundamental para aqueles com uma situação social menos favorável. Mesmo que haja a possibilidade real de o estudante ser beneficiado pela assistência estudantil após ingressar na universidade, até o momento da matrícula, esse não tem nenhuma garantia em relação a isso (NOGUEIRA *et al*, 2017, p. 4).

Ademais, o SiSU “propicia um maior número de inscrições, mas amplia, concomitantemente, a concorrência e o número de pessoas que não conseguem ingressar na universidade, pelo menos nos cursos de maior prestígio social” (NOGUEIRA *et al*, 2017, p. 19). E concluem dizendo que, na UFMG, “as expectativas positivas que se tinha em relação a esse novo sistema de seleção não tem se cumprido” (NOGUEIRA *et al*, 2017, pp. 25-26).

Em estudo realizado com estudantes da UFFS, no *campus* Chapecó, os estudantes expressaram o reconhecimento de que a assistência estudantil lhes proporciona a oportunidade de estar, viver e estudar numa universidade federal. Os estudantes não teriam essa oportunidade sem a assistência estudantil “devido ao acréscimo de custos com a mudança de cidade/região e pelo fato de não morarem com a família, realidade de grande parte dos/as estudantes” (BACK, 2017, p. 97). A verdade é que há um desafio posto, que tensiona a permanência, requer investimento não apenas de recursos financeiros, mas de condições simbólicas ampliadas, que consigam alcançar os estudantes pobres.

O processo de expansão e de democratização de acesso à educação superior, combinado à possibilidade de mobilidade de estudantes

pobres, em especial graças ao Sisu, nos coloca diante de um novo e importante desafio: melhorar as condições de permanência dos estudantes. (RISTOFF, 2016, p. 60).

Por fim, gostaria de chamar a atenção para o calendário do SiSU 2018⁵⁵, que prevê matrículas da primeira chamada de 5 a 7 de fevereiro de 2018, e disponibilização da lista de espera em 18 de fevereiro. Muitas IFES podem ter dificuldades com esse prazo, podendo fazer, dependendo de seus calendários acadêmicos, apenas duas chamadas antes do início das aulas. Para as IFES interiorizadas, onde a ocupação das vagas é desafiadora, este calendário se torna um desestímulo à utilização do SiSU.

3.2.4 PNAES e PBP

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, portaria do MEC assinada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, com implementação prevista em seu Art. 6º, a partir de 2008 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

O PNAES permaneceu como portaria ministerial até 2010, quando foi elevado ao patamar de decreto presidencial, com a publicação do Decreto 7.234/2010 (BRASIL, 2010).

O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, e sua execução é responsabilidade do MEC. O Art. 2º do PNAES estabelece os seus objetivos, que são:

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

⁵⁵ Edital nº 107, de 5 de dezembro de 2017 (SESu, 2017). No entanto, registro que após a entrega da versão desta tese defendida em banca, e antes da entrega final, houve alteração no cronograma do SiSU antecipando em 9 dias a disponibilização da lista de espera, o que viabiliza mais chamada(s).

Já o artigo 3º do Decreto nº 7.234, além de mencionar a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade, e de reafirmar a autonomia universitária no estabelecimento de critérios e seleção dos alunos a serem contemplados pelo programa, relaciona as áreas de desenvolvimento de ações da assistência estudantil: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A proposta do PNAES é articular diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo. É interessante observar que são definidas as ações e não as formas de se executar as ações, o que resulta na diversidade de projetos e serviços implementados em cada IFES (IMPERATORI, 2017, p. 295).

Apesar de o PNAES ser um programa no âmbito federal, sua execução é descentralizada. Cada universidade tem autonomia de gestão para utilizar os recursos disponibilizados, conforme as suas necessidades e especificidades locais, o que permite maior eficiência (IMPERATORI, 2017, p. 297).

O PNAES tem se tornado a principal fonte de financiamento da permanência estudantil nas IFES brasileiras. Ristoff o define como “um dos principais instrumentos garantidores desta permanência nas instituições federais”, considerando que “o seu crescimento em oito anos foi de menos de 100 milhões em 2008 para mais de 1 bilhão de 2016” (RISTOFF, 2016, p. 60). Também o FONAPRACE, em referência aos estudantes vulneráveis, reconhecia que “a trajetória de crescimento dos valores do PNAES permitiu que este volume de ingressantes vulneráveis acreditasse na permanência e efetivamente permanecesse vinculado às IFES” (FONAPRACE, 2014, pp. 244-245).

Com todos os méritos que o PNAES possa ter, configurá-lo como instrumento garantidor da permanência me parece algo ambicioso demais, ou por superestimar a efetividade do financiamento, ou por menosprezar a multicausalidade da evasão. Com certeza, o PNAES é um

dos mais efetivos instrumentos de permanência nas IFES brasileiras, essencial na utopia da equidade. Mas a garantia da permanência, ou até mesmo assegurar igualdade de oportunidades e condições é um sonho a perseguir, algo que envolve elementos que vão para muito além deste estudo, como currículo, atratividade e valorização de carreiras, além das dificuldades típicas da vida. O próprio texto do Decreto 7.234 não expõe tamanha pretensão, o que fica claro em seus artigos 1º e 2º (BRASIL, 2010).

No entanto, do ponto de vista do montante financeiro, realmente as cifras do PNAES vinham crescendo ano após ano, até a recente ruptura no comando do governo federal. Após o *impeachment* da Dilma, porém, os números do PNAES tiveram reduções, como pode ser observado no Quadro 11:

Quadro 11 – Orçamento PNAES (2008-2018)

ANO	PNAES	Varição (%)
2008	R\$ 126.301.633	
2009	R\$ 200.000.000	58,35
2010	R\$ 295.582.521	47,79
2011	R\$ 395.189.588	33,70
2012	R\$ 503.843.628	27,49
2013	R\$ 603.787.226	19,84
2014	R\$ 742.720.249	23,01
2015	R\$ 895.026.718	20,51
2016	R\$ 1.030.037.000	15,08
2017	R\$ 987.484.620	-4,13
2018*	R\$ 967.078.952	-2,07
(*) somatório da Ação 4002 das IFES (PLOA 2018) (BRASIL 2017b)		

Fonte: adaptado de SESu (2012); UFU (2017); BRASIL (2017b)

A redução dos valores do PNAES é um golpe nas políticas de permanência das IFES brasileiras, já que a dificuldade se amplia, se consideradas as desvalorizações do poder efetivo de investimento, decorrentes das perdas inflacionárias. E isso ocorre bem no período de maior democratização do acesso, em que o quantitativo de estudantes vulneráveis dentro da Universidade aumentou, e, por conseguinte, haveria maior demanda por assistência estudantil (FONAPRACE, 2014).

O FONAPRACE, além de entender a necessidade de ampliação dos recursos do PNAES, o deseja transformado em lei, para superar a

fragilidade de um decreto⁵⁶. Imperatori (2017, p. 298) indica que o programa não se constitui como “uma política consolidada, mas que se situa em um campo de disputa e que está passando por um processo de legitimação”. Neste sentido, por ocasião da divulgação da pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras, o FONAPRACE já argumentava:

As novas demandas exigem, com urgência, a transformação do Decreto 7.234/2010 (PNAES) em política de Estado, isto é em lei federal, produzindo a estabilidade institucional necessária. Exigem também o incremento regular dos recursos financeiros e das equipes de servidores na proporção do perfil de nossas IFES. De todos os estrangulamentos vividos, cremos que a superação destes nos permitiria produzir uma ação compatível com o desafio e contribuir com a permanência daqueles e daquelas cujos destinos as vulnerabilidades insistem em reduzir seus direitos. Isto posto, para deixar claro, entendemos que para que a educação seja um direito de todos e todas, a assistência estudantil também deve sê-lo. (FONAPRACE, 2014, p. XII).

Além do desafio de transformação da PNAES em Lei Federal, o FONAPRACE tem se empenhado, em conjunto com outros fóruns da ANDIFES, na reconfiguração da matriz de distribuição dos recursos do PNAES, a chamada Matriz PNAES. O modelo de alocação de recursos do PNAES é baseado na Matriz de Orçamento de Capital e Custeio (OCC), com pequenas modificações que não contemplam os verdadeiros princípios defendidos pelo FONAPRACE. De acordo com o FONAPRACE, “a necessidade de mudança desse modelo era premente desde a origem de sua utilização” (FONAPRACE, 2017, p. 1). Tive a oportunidade de compor a comissão que discutiu o modelo durante os anos de 2016 e 2017, que já foi aprovado pelo FONAPRACE e pelo

⁵⁶ O PNAES é considerado um “instrumento jurídico frágil [...] enquanto este for somente um decreto presidencial ou simplesmente uma política de governo” (FONAPRACE, 2014, p. 245). O FONAPRACE entende que, ao ser transformado em lei, o PNAES deixaria de ser uma política de governo e passaria a ser uma política de Estado.

Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD). Sempre trabalhamos com a convicção de que esse modelo precisava superar a lógica do aluno-equivalente, utilizada na Matriz OCC, para ser mais sensível às vulnerabilidades socioeconômicas. Neste sentido,

[...] depois de muitas idas e vindas, muitas discussões o FONAPRACE em parceria com o FORPLAD construíram uma proposta de modelo. A proposta foi elaborada pensada em duas partes, ambas tem como princípio básico a quantidade de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições (FONAPRACE, 2017, p. 1).

Além do PNAES, o MEC instituiu em maio de 2013, por meio da Portaria 389, de 09/05/2013, o Programa de Bolsa Permanência (PBP).

Em linhas gerais, o Programa de Bolsa Permanência – PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício (SESu, 2013, p. 9).

O valor do PBP é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, com exceção da bolsa aos estudantes indígenas e quilombolas, aos quais é garantido um valor superior, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, “em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 62).

4 MÉTODO

Este capítulo apresenta o delineamento metodológico que amparou o desenvolvimento da pesquisa, subdividido em cinco partes. Inicialmente, apresento a perspectiva que assumi, do paradigma interpretativista – e opção pelo estilo da linguagem. Estes pontos foram tratados no item 4.1, intitulado Perspectiva e Linguagem. Em seguida, no item 4.2 abordei o delineamento qualitativo, pesquisa aplicada, de caráter descritivo. O terceiro ponto refere-se às estratégias metodológicas, apresentadas no item 4.3, explicitando o alinhamento dos objetivos com os procedimentos técnicos da triangulação, pela qual utilizei métodos distintos, por vezes sobrepostos, para ampliar a solidez dos resultados⁵⁷. O item 4.4 é o relato detalhado da coleta de dados, seguido da interpretação, no item 4.5.

4.1 PERSPECTIVA E LINGUAGEM

Este estudo foi proposto a partir do paradigma interpretativista – interpretacionista – de Morgan (1980), publicado originalmente em 1980, “baseado na visão de que o mundo social (...) é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos” (MORGAN, 2005, p. 61). É importante dizer isso, porque quem lê este estudo precisa saber ‘de onde eu falo’. Trato com respeito a diversidade de posicionamentos, as múltiplas percepções dos sujeitos, não considerando uma verdade superior à outra. Aliás, a opção pelo método que materializa as múltiplas vozes dos indivíduos só faz sentido como estratégia de pesquisa se compreendida a partir das experiências dos sujeitos, de acordo com o paradigma interpretativista.

No paradigma interpretativista “a sociedade é entendida a partir do ponto de vista do participante em ação, em vez do observador” (MORGAN, 2005, p. 61). “O teórico social interpretativista tenta entender os processos pelos quais as múltiplas realidades compartilhadas surgem, se sustentam e se modificam” (MORGAN, 2005, p. 61).

Para Burrell e Morgan (1979) *apud* Vergara e Caldas (2005, p. 68),

o paradigma interpretacionista abraça um amplo espectro de pensamentos filosóficos e sociológicos que compartilham a característica

⁵⁷ Os quadros 12 e 13 detalham esta questão.

comum de tentar compreender e explicar o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais. [...] Suas teorias são construídas não do ponto de vista do observador da ação; antes, daquele que age. A realidade social, para eles, é um processo emergente, uma extensão da consciência humana e da experiência subjetiva.

Cada sujeito é único, assim como suas experiências são singulares, e as percepções são ímpares. Neste sentido, essas múltiplas realidades, podem, no máximo, convergir. Assim, a convergência das realidades dos sujeitos, descritas a partir dos seus clamores, se configura em instrumento de profundidade investigativa para além de outros métodos de estudos qualitativos⁵⁸. Há, portanto, neste campo de elevada subjetividade, total alinhamento ao paradigma interpretativista que assumi enquanto pesquisador, mesmo que, em partes, o resultado final do trabalho toque no paradigma funcionalista⁵⁹. Ademais, devo lembrar que este estudo se desenvolveu no âmbito de uma nova universidade, pública e popular. Em um estudo em que a Universidade é posta como objeto, campo ou sujeito, pela pluralidade que lhe é distintiva, é natural admitir a perspectiva interpretativista no método. Isto significa dizer que a interpretação acerca das coisas, efetivamente, depende muito da visão de mundo de quem interpreta, e da própria sequência em que novos olhares são lançados ao campo de estudo.

A perspectiva interpretativista deste estudo é cheia de significados, é carregada de valores, pois “não existe nenhuma ciência livre de valores” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 20). Desde a escolha de um tema, os valores do pesquisador já estão explícitos. No meu caso, em consonância à orientação de Spindola e Santos (2003, p. 120), “elegi um tema de meu interesse, com o qual tenho grande afinidade e, de certa

⁵⁸ A dinâmica criativa sensível investiga os clamores dos indivíduos com maior profundidade que estudos de maior amplitude, como, por exemplo, as etnografias organizacionais e a observação participante.

⁵⁹ O resultado funcionalista é decorrente da convergência das multiplicidades de clamores, resultando em demarcação de agenda. Vergara e Caldas (2005, p. 71) defendem pesquisas que já superam esta dicotomia entre paradigmas, e “sugerem fronteiras mais permeáveis e a possibilidade de muitos matizes entre as inclinações subjetivistas e objetivistas num *continuum* entre um e outro ponto, [onde] as transições seriam mais sutis, e não se excluiria a inspiração de uma pelas outras”.

maneira, vivencio em meu cotidiano”. E fiz isso consciente de que “muitas coisas diferentes vêm ocorrendo ao mesmo tempo – diferentes vozes, diferentes perspectivas, pontos de vista, ângulos de visão” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 19). Não procurei isolar a minha voz dos demais clamores identificados, e sequer me esforcei para fazer isso, afinal de contas, sou um dos sujeitos sonhadores da universidade, e também luto pela permanência. Tenho uma história que me identifica com os sujeitos pesquisados. Escolhi um referencial teórico⁶⁰ que considera a necessidade de reparar injustiças históricas. Minha voz se soma aos clamores dos estudantes, e minha verdade se soma às verdades dos sujeitos pesquisados. Penso que a verdade de quem lê este estudo emergirá também, podendo até mesmo ser distinta das verdades reveladas. Conforme afirmou Flyvbjerg (2004, p. 238), “eu tento deixar espaço para os leitores fazerem as suas próprias interpretações”. E também Watts (2007, p. 213), “eu quero alcançar minhas próprias conclusões, baseado em evidências”. Espero que o leitor deste trabalho encontre espaços para novas interpretações e conclusões, e, que vá além, estimule continuações e complementações da pesquisa. É deste lugar de “orientação não-positivista” (LINCOLN; GUBA, 2000, p. 169) que falo: um lugar que me permite ter uma perspectiva que valoriza cientificamente as pesquisas qualitativas, sem a preocupação em atender expectativas de pesquisadores impregnados de intransigência com relação a *epistemes* distintas das suas⁶¹.

Quanto ao estilo literário adotado neste estudo, o fiz sob influência de Watts (2007) e Stake (2000). Michael Watts é um estudioso da literatura que relatou seus preconceitos com o estilo literário de obras científicas, e a forma como os superou, sob a influência de Robert Stake. Assim como Watts (2007) aprendeu a aceitar relatórios apresentados em estilos literários em que o pesquisador aparece no texto, e nele se

⁶⁰ A fundamentação teórica “ajuda a sustentar o problema de pesquisa. (...) Constitui-se na opção teórica do autor e, portanto, não pode ser uma mera revisão de literatura ou uma bricolagem de autores de diferentes correntes teóricas com pressupostos epistemológicos distintos ou contraditórios. Em outras palavras, a fundamentação teórica representa o “argumento do autor sobre o tema que resolveu pesquisar” e serve para “dar sustentação à análise de dados, ou seja, permitir sua interpretação.” (VIEIRA, 2004, p. 19).

⁶¹ Refiro-me às resistências presentes na academia acerca das pesquisas qualitativas – das áreas “*soft sciences*” – pelas quais muitos positivistas criticam as pesquisas qualitativas, indicando que “seu trabalho é considerado não científico, ou apenas exploratório, ou subjetivo” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 22).

posiciona, e assim como também aprendeu a aceitar textos mais longos decorrentes das transcrições das percepções dos sujeitos pesquisados, enquanto pesquisador, apareço no texto, e espero que a tese seja aceita por uma academia despida de preconceitos. Utilizei nesta tese uma linguagem leve e um estilo literário livre. Isto explica a utilização da linguagem pessoal, na primeira pessoa do singular, que se ampara no método qualitativo interpretativista. Contudo, em algumas vezes utilizei linguagem na primeira pessoa do plural, representando posicionamentos que o contexto transparece sobre qual coletivo me refiro⁶².

Por fim, é importante mencionar que não há como adentrar com segurança pelo caminho metodológico interpretativista desconsiderando a minha própria história, como pesquisador⁶³, que, em grande monta, se confunde – por coincidir na essência – com as vivências dos sujeitos pesquisados. Portanto, a linguagem também evita o caminho de uma suposta ciência imparcial, defendida pelo positivismo.

4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

“A boa ciência social se guia pelo problema, não pela metodologia” (FLYVBJERG, 2004, p. 242). Portanto, as opções do método foram alinhadas à questão problema, lembrada a seguir:

- Como as necessidades emergentes, decorrentes da inclusão de estudantes socioeconomicamente vulneráveis na educação superior, podem ser contempladas em uma política de permanência da UFFS?

Para responder essa questão problema, o delineamento da pesquisa, coerentemente com a minha perspectiva enquanto pesquisador, é de um estudo qualitativo aplicado (MERRIAM, 1998). Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva (GIL, 2002).

Para Vidich e Lyman (2006, p. 55), “no fundo, todos os métodos de pesquisa são qualitativos e objetivos, [e até mesmo os] dados quantitativos não eliminam o elemento intersubjetivo que representa a

⁶² Em alguns casos a linguagem na terceira pessoa refere-se à publicação com mais autores, onde participei, ou representação de voz de algum coletivo, como o FONAPRACE ou a própria UFFS.

⁶³ A escolha de um assunto não surge espontaneamente, é decorrente “de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. Essa escolha é fruto de determinada inserção do pesquisador na sociedade. O olhar sobre o objeto está condicionado historicamente pela posição social do cientista e pelas correntes de pensamento existentes” (GOLDENBERG, 1999, *apud* SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.120).

base da pesquisa social”. Assim, justifico a abordagem qualitativa com as palavras de Silveira *et al* (2004, p. 108): “as pesquisas qualitativas [...] elucidam as situações onde se passam os fatos”. A pesquisa qualitativa “geralmente oferece descrições ricas e bem fundamentadas, além de explicações sobre processos em contextos locais identificáveis” (VIEIRA, 2004, p. 18). Acredito que não teria sido possível alcançar respostas com a profundidade requerida à questão problema por meio de método quantitativo, já que estamos falando da vida dos sujeitos, dos seus clamores, suas percepções quanto à permanência na Universidade. “A pesquisa qualitativa preocupa-se com os indivíduos e seus ambientes em suas complexidades, não havendo limites ou controle impostos pelo pesquisador” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 120).

De acordo com Deslandes e Minayo (1994) *apud* Spindola e Santos (2003, p. 120),

A pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ressalto ainda que uma pesquisa qualitativa “oferece um maior grau de flexibilidade ao pesquisador para a adequação da estrutura teórica ao estudo do fenômeno administrativo e organizacional que deseja” (VIEIRA, 2004, p. 18).

Quanto aos objetivos, como mencionei antes, esta é uma pesquisa descritiva. A pesquisa qualitativa “geralmente oferece descrições ricas e bem fundamentadas, além de explicações sobre processos em contextos locais identificáveis” (VIEIRA, 2004, p. 18). Lüdke e André (1986) e Trivinos (1987) *apud* Vieira (2004, p. 17) já descreviam

as análises qualitativas como sendo caracterizadas por serem essencialmente descritivas, utilizando, com frequência, transcrições de entrevistas e de depoimentos, e citações que permitam corroborar os resultados e oferecer alguns pontos de vista. Assim pode-se afirmar que a lógica e a coerência da

argumentação na pesquisa qualitativa baseiam-se em uma variedade de técnicas usadas de uma maneira qualitativa, tais como entrevistas formais e informais, técnicas de observação de campo, análise histórica, etnografia (VIEIRA, 2004, p. 17).

Esta pesquisa se caracterizou pela “obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, valorizando-se mais o processo que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, isto é o significado que eles atribuem às coisas e à vida” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121).

Por fim, a natureza aplicada do estudo considerou o objeto de análise em ambiente real, onde se descreveram diversas realidades a partir de múltiplas perspectivas. A Administração é uma ciência social aplicada que, de modo geral, contempla realidade(s) institucional(is) em que os fatos sociais são construídos, discutidos e, algumas vezes, como neste caso, demarcados em pontos da agenda.

4.3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Neste item, apresento o alinhamento entre os objetivos e os procedimentos técnicos da triangulação, bem como a justificativa de utilização de cada um dos procedimentos técnicos para cada tipo de objetivo.

a pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra. (...) Ela não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio. (...) Ela não pertence a uma única disciplina. Nem possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja inteiramente seu (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 20).

Mas, afinal de contas, porque usei triangulação como estratégia metodológica deste estudo? Acredito que tenha sido a melhor maneira de “comprendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo [...] como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego,

complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 20).

Considerando que “a investigação social é uma prática e não simplesmente um modo de saber, [e que] compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos” (SCHWANDT, 2006, p. 207), penso que os instrumentos utilizados na triangulação tenham atendido ao caráter de complementaridade dos múltiplos olhares interpretativistas. Em seguida, apresento o cruzamento entre objetivos específicos e instrumentos da triangulação, no quadro a seguir.

Quadro 12 – Objetivos específicos x Instrumentos da triangulação

Objetivos Específicos	Instrumentos da triangulação
a) Analisar as políticas de permanência da UFFS e sua relação com as políticas de acesso, se for o caso;	a1) documental; a2) bibliográfico; a3) entrevistas; a4) observação participante.
b) Mapear o perfil de vulnerabilidades socioeconômicas dos estudantes da UFFS, bem como os fatores agravantes e atenuantes das vulnerabilidades;	b1) documental; b2) entrevistas; b3) observação participante.
c) Reconhecer as vozes de estudantes socioeconomicamente vulneráveis por meio de suas histórias de vida, especificidades e pontos de convergência de seus clamores pela permanência;	c1) dinâmica de criatividade e sensibilidade; c2) observação participante.
d) Demarcar pontos de agenda e recomendar proposições de implementação de políticas públicas para a permanência estudantil, no âmbito da UFFS e do Governo Federal;	d1) documental; d2) entrevistas; d3) dinâmica de criatividade e sensibilidade; d4) observação participante.

Fonte: elaborado pelo autor

Quero destacar três aspectos sobre o quadro apresentado. Primeiro, a demarcação em negrito de alguns instrumentos os identifica como instrumentos principais utilizados para a obtenção dos dados no(s) objetivo(s) a(os) qual(is) se refere(m), sem demérito aos demais instrumentos, essenciais para a triangulação. Segundo, dentre os instrumentos escolhidos para a triangulação, optei por integrar instrumentos comumente utilizados em pesquisas sociais, já consagrados na literatura, com instrumentos emergentes, os quais mesmo que não tenham sido exaustivamente adotados, configuram-se em ferramental primoroso para o que se propôs, conforme poderá ser compreendido mais adiante. E, terceiro, a frequência de utilização de algum instrumento,

repetido em mais do que um objetivo específico, não representa necessariamente atribuição de importância maior a ele em detrimento de outros. Em síntese, cada instrumento utilizado em cada objetivo assim o foi pelo entendimento de que seria o instrumento mais adequado para a triangulação, considerando não apenas os objetivos propostos pelo trabalho, mas também a condição em que me coloco enquanto pesquisador, à vontade com esse método. No que diz respeito à frequência de utilização de cada instrumento, o quadro a seguir esclarece:

Quadro 13 – Instrumentos da triangulação x Objetivos específicos

Instrumentos da triangulação	Objetivos Específicos			
Observação Participante	(A)	(B)	(C)	(D)
Entrevistas	(A)	(B)		(D)
Documental	(A)	(B)		(D)
Dinâmica de Criatividade e Sensibilidade			(C)	(D)
Bibliográfico	(A)			

Fonte: elaborado pelo autor

A **observação participante** é um dos principais elementos de estudos etnográficos organizacionais, processo cíclico que fornece aos pesquisadores uma forma de examinar as culturas de dentro para fora, considerando a participação do pesquisador na dinâmica da organização e/ou cultura do campo de estudo (SCHWARTZMANN, 1993). Trata-se, portanto de “uma situação de pesquisa onde observador e observados encontram-se numa relação face a face, e onde o processo da coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados” (SERVA, JAIME JUNIOR, 1995, p. 69).

“Uma investigação que priorize a informação do entrevistado exige uma aproximação do pesquisador com os pesquisados para que se estabeleça um contato, uma relação de confiança” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 121). Neste sentido, há vasta bibliografia indicando os cuidados necessários na aproximação do pesquisador com o campo de estudo, tanto nas etnografias tradicionais quanto nas suas derivações, como é o caso da observação participante. O argumento principal é sobre como construir uma relação de confiança que envolva o pesquisador – como um sujeito da realidade social pesquisada – e os sujeitos pesquisados, contudo, sem que a presença do pesquisador altere aquela realidade social, e comprometa assim a realidade que será observada (SCHWARTZMANN, 1993; SPINDOLA; SANTOS, 2003; VALLADARES, 2007).

Sobre isso, e também considerando a preocupação de que os observados poderiam se comportar de forma fictícia na frente de um pesquisador, Serva de Oliveira (1996, p. 298) foi muito sensato ao reconhecer que “a interinfluência observado-observador é inevitável [...] [e] não se deve fantasiar sobre este problema”.

No caso deste estudo não há o que se falar acerca dos cuidados na aproximação com o campo, já que a minha participação precede a realização da pesquisa, no exercício de uma função de gestor. De maio de 2013 até setembro de 2017 respondi pela área de assistência estudantil na UFFS, que hoje é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). Isso permitiu que a observação participante se construísse num *continuum* de relacionamento com a equipe de trabalho e com os próprios estudantes, no exercício de gestão da pasta da assistência estudantil. Não foi, portanto, a aproximação a um campo de estudo, intencionalmente construída para fins de pesquisa. Pelo contrário, neste aspecto tive a oportunidade de aproveitar os relacionamentos previamente construídos – mesmo que não intencionalmente – com os sujeitos da pesquisa de forma similar à que Bryman (1988) retratou na experiência de Adler (1985), podendo nessa relação compreender subjetivamente os sujeitos, e saber como vivem, sentem, pensam e agem⁶⁴. Detalhes acerca desta posição, e a forma como os dados foram produzidos, coletados e analisados estão descritos nos itens 3.4 e 3.5. Há de se destacar que a minha presença e atuação na gestão e o próprio relacionamento construído ao longo dos anos também facilitou a obtenção da aprovação institucional para realização da pesquisa, formalizada por meio da Declaração de Ciência e Concordância, APÊNDICE A.

O bloco de notas, ou caderno de campo, é uma ferramenta de registro das impressões do observador ao longo do período em que está no campo de estudo (SCHWARTZMANN, 1993; VIEIRA, 2004, CORREIA, 2009), geralmente iniciando com um registro condensado, realizado no momento em que algum fato é percebido, e que se constitui de “frases chave de acontecimentos importantes, anotações quase

⁶⁴ Alguns estudantes chegaram a perceber o papel do Pró-reitor de Assuntos Estudantis como seu porta-voz junto à Reitoria ou nos órgãos deliberativos do Conselho Universitário, e, até mesmo nos órgãos supra-institucionais, como, por exemplo, o FONAPRACE. Embora não seja esse o papel de um pró-reitor, na prática, por diversas vezes, acaba-se cumprindo tacitamente esse papel, seja pelas defesas feitas, pelo envolvimento com as lutas estudantis, ou simplesmente pelas intermediações em situações de conflito – como ocorreu em algumas ocupações. Entendo que fatores como estes aumentaram a legitimidade no relacionamento com os estudantes, e inclusive, auxiliaram na demarcação dos pontos de agenda.

codificadas e que possibilitam posteriormente o ‘registro expandido’, onde as palavras ou frases-chave permitem expandir o registro” (CORREIA, 2009, p. 32). Schwartzmann (1993) orienta que a nota de campo deve ser registrada na linguagem do sujeito, e não em termos técnicos de domínio do etnógrafo. A forma como desenvolvi as anotações no trabalho de campo e os momentos em que essa ferramenta foi utilizada estão descritos no item 4.4.

Por fim, antes de partir para a próxima estratégia metodológica, quero mencionar a suposta dicotomia entre o papel funcionalista do participante e o seu interesse enquanto pesquisador. No caso deste estudo, poderia haver algum conflito de interesses entre o gestor da política de assistência estudantil da UFFS e pesquisador, já que os resultados da pesquisa, especialmente na demarcação de agendas, poderiam expor ineficiências de gestão. Primeiramente, creio que uma eventual dicotomia seja descabida no paradigma interpretativista, pois este modelo admite múltiplos olhares. Em segundo lugar, nunca tive a intenção em separar o gestor do pesquisador, até mesmo porque, repito, a ciência não é livre de valores. Os meus valores enquanto gestor são os mesmos que tenho enquanto pesquisador, e qualquer separação de papéis seria eminentemente funcionalista⁶⁵. No entanto, é importante registrar que a análise de dados deste estudo, descrita mais à frente, se fez em período posterior a minha atuação na gestão, o que, pelo menos durante a análise, permitiu o distanciamento da função de gestor da função de pesquisador.

Neste estudo, a observação participante constituiu-se em um instrumento transversal, que contribuiu em todos os objetivos específicos, realizada nos ambientes deliberativos da Universidade⁶⁶, onde as políticas são discutidas, e na própria rotina de trabalho da PROAE.

As **entrevistas** também foram importantes na triangulação, e contribuíram em três dos quatro objetivos específicos. Entrevistas são instrumentos basilares “quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, [...] em que os conflitos e contradições não estejam

⁶⁵ Isto não significa, porém, que as decisões como gestor sejam sempre tomadas a partir dos valores particulares que professo, uma vez que o papel de gestor é funcionalista, devendo cumprir por diversas vezes decisões institucionais, típicas da função, que seriam diferentes de uma decisão monocrática.

⁶⁶ Participei ativamente das reuniões administrativas e reuniões semanais realizadas pela UFFS, além da atuação como conselheiro na Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis (CGAE), e, eventualmente, no Conselho Universitário (CONSUNI).

claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215). Ao se referir às entrevistas etnográficas, que é o caso do presente trabalho, Schwartzmann (1993) defende a utilização de questões abertas que deixem o estudo mais coerente com as vozes dos sujeitos pesquisados, valorizando assim a percepção destes sujeitos. Foi exatamente deste modo que preparei o roteiro de entrevista, de maneira que cada entrevistado pudesse revelar suas percepções. As entrevistas foram um dos principais instrumentos do segundo objetivo, que foi mapear vulnerabilidades, fatores agravantes e facilitadores da permanência, e se constituíram como elementos contributivos no primeiro e quarto objetivos. Os sujeitos entrevistados foram: A) os profissionais responsáveis pela gestão da assistência estudantil lotados na PROAE, mais especificamente a responsável pela Diretoria de Gestão da Política de Permanência (DGPP), a responsável pela Diretoria de Alimentação e Nutrição (DAN)⁶⁷, a chefe do Departamento de Assuntos Estudantis (DAE) que responde pela coordenação da base de dados das análises socioeconômicas, o chefe do Departamento de Orçamento e Auxílios (DOA) e a chefe do Departamento de Apoio a Políticas Estudantis (DAPE); e B) os assistentes sociais dos *campi*, executores das entrevistas com todos os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica com cadastro ativo na UFFS.

O roteiro das entrevistas, composto por quatro blocos de questões, consta no APÊNDICE B. O primeiro bloco foi de identificação do perfil do respondente, o que é fundamental nos relatos interpretativistas, especialmente para identificar o ponto de partida das vozes dos sujeitos sociais e valorizar sua própria visão de mundo. O segundo bloco adentrou no primeiro objetivo específico do trabalho, para compreender relações entre a política de acesso e de permanência. Neste sentido, para evitar viés na interpretação das perguntas, e, por conseguinte, no teor das respostas, estabeleci uma conceituação de política de permanência, conceito-síntese elaborado com base na fundamentação teórica, e que consta no roteiro de pesquisa. O terceiro bloco voltou-se ao segundo objetivo específico, e considerou as vulnerabilidades, fatores agravantes e fatores atenuantes da permanência. Por fim, o quarto bloco relacionou-se ao quarto objetivo específico, mais especificamente à demarcação dos pontos de agenda, elementos considerados essenciais para a instituição e o poder público poderem formular e implementar políticas públicas de permanência.

⁶⁷ É quem assumia a PROAE durante minhas férias e demais impedimentos, no período em que estive à frente da pasta.

Do mesmo modo como no caso das entrevistas, a pesquisa **documental** também foi utilizada em três dos quatro objetivos específicos. “A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica” (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p. 223). Lakatos e Marconi (1997, p. 174) esclarecem que, na pesquisa documental, “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, [sendo que] estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

A análise documental é indicada para pesquisas em que se faz necessário investigar formalidades e/ou confirmar bases de dados, e constitui-se em uma fonte de dados rica e estável, de materialidade facilmente observável e passível de comprovação (MACEDO, 1994; LAKATOS; MARCONI, 1997; GIL, 2002). Quando utilizado como método único, o custo da pesquisa é baixo, uma vez que não há a necessidade de contato direto com os sujeitos da pesquisa (GIL, 2002). Como neste estudo optei por triangulação, evidentemente a pesquisa documental foi utilizada conjuntamente a outras estratégias metodológicas. Ou seja, por mais que a coleta de dados documentais tenha considerado predominantemente os documentos institucionais, a pesquisa como um todo não se restringiu à análise documental. Os documentos acessados e analisados foram detalhados no item 6.1 deste estudo.

A **dinâmica de criatividade e sensibilidade (DCS)**, fundamentada no método criativo sensível (MCS), foi uma escolha que julgo como inovadora na área de ciências sociais aplicadas. Neste método, “a produção de dados ocorre através do estímulo à criatividade e da expressão da sensibilidade” (BEUTER; ALVIM, 2010, p. 569). A DCS alinha-se ao paradigma interpretativista, pois “possibilita múltiplos olhares” (FERREIRA, PEREIRA, 2013, p. 30) sobre as situações agravantes da vulnerabilidade que este estudo tem em perspectiva.

O MCS, comum na área da saúde⁶⁸, tem sido utilizado em situações que requeiram exposições reveladoras de percepções e sentimentos, num despertar de emoções, memórias difíceis ou tabus (CABRAL, 1998; BEUTER; ALVIM; 2010; LOPES, 2012; FERREIRA, PEREIRA, 2013; RECKTENVALD, 2014; SORATTO, 2014). Entendo que a escolha deste método tenha sido bastante oportuna, por tratar de

⁶⁸ A utilização da DCS ocorreu a partir de 1997, com a tese de doutoramento da professora e enfermeira Ivone Evangelista Cabral (CABRAL, 1998). “A DCS propõe um espaço de discussão coletiva, em que a experiência vivenciada é abordada por meio de uma produção artística” (RECKTENVALD, 2014, p. 22).

vulnerabilidades, especialmente de fatores agravantes, muitos deles protegidos por sigilo profissional das entrevistas dos assistentes sociais. O método DCS utiliza alguma expressão artística associada à coleta de dados, uma vez que o lúdico auxilia na “intencionalidade de produzir relações de reciprocidade, de interação, de diálogo, de alegria, de solidariedade” (BEUTER; ALVIM, 2010, p. 569). Neste estudo, optei pela utilização do Mapa Falante, que se baseia em desenhos feitos no início da dinâmica, pelos sujeitos pesquisados, uma expressão artística de simples aplicação, porém efetiva na sua intencionalidade (FERREIRA, PEREIRA, 2013; RECKTENVALD, 2014). O roteiro da dinâmica pode ser consultado no APÊNDICE C. Quanto aos desenhos produzidos, constam como figuras que ajudam a contar a história dos sujeitos vulneráveis contemplados neste estudo.

As pesquisas **bibliográficas** constituem-se no primeiro passo de qualquer pesquisa científica, evitando a redundância de temas e fazendo com que o pesquisador tenha maior domínio do assunto (MACEDO, 1994). Contudo, não é esse o motivo de ter sido considerado como um dos elementos da triangulação, embora, por óbvio, realizei pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica. Inseri essa estratégia metodológica na triangulação em virtude do primeiro objetivo específico, que se propôs a verificar o alinhamento entre as políticas de acesso e permanência. Neste sentido, considerando que já existem publicações acerca da política de acesso, optei por adicionar esta opção metodológica à triangulação, que foram úteis especialmente no desenvolvimento do APÊNDICE F. Destaco que, em relação à pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (1997, p. 183) afirmam que “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Ao longo das etapas da pesquisa, a cada objetivo, e em cada instrumento da pesquisa, houve constante interpretação e reflexão, confrontando instrumentos e resultados, para proporcionar solidez interpretativa acerca das realidades dos sujeitos. Em síntese, a triangulação contemplou a utilização de instrumentos variados, intencionalmente escolhidos para proporcionar qualidade de informação, que, por sua vez, formaram a base para as interpretações.

4.4 PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS

Este subtítulo descreve o processo de produção e coleta de dados, que no caso de pesquisas qualitativas com base em triangulação, se

desenvolvem por caminhos metodológicos convergentes, porém não necessariamente sincronizados. A coleta de dados contempla o processo de apropriação dos dados disponíveis mesmo sem a obrigatoriedade de intervenção do pesquisador, caso dos documentos e materiais bibliográficos. Os demais procedimentos metodológicos demandaram a participação do pesquisador, intencionalmente ou não, durante o momento em que os dados foram gerados. Por isso, trato como produção de dados a observação participante, as entrevistas e a DCS.

A seguir, apresento um quadro com a cronologia da produção e coleta de dados de cada instrumento, com maior concentração, como se pode ver, entre agosto e setembro de 2017:

Quadro 14 – Cronologia da Produção e Coleta de Dados

Instrumentos	Período da Produção e Coleta de dados
Observação Participante	Maio/2013 a setembro/2017
Entrevistas	Agosto e setembro/2017
Documental	Junho/2015 a dezembro/2017
DCS	Agosto e setembro/2017
Bibliográfico	Janeiro/2016 a dezembro/2017

Fonte: elaborado pelo autor

A observação participante foi possibilitada pela inserção profissional que tive na universidade – na qual cheguei em 2010 – desde que assumi a gestão da assistência estudantil, em maio de 2013, e durante todo o tempo em que estive à frente da pasta. Por isso considero que tenha observado e participado das temáticas relacionadas à permanência desde então, embora não o fizesse intencionalmente de maneira alinhada à pesquisa. Considerando esta questão, não fiz nenhuma nota de campo no período que antecedeu a produção de dados por meio de entrevistas e DCS. Mas registrei notas de campo durante o período de produção de dados das entrevistas e DCS, não das falas propriamente ditas, pois estas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, mas da reação dos respondentes, da sua postura e linguagem corporal, atitudes e comportamentos, percepções que tive enquanto pesquisador, reflexões que pude fazer imediatamente após a aplicação dos instrumentos, enquanto a memória recente sobre os eventos ainda estava bem vívida.

As entrevistas com os STAE's foram realizadas aleatoriamente, de acordo com agendamentos iniciados na semana de 31 de julho a 5 de agosto de 2017, após a aprovação do roteiro de entrevistas pelo professor orientador, e se estenderam até 1º de setembro de 2017, quando foram completadas. Embora o instrumento tenha sido elaborado em quatro

blocos, não houve rigor em seguir exatamente a ordem das questões do roteiro durante a entrevista, especialmente após o bloco de identificação dos respondentes, para deixar os entrevistados mais à vontade. O roteiro de entrevistas consta no APÊNDICE B.

Como a estrutura da UFFS é *multicampi*, a distância foi um complicador para a produção de dados. Mas consegui cumprir com o roteiro de entrevistas presenciais, com exceção da assistente social do *campus* Passo Fundo, cuja entrevista foi realizada por telefone. No caso desta entrevista por telefone, tive algumas dificuldades com a qualidade da ligação, e posteriormente na transcrição. Iniciamos a entrevista por meio de chamada no celular, mas, em virtude de excesso de ruídos, tivemos que interrompê-la, e continuar em seguida, mediante nova ligação em linha fixa. O quadro a seguir detalha as entrevistas realizadas.

Quadro 15 – Entrevistas realizadas

Data	Código	Lotação	Cargo/função	Modo
07/08	STAE01	PROAE/DGPP	Diretora	P
09/08	STAE02	<i>Campus</i> Cerro Largo	Assistente Social	P
09/08	STAE03	<i>Campus</i> Erechim	Assistente Social	P
10/08	STAE04	PROAE/DOA	Chefe de Setor	P
11/08	STAE05	<i>Campus</i> Passo Fundo	Assistente Social	T
14/08	STAE06	PROAE/DAN	Diretora	P
14/08	STAE07	PROAE/DAPE	Chefe de Setor	P
15/08	STAE08	<i>Campus</i> Realeza	Assistente Social	P
16/08	STAE09	<i>Campus</i> Laranjeiras do Sul	Assistente Social	P
24/08	STAE10	PROAE/DAE	Chefe de Setor	P
01/09	STAE11	<i>Campus</i> Chapecó	Assistente Social	P

[Modo: P=Presencial, T=Telefone]

Fonte: elaborado pelo autor

A identidade dos respondentes foi preservada, na medida do possível. Utilizei os códigos STAE01, STAE02 e assim sucessivamente até STAE11 para “identificar” os respondentes, e também para registrar o conteúdo nas transcrições, que foram efetuadas posteriormente à coleta. Mesmo assim, em alguns casos, pelo conteúdo das respostas, pessoas familiarizadas com a UFFS podem ter condições de deduzir quem foi o respondente. Porém não houve em nenhum momento identificação intencional dos participantes, e como a participação foi voluntária, também não houve exposição indevida.

É importante fazer alguns esclarecimentos quanto ao número de respondentes e o modo que as entrevistas foram realizadas. Primeiramente, o número de entrevistados é exatamente o número de assistentes sociais em atividade durante o período da coleta de dados e

chefes de setores ou diretorias que a UFFS tem na área de assistência estudantil, estes últimos lotados na PROAE. Os entrevistados acumulam vivência de relacionamento com os acadêmicos vulneráveis e/ou responsabilidades sobre setores de apoio aos estudantes, gozando assim de plena legitimidade para se pronunciar sobre o tema da permanência estudantil. Foram onze entrevistados, sendo duas diretoras, três chefes de setor e cinco assistentes sociais lotados nos *campi*. Um destes chefes de setor é assistente social que já atuou num *campus* nessa função, mas agora está lotado na PROAE, na chefia de um setor. Uma assistente social já atuou na PROAE, coordenando os trabalhos dos assistentes sociais dos *campi*. São seis *campi*, com um assistente social em cada *campus*. O *campus* de Chapecó dispõe de dois assistentes sociais, mas apenas um foi entrevistado, pois o outro estava gozando de um período de licença capacitação. Quanto ao modo em que as entrevistas foram realizadas, sempre esclareci antecipadamente o objetivo da pesquisa e convidei à participação. Deixei todos os profissionais à vontade para declinar, se assim o quisessem, sem gerar constrangimentos quanto a essa possibilidade. No entanto, como todos os respondentes são profissionais da assistência estudantil da UFFS – e que, na minha visão, estão – comprometidos com o desenvolvimento de uma política de permanência sensível às demandas dos estudantes, certamente isso facilitou o seu engajamento na pesquisa, já que não houve nenhuma recusa. Esclarecidos do objetivo e método, coletei a sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) e no Termo de Consentimento para Fotografia, Filmagem e Gravação (APÊNDICE E). No caso da entrevista da assistente social de Passo Fundo, os termos foram enviados por e-mail, e, após assinados, encaminhados para mim pelo Correio. Estes documentos ficarão guardados, sob minha responsabilidade, durante cinco anos, e após o tempo pré-estabelecido, serão incinerados, sendo preservados apenas em formato digital.

A transcrição dos áudios das entrevistas foi sendo realizada assim que as finalizava, sem esperar a conclusão das demais entrevistas. Iniciei esse procedimento isso por intermédio de um serviço contratado, com objetivo de agilizar a etapa seguinte da pesquisa – que foi a análise dos dados – e também facilitar o gerenciamento do meu tempo, especialmente para viabilizar o registro das notas de campo com as reflexões quanto às aplicações dos instrumentos. Na etapa final também atuei nas transcrições, que se estenderam até meados de outubro.

A coleta de dados documentais foi, sem sombra de dúvidas, o caminho metodológico mais trabalhoso neste estudo de triangulação. Na verdade, mesmo quem não tem atuação em universidades públicas deve

imaginar que nesse tipo de instituição documentos são abundantes. Isto ocorre tanto pelo fato de ser uma universidade quanto pelo fato de ser uma instituição pública, ambientes em que há tendência de burocratização em muitos dos seus processos, que pode representar, na prática, uma disfunção burocrática de excesso de papelada (CHIAVENATO, 2003).

Neste sentido, para formar o *corpus* documental iniciei a coleta ainda em junho de 2015, quando comecei a esboçar o projeto da tese, e só parei em dezembro de 2017. É possível que existam documentos convergentes ao tema que tenham sido desconsiderados, sob risco de gerar um volume de informações tão grande, e também poderiam representar distrações ao pesquisador. O processo de inclusão e exclusão de documentos seguiu critérios clássicos propostos por Bardin (1977) para a análise de conteúdo, pela qual realizei leituras flutuantes e análise prévia da utilidade e pertinência de cada um dos documentos aos quais tive acesso. Alguns dos documentos tiveram utilidade, para além da consecução dos objetivos específicos, na caracterização do campo de estudo.

Portanto, para possibilitar a execução deste estudo foi necessário lançar mão de diversos documentos históricos, legais e/ou regulatórios, internos e externos. Os elementos históricos, legais e/ou regulatórios internos envolvem as atas de reuniões com estudantes, orientações normativas produzidas pela UFFS, relatórios, pareceres, processos, editais, portarias, resoluções⁶⁹, além dos marcos jurídicos, políticos, pedagógicos e filosóficos da UFFS, como, por exemplo, o regimento geral da instituição. Também são considerados documentos internos os dados fornecidos pelo Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) e Sistema de Bolsas e Auxílios. Já os elementos históricos, legais e/ou regulatórios externos são as leis que regulam tais atividades, direta ou indiretamente. Neste caso, foram considerados especificamente a CF e a LDB, e os dados do sistema do Programa Bolsa Permanência (PBP), que é de responsabilidade do MEC, mas operado com dados institucionais pelo gestor da assistência estudantil.

A produção de dados da dinâmica criativa sensível foi realizada em três momentos, um em cada estado em que a UFFS atua. A intenção de repetir a dinâmica em outros estados foi para assegurar a representatividade estudantil de maneira mais equilibrada, e também para reconhecer especificidades existentes nestes diferentes locais. No caso de

⁶⁹ Editais e portarias são emitidos pelo reitor, enquanto as resoluções são documentos produzidos no Conselho Universitário (CONSUNI), no plenário ou em qualquer de suas câmaras temáticas.

Santa Catarina, em que há apenas um *campus* da UFFS, não houve escolha a fazer, sendo, portanto, realizada a dinâmica em Chapecó. Já no caso do Rio Grande do Sul, foi necessário escolher entre os *campi* de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo. No Paraná, do mesmo modo, foi necessário escolher entre Laranjeiras do Sul e Realeza. Assim, escolhi os *campi* de Laranjeiras do Sul e Erechim para a dinâmica. Esta foi uma opção que fiz com base nas vulnerabilidades já conhecidas institucionalmente nestes locais. Laranjeiras do Sul é o *campus* que tem a maior relação de alunos assistidos x matriculados de toda a instituição – e, por óbvio, também do Paraná – e também tem os menores índices de vulnerabilidade socioeconômica (IVS), o que representa maior vulnerabilidade. Além disso, é um *campus* onde a UFFS oferece cursos que tem atraído, até o momento, muitos filhos de camponeses, assentados e indígenas, grupos historicamente bastante vulneráveis. Erechim, por sua vez, tem os menores IVS entre os *campi* do Rio Grande do Sul, além de ser o maior *campus* no estado, em número de matrículas. No que diz respeito ao acesso de estudantes vulneráveis, pelo fato do município estar próximo de reservas indígenas, tem o maior número de estudantes indígenas matriculados na instituição, que, se somados, superam o quantitativo dos demais *campi*.

Para a escolha dos participantes da dinâmica, estabeleci alguns critérios que, ao mesmo tempo em que pudessem assegurar legitimidade na produção artística e nas respostas da dinâmica, proporcionassem também praticidade para a produção de dados.

No que diz respeito à legitimidade, havia a necessidade de escolher estudantes que representassem adequadamente os grupos vulneráveis matriculados, oriundos de ações afirmativas e da política de cotas adotada pela UFFS, e que já tivessem uma vivência institucional em um período suficiente para contribuir com suas experiências relacionadas aos desafios da permanência e expectativas enquanto estudantes. Neste sentido, estabeleci como pré-requisitos para a seleção dos participantes:

- Estar matriculado há mais de um ano na UFFS;
- Ter passado por entrevista da análise socioeconômica;
- Fazer parte da primeira faixa de IVS;
- Representar algum grupo de ação afirmativa ou estar vivendo alguma situação agravante da vulnerabilidade.

No que diz respeito à praticidade para a produção de dados, a preocupação que tive foi de assegurar um número mínimo de participantes, e que pudessem comunicar adequadamente suas vivências e clamores que demarcariam a agenda para a formulação e implementação

de políticas. Neste caso, os pré-requisitos para a seleção dos participantes foram:

- Ter habilidade de comunicação, ou, no caso de ser aluno surdo, ter apoio do intérprete de LIBRAS⁷⁰;
- Ser indicado pelo SAE do *campus* em que tem matrícula;
- Dispor de agenda compatível nas datas propostas, no *campus*.

As aplicações das dinâmicas foram feitas nas datas abaixo detalhadas, com os estudantes listados no quadro a seguir.

Quadro 16 – Datas da DCS, códigos e nomes fictícios dos estudantes

Data	Campus	Código	Nome fictício do estudante
16/8	Laranjeiras do Sul	E1	Marcelo Augusto
		E2	Marcela Beatriz
		E3	Marcelo Carlos
		E4	Marcela Danielle
		E5	Marcela Eunice
		E6	Marcelo Felipe
		E7	Marcelo Gustavo
		E8	Marcelx Henrique
		E9	Marcela Indianara
25/8	Erechim	E10	Marcela Joana
		E11	Marcela Kely
		E12	Marcelo Leandro
		E13	Marcelo Moacir
		E14	Marcelo Natanael
		E15	Marcelo Otávio
20/9	Chapecó	E16	Marcela Paula
		E17	Marcelo Quirino
		E18	Marcelo Ricardo
		E19	Marcelo Simão
		E20	Marcelo Tomás

Fonte: elaborado pelo autor

A DCS foi realizada de acordo com o roteiro do APÊNDICE C. Assim como no caso dos respondentes da entrevista, os participantes da dinâmica também tiveram suas identidades preservadas, sendo identificados nas transcrições por meio dos códigos E1 a E20. Porém, na análise de dados e na composição textual das histórias de vida destes estudantes, apresentadas nos itens 6.3.1 a 6.3.20, atribuí nomes fictícios para preservar o caráter de personalidade da dinâmica, e para valorizá-la

⁷⁰ Este aspecto revelou-se desnecessário, pois não houve indicação de aluno surdo para a dinâmica. Houve a indicação de estudante com deficiência visual no *campus* Chapecó, que não precisou de apoio específico.

como um produto construído socialmente, além de facilitar a compreensão de quem lê este estudo. Participaram da dinâmica, no somatório das três aplicações, vinte estudantes, sendo nove estudantes do *Campus* Laranjeiras do Sul, dinâmica realizada no dia 16 de agosto de 2017, seis estudantes do *Campus* Erechim, realizada no dia 25 de agosto de 2017, e cinco estudantes do *Campus* Chapecó, em 20 de setembro de 2017. Os códigos E1 a E20 foram utilizados posteriormente no registro das falas, nas transcrições, ao lado do nome fictício. As produções artísticas, utilizadas no mapa falante foram digitalizadas, e inseridas nos relatos do momento, desafios e esperanças dos estudantes.

Para a realização das dinâmicas, utilizei alguns materiais de apoio, mais especificamente folhas A3, canetinhas hidrocores, lápis, lápis de cor, gravador digital e cadeiras dispostas ao redor de uma mesa. Os ambientes em que foram realizadas as dinâmicas foram escolhidos pelo pessoal do SAE de cada *campus*. Em Laranjeiras do Sul, foi utilizado o espaço do auditório, o qual ficou com a porta fechada para evitar trânsito de pessoal estranho à pesquisa. Pude contar com o apoio voluntário do psicólogo do *campus* para registrar as imagens (fotografias) e realizar a audiogravação. Como efeito surpresa, a presença do psicólogo acabou gerando um efeito positivo na DCS, já que os estudantes sentiram-se mais à vontade, e, por conta disso, manifestaram-se com mais confiança durante a decodificação do mapa falante. Em Erechim e Chapecó, foram utilizadas as salas de entrevistas das análises socioeconômicas, espaço que é estruturado para reduzir ruídos e assegurar privacidade nas entrevistas sociais. Como esses grupos foram menores, com seis e cinco participantes, respectivamente, facilitou-se a interação durante as falas dos estudantes, pois ficaram bem à vontade com a atividade.

Antes de cada DCS, atendendo ao meu pedido, um profissional do SAE, ciente dos critérios de seleção, fez contato com os acadêmicos e os convidou para participar, fazendo uma exposição prévia do objetivo da pesquisa, data, horário e como se realizaria. Foram convidados dez estudantes em cada *campus*, os quais tinham ciência de que talvez nem todos seriam escolhidos para participar. Esta decisão se deu em virtude de prudência, já que havia a possibilidade de algum estudante convidado faltar, e, com isso, inviabilizar a aplicação. Imaginei inicialmente que aproximadamente seis estudantes participariam em cada *campus*, mas não foi o caso.

Utilizei em média uma hora e trinta e sete minutos nas DCS's (1h29min, 1h:43min e 1h:40min), sendo os primeiros quinze minutos utilizados para a apresentação, esclarecimento sobre a dinâmica e coleta de assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(APÊNDICE D) e Termo de Consentimento para Fotografia, Filmagem e Gravação (APÊNDICE E). Neste momento, também esclareci o objetivo da pesquisa e reforcei o convite à participação, deixando-os à vontade para declinar, se assim o quisessem. Em seguida, aproximadamente quinze minutos foram utilizados para a produção artística, elemento da codificação. O terceiro momento, no tempo restante, foi utilizado para decodificação, e estímulo aos subtemas geradores de debate, tratado em análise coletiva. A validação foi feita posteriormente, em contato individual por e-mail, telefone ou redes sociais com os estudantes, enquanto a recodificação foi elaborada ao longo da análise de dados e produção textual⁷¹.

Os temas geradores de debate centraram-se em três palavras-chave e três questões a elas relacionadas, impressas cada uma em folhas A4, que ficaram visíveis entre os materiais. A primeira palavra-chave foi “momento”, associada à questão “O que representa, pra mim, ser estudante da UFFS?”. A segunda palavra-chave foi “Desafios”, associada à questão “Quais são as minhas maiores dificuldades para a permanência na Universidade?”. Por fim, a terceira palavra-chave foi “Esperanças”, associada à questão “Quais são as minhas expectativas quanto ao futuro como estudante?”. Elas orientaram inicialmente a produção artística, e no momento da decodificação, foram os pontos de partida para as falas dos estudantes. Porém, ao perceber que havia alguma dificuldade para o grupo se expressar, fiz pequenas intervenções para instigar as falas, sem conduzi-las. Como exemplo: “O que você quer dizer com isso?”, “O que representa pra você essa coisa?” ou ainda, “Você poderia falar um pouco mais sobre isso?”.

A interação com os estudantes não se esgotou ao final da dinâmica, uma vez que o método proposto para descrever seus clamores precisou considerar suas histórias de vida, não apenas a parte da história relatada na DCS, mas também parte complementada pelos documentos institucionais, observação do pesquisador, e diálogos que persistiram até o final de novembro/2016. Isto foi possível pela disponibilidade das redes sociais e telefone, pelos quais continuamos conversando. Quando fiz o relato de suas histórias de vida, voltei a conversar com eles para entender melhor sua trajetória e também para apresentar a recodificação, etapa da DCS que assegura o anonimato dos participantes e valida as histórias.

⁷¹ Conforme adaptação do modelo de Cabral (1998), mas também com base no método utilizado por Beuter e Alvim (2010) e Recktenvald (2014).

4.5 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

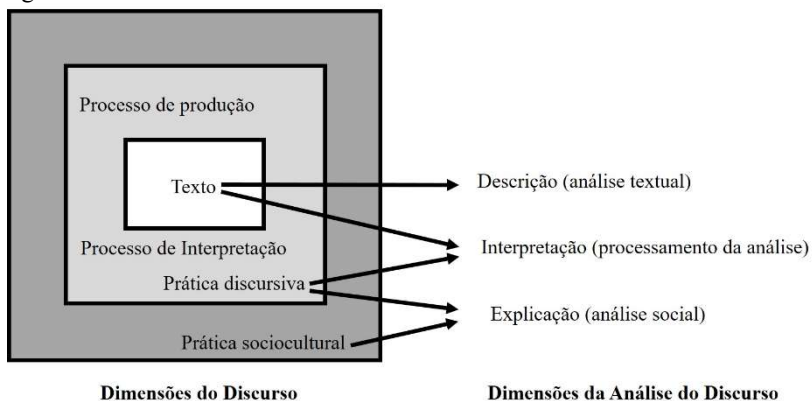
A opção metodológica para a interpretação e análise de dados foi escolhida em virtude do teor político do tema deste estudo, das estratégias metodológicas de produção e coleta de dados, especialmente da DCS que envolve produção coletiva construída socialmente, e da concepção crítico-social do paradigma interpretativista. Como as triangulações envolvem estratégias distintas de coleta de dados, e algumas dessas estratégias tenham sido consideradas em caráter de complementaridade à interpretação, no caso da análise documental me contentei com a instrumentação analítica clássica das análises de conteúdo (BARDIN, 1977). No entanto, sem despreziciar esse método, a interpretação e análise de dados acerca dos clamores pela permanência não poderia ser minimizada ao conteúdo de um texto. Isto porque, para além das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, existem intenções, comunicadas ou não, explícitas ou tácitas, por vezes percebidas, outras vezes ignoradas, e até mesmo propositalmente não comunicadas, impregnadas de ideologia, marcadas pelo desejo de mudança social que só pode ser consolidada com a superação das vulnerabilidades. O fato é que o tema da tese é político, e serve para demarcar pontos de agenda para políticas públicas. As tensões e as crises de hegemonia nas disputas de poder e ideologias, que não estão situadas somente nos bastidores de Brasília, evidentemente, também são políticas. Deste modo entendi que, assim como a temática da política pública tem caráter multidisciplinar, a análise dos dados também o deveria ter. Por esse motivo, utilizei para a análise de dados um recurso oriundo da Linguística, a análise crítica do discurso (ACD), uma abordagem que “se opõe à lingüística formal” (NEVES, 1997, *apud* MAGALHAES, 2005, p. 2), configura-se como “uma continuação da lingüística crítica” (WODAK, 2003) acrescida do **pensamento social e político relevante para a mudança social** (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), ponto que destaco em negrito. Utilizo, portanto, a abordagem tridimensional de análise crítica do discurso, de Fairclough (2001, 2003).

Todo discurso é político. O pluralismo que caracteriza o método interpretativista reconhece que os clamores da permanência são múltiplos, e mesmo que não sejam convergentes, representam distintas verdades que não se anulam. As manifestações que são feitas pela linguagem são construídas socialmente, e do mesmo modo ‘social’ precisam ser reconhecidas. As entrevistas, por exemplo, foram realizadas individualmente, mas mesmo assim estão influenciadas por valores políticos que foram solidificados pela interação entre as equipes de trabalho, seja nos contatos entre os pares, ou nos diálogos com os

estudantes, ou nas entrevistas socioeconômicas, e em cada relação de convivência acadêmico-profissional. Tudo isso representa, bem mais do que uma interpretação simplista de causa e efeito, um olhar dialético de realidades sociais sonhadas pelos sujeitos outrora excluídos, o que vem sendo construído, mas também combatido, no Brasil. Neste sentido, não há de se considerar a análise do discurso somente uma teoria para interpretação de dados, mas, como defende Fairclough (2001), um método que retrata e impulsiona as mudanças sociais, em contraposição às posições hegemônicas de dominação. Wodak (2003) lembra que esse tipo de análise se interessa pela relação que há entre a linguagem e o poder, atentando para as relações de dominação, discriminação, poder e controle, especialmente na forma como elas se manifestam através da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem pode ser um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente (WODAK, 2003). No entanto, para além dos passos de legitimação da hegemonia de dominação, a linguagem pode ser também um meio efetivo de articulação dos dominados para fazer frente à opressão social. É assim que se utilizou a ACD neste estudo, considerando que ela “estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico” (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

A abordagem tridimensional de Fairclough (2001, 2003) é particularmente interessante como método de análise de dados, pois reconhece a importância dos modelos tradicionais de análise do discurso, mas atinge um patamar mais sólido de crítica ao envolver a teoria social na análise linguística. Portanto, para além do texto, há também a prática discursiva e a prática sociocultural. O esquema da figura a seguir é uma representação desta abordagem, preparada por Salles, Heberle e Macedo (2013, p. 5):

Figura 5 – Dimensões do discurso e da análise do discurso



Fonte: Salles, Heberle e Macedo (2013, p. 5)

De acordo com Fairclough (2001, p. 90), “os indivíduos usam uma língua de formas imprevisíveis, de acordo com seus desejos e suas intenções”. Este pensamento, que não traz nada novo frente à abordagem clássica da análise do discurso, toca no ponto de partida de todo esse desenvolvimento teórico da análise crítica, que deu origem à teoria social do discurso. Na verdade, “a dimensão “texto” cuida da análise linguística de textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Portanto, na abordagem tridimensional de Fairclough (2001, 2003), o texto é uma das dimensões do discurso. Os textos afirmam e reafirmam juízos de valor não explícitos, carregados de posicionamentos ideológicos dos sujeitos em detrimento da neutralidade. Neste sentido, nem mesmo a omissão de um texto indicaria neutralidade, uma vez que o que não é dito também carrega consigo algum significado.

A outra dimensão do discurso é prática discursiva. A prática discursiva envolve os processos de interação na produção e interpretação do texto, não como uma prática individual, mas moldada socialmente (FAIRCLOUGH, 2001, 2003). O posicionamento epistemológico da prática discursiva é dialético. “Os processos constitutivos do discurso devem ser vistos, portanto, em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-constituída” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 87). No caso deste estudo, a prática discursiva convergente com a coletividade é bastante evidente, especialmente da produção de dados da DCS, que envolveu inter-relação

discente na produção artística, codificação, decodificação e recodificação dos seus clamores.

Por fim, falo da terceira dimensão, a prática social, focada nas circunstâncias institucionais e organizacionais do evento e seus efeitos na prática discursiva. Falamos, portanto, do contexto e sua relevância na transformação social dos sujeitos. Já chamei a atenção a este aspecto desde a introdução deste estudo, acerca do momento de ruptura que vivemos no escopo ideológico do governo, com um novo grupo claramente comprometido com uma agenda neoliberal, que tem acenado, em seus discursos de austeridade econômica, com uma desvalorização das políticas sociais conquistadas.

Magalhães (2005, p. 3) indica o “estudo da linguagem como prática social” e reafirma a concepção de Downes (1984), apresentada na obra de Fairclough (2001, p. 90), pela qual

a variação no uso de linguagem é sistemática e acessível ao estudo científico e que aquilo que o torna sistemático é sua correlação com variáveis sociais: a língua varia de acordo com a natureza da relação entre os participantes em interações, o tipo de evento social, os propósitos sociais das pessoas na interação, e assim por diante.

Os discursos são históricos e só podem ser entendidos se em referência a seus contextos (FAIRCLOUGH, 2003). Para Wodak, *apud* Meyer (2003, p. 37), o contexto em que o discurso é analisado precisa ser adequadamente explicado, “já que explicitamente inclui elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos e, portanto, postula um procedimento interdisciplinar”.

A proposta central de Fairclough (2001) volta-se às relações entre o discurso, poder e hegemonia, com vistas à mudança social e valoração da identidade dos sujeitos. Nesta lógica, “o discurso só pode significar um conjunto de valores socialmente construídos, que implicam inevitavelmente a ideologia” (WIDDOWSON, 2000, *apud* MAGALHÃES, 2005, p. 5). Ou, na visão de Caldas-coulthard e Coulthard, *apud* Magalhães (2005), “a análise de discurso crítica é essencialmente política em seu propósito, com seus praticantes agindo sobre o mundo para transformá-lo”.

4.5.1 Caracterização dos sujeitos entrevistados

A caracterização dos sujeitos entrevistados é importante no método proposto, pois a ACD reconhece as vozes dos sujeitos, construídas socialmente, valoriza a sua trajetória de vida, visão de mundo e ideologias⁷². Contudo, faço isso apenas para os entrevistados, pois isso não se faz necessário, neste momento, para os estudantes participantes da DCS, uma vez que as suas histórias de vida são a essência do estudo, e, por conseguinte, apresentei um relato destacado no item 6.3. Também não é necessário descrever perfis relacionados aos formuladores das peças institucionais, consideradas na análise documental, pois são documentos preparados por muitas mãos, num ambiente deliberativo plural que é a Universidade.

Neste sentido, elaborei uma síntese da caracterização dos entrevistados, a partir das suas próprias vozes, com algumas supressões em alguns pontos da transcrição – quando percebi que revelaria a identidade do respondente ou simplificaria a compreensão – e informações adicionais, quando percebi que seriam necessárias para caracterizá-los mais adequadamente. Considerando as siglas que lhes identificam e a devida lotação, consta a seguir as suas vozes, apresentadas na ordem em que as entrevistas foram realizadas.

4.5.1.1 STAE01, Diretora de Gestão da Política de Permanência

“Entrei na instituição em 2010 como Assistente em Administração. Em 2011, a partir de um novo concurso, eu assumi o cargo de Administradora e passei a atuar aqui na Assistência Estudantil, na antiga Secretaria Especial de Assuntos Estudantis, em 2013. Nesse período eu já atuei aqui [em] algumas funções de chefia, no Departamento de Orçamento e Auxílios, no Departamento de Apoio à Políticas Estudantis e agora, mais recentemente, na Diretoria de Gestão da Permanência, da política de permanência. Então, é um desafio. Até então o meu foco era mais a questão do pagamento dos auxílios, agora que eu to tentando me inteirar um pouco mais das outras áreas. Mas eu creio que, de 2013 pra cá, dá pra ter uma noção.” .

⁷² Essa etapa é uma forma de considerar os pressupostos básicos da ACD, já que: 1) os textos afirmam e reafirmam juízos de valor; 2) a prática discursiva envolve os processos de interação social na produção e interpretação do texto; e 3) a prática social é focada nas circunstâncias institucionais e organizacionais do evento e seus efeitos na prática discursiva.

4.5.1.2 STAE02, Assistente Social do *campus* Cerro Largo

“Graduada em Serviço Social, pela URI São Luiz Gonzaga, sou assistente social aqui da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo, atuo no SAE.” .

4.5.1.3 STAE03, Assistente Social do *campus* Erechim

“Assistente Social, Técnica Administrativa em Educação nível E. [...] Minha experiência anterior não era relacionada à assistência estudantil, mas à assistência social. [...] Minha atuação se dá principalmente na questão da análise socioeconômica que nós temos aqui, que é legitimada pela Resolução 10 de 2016, do CONSUNI. [...] Dentro da análise, a gente destrincha pra outros encaminhamentos, tanto interno quanto externo. Geralmente é mais externo, porque são demandas de outras políticas. [...] Minhas outras atuações seria dentro das comissões, eu participo da comissão do PIN, a comissão da assistência estudantil [...], a comissão dos direitos humanos, a comissão da matrícula e o Fórum [das Comissões de Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil da UFFS]. [...] E dentro da instituição, estaria relacionado ao CONSUNI, que eu sou conselheira até agosto.”. STAE03 está na UFFS desde 2014.

4.5.1.4 STAE04, Chefe do Departamento de Orçamento e Auxílios

“Trabalho no departamento de orçamento e auxílios. Eu cuido toda parte de operacionalização e também a gestão da operacionalização dos auxílios socioeconômicos. O Departamento de Orçamento e Auxílios (DOA) tá dentro da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, o meu cargo é Assistente em Administração. Eu tô lotado na universidade, mais precisamente dentro do DOA, a partir de junho de 2014 e, recentemente, desde abril de 2017, eu estou ocupando a chefia do departamento.”.

4.5.1.5 STAE05, Assistente Social do *campus* Passo Fundo

“Tenho quarenta e três anos, sou assistente social já há um bom tempo, atuo dentro da assistência estudantil desde 2014, inicialmente no Instituto Federal e agora na Universidade Federal da Fronteira Sul, desde 2015.” .

4.5.1.6 STAE06, Diretora de Alimentação e Nutrição

“Sou a nutricionista aqui da instituição, atualmente respondo pela Diretoria de Alimentação e Nutrição e tô envolvida na gestão dos restaurantes universitários. [...] Então trabalho com a parte de alimentação, mas também com as outras políticas de assistência por tá aqui dentro do espaço da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Experienciei [...], quando ainda não existia diretoria de alimentação, mais a parte de assistência mesmo, acabando sendo chefe de setor quando era Diretoria de Assuntos Estudantis. Agora, meu foco [...] é do RU. Mas tem essas interlocuções, até pelo fato do RU também ser um dos equipamentos que trabalha com a parte da política de assistência estudantil.”. STAE06 está na instituição desde 2010, e participou de todo o processo de construção das políticas na UFFS. É substituta do pró-reitor.

4.5.1.7 STAE07, Chefe do Departamento de Apoio a Políticas Estudantis

“O meu cargo é assistente de administração. Eu trabalhei em várias áreas aqui da universidade. Comecei trabalhando em atendimento ao estudante, depois eu trabalhei na atividade-meio da Pró-Reitoria da Administração, com diárias, com compras, com contratos e eu tô aqui há três anos na assistência estudantil, [respondendo] pelo Departamento de Apoio as Políticas Estudantis.”.

4.5.1.8 STAE08, Assistente Social do *campus* Realeza

“Eu tô aqui desde 2010, fevereiro que tomei posse e em março que a gente começou o trabalho aqui, e desde então construindo a política de assistência aqui da universidade, contribuindo nesse sentido, que é uma grande satisfação, porque a gente consegue acompanhar o contexto e ter uma apreensão de todo esse período, do que que a gente já conseguiu avançar, do que talvez não foi tão positivo, comparado também as outras instituições né, então isso é bem interessante. [...] Profissional formada em serviço social pela UNIOESTE, em 2009, e na sequência eu fiz especialização em Planejamento e Gestão e Avaliação de Políticas Públicas, também pela UNIOESTE, entre 2013 e 2015. Logo na sequência, em 2015, eu entrei no mestrado, no Serviço Social mesmo, [já] que a especialização fui num curso de Ciências Sociais. [...] Desde 2010 até agora sempre lotada nesse setor [SAE]. [...] Então eu pude acompanhar essa trajetória aqui, e é uma experiência assim, que eu penso

que talvez possa contribuir um pouco nessa pesquisa, em pensar essas questões de vulnerabilidades e questões que também me preocupam bastante assim, em aspectos que deixam a gente pensando e planejando e enfim...um pouco por aí.”. STAE08 também já foi chefe de setor. Em 2011, assumiu uma divisão da DAE, era um departamento de atendimento. “E no começo nós tínhamos também um departamento de serviço social, que por um tempo foi assumido pela [STAE10], [...], a [STAE10] acabou saindo do cargo e eu fui convidada a assumir essa função. Não me recorro exatamente por quanto tempo, mas acredito que foi 1 ano e pouco, no máximo 2 anos que eu fiquei nessa chefia da coordenação do serviço social. [...] Logo depois dessa mudança da divisão, assumi por um tempo a chefia de setor [SAE no campus], não me recorro exatamente também o ano que eu saí, mas foi ali por início de 2013.”.

4.5.1.9 STAE09, Assistente Social do *campus* Laranjeiras do Sul

“Sou formado em Serviço Social, sou da primeira turma de serviço social da Unicentro, me graduei lá em 2004 ainda, passei quase que toda a minha vida de trabalho trabalhando num centro de socioeducação pra adolescentes em conflito com a Lei. Recentemente, pouco mais de 5 anos que eu ingressei [...], via concurso público também, aí sim trabalhando como assistente social no ensino superior. Sou especialista em gestão de centros de socioeducação pela Unioeste, lá em 2009, ainda de Cascavel. Mais recentemente eu concluí meu mestrado na Unioeste, agora de Toledo, no final de 2015. E desde 2012 trabalho na política de assistência estudantil, trabalhei na UTFPR campus Pato Branco por 7 meses e consegui uma redistribuição via permuta aqui pra UFFS. E desde 2013, início de 2013 até o presente momento eu trabalho no SAE aqui da UFFS. [...] Também faço parte de algumas comissões, não sei é importante... [...] Sou representante titular dos técnicos no CONSUNI, atuo na Câmara de Graduação [e Assuntos Estudantis] já nesses últimos 2 anos, sou membro suplente da comissão interna de supervisão da carreira dos técnicos administrativos. Aqui no setor em quase todos os 6 colegiados de curso a gente tá presente em 5, então a gente se divide. Eu represento os técnicos e o setor no colegiado de Economia, faço parte da comissão, presido ainda, a comissão de aferição de renda dos processos seletivos do IVS, que avalia a documentação dos candidatos cotistas. [...] Então a CAAPAE eu sou... eu deixo de fazer parte agora na nova composição, e vou fazer parte só do fórum. [...] Eu e o [psicólogo], a gente faz uma dobradinha aqui representando a instituição

em 2 conselhos de direito do município, do conselho municipal de saúde ele é titular e eu sou suplente e no conselho municipal antidrogas eu sou o titular e o [psicólogo] é suplente. [...] Fui chefe de setor. Quando eu ingressei no mestrado eu acabei abrindo mão. [...] Até o mês passado eu era o suplente do nosso coordenador administrativo. Nos 2 primeiros anos da nova gestão, eu fiz parte da gestão e daí por um opção também, agora na escolha, acabei solicitando pra deixar essa e até por conta das atribuições do serviço social na instituição e a demanda pelas análises e entrevistas eu acabei abrindo mão ali, recentemente dessa função, mas participei de todo esse processo de discussão de orçamento aqui, do plano dos últimos anos aqui da gestão do campus. [...] Eu queria dizer professor, [...] eu sou egresso de escola pública a minha vida inteira. [...] Tenho 35 anos hoje, não conheço meu pai, e isso aí é significativo porquanto do trabalho que eu desenvolvo, do público que eu tenho atendido aqui, que minha mãe é deficiente física, e me criou praticamente sozinha. Tive, com o apoio, é claro, dos meus avós maternos, no caso, e hoje eu sou pai de família e prezo muito pela criação de meu filho, por conta dessas dificuldades que eu passei e que eu vivencio aqui na universidade. Isso acho que me identifica sabe, quando disse que a primeira parte do bloco ele seria quem eu sou, sabe, eu preciso dizer que eu sou um cara que saiu de uma escola pública, que tinha uma afinidade com as áreas da matemática, que fui parar no serviço social, não sei como, que me identifiquei muito com o curso e com o trabalho, que tive essas particularidades na composição do meu grupo familiar sabe, e que hoje a minha vida se volta muito mais pelo meu grupo familiar atual então, questão da minha esposa e principalmente do meu molequinho que tá nos seus 12 anos.”.

4.5.1.10 STAE10, Chefe do Departamento de Assuntos Estudantis

“Sou Assistente Social, nesse momento eu estou atuando mais na gestão, junto à pró-reitoria, onde eu assumi o Departamento de Assuntos Estudantis, e que ele tá sendo construído ainda, né, assim. No momento, o que eu tenho maior demanda, sim, que me foi, e acho que é ter esse olhar voltado pra todos os campi, a gestão como um todo, da assistência estudantil, e principalmente na questão no momento, assumi o Bolsa Permanência, então eu to me qualificando nisso também, entendendo, buscando, e também junto aos assistentes sociais na análise socioeconômica, que faz a análise pra depois os alunos ter o direito aos auxílios. E pensar, eu acho política da assistência estudantil como um todo, nas demais demandas que existem. Eu atuo na universidade desde

que ela iniciou e fui a primeira assistente social chamada pelo concurso, e sempre atuando. Num primeiro momento já atuava junto à pró-reitoria, que não tinha separação entre pró-reitoria e SAE. Depois a gente organizou a equipe do SAE, [...] fizemos essa separação. [...] E sempre atuando junto aos estudantes, e no momento então que eu fiz essa troca com a colega e estou mais na gestão. Mas sempre gostei assim de pensar, de contribuir com as políticas, junto aos editais, pensar programas, acho que uma coisa que eu me identifico bastante. [...] Como pesquisadora começou na graduação. Eu acho que já fiz pesquisas na graduação, depois na minha pós graduação, e agora no mestrado que eu gosto muito de, é, e pesquiso a questão das ações afirmativas, e busquei pesquisar as políticas de acesso e entender como que se materializa isso na UFFS, e meu foco de pesquisa é na educação superior.”.

4.5.1.11 STAE11, Assistente Social do *campus* Chapecó

“Assistente social, me graduei na Universidade Federal de Santa Catarina. Eu digo, o tempo vai passando e a gente também acaba já tendo uma trajetória, a gente acha que é recém formada, mas não é mais né. Então eu trabalhei em prefeituras também, na assistência social, na educação e, já lá no período da graduação foi uma área sempre que me despertou interesse, a área da educação. Então estar na educação superior hoje, eu digo que é também uma conquista profissional e é uma realização pra mim. Eu gosto de trabalhar, eu digo da política da educação, diferente da política da saúde ou da assistência social, ela traz mais desafios, e eu digo possibilidades, que as coisas são possíveis na educação. Às vezes tu trabalha com uma enfermidade, que a questão da saúde, são questões às vezes mais duras de trabalhar né, então eu, eu gosto da política da educação por esses motivos e tantos outros né, mas eu digo que hoje estar na educação superior, pra nossa área também, ela está destinada a um público que já acessou a um direito, que é o direito a educação superior. Então é um outro público do que tu trabalha na assistência social de uma prefeitura né, tu trabalha na linha de frente. [...] Eu trabalhei desde que eu me formei, eu trabalhei no ano de 2011 até 2014, de 2011 a 2014 em prefeitura. [...] Eu já estava na prefeitura de Chapecó, na educação básica, e hoje na educação superior né, então... Mas assim ó, acho que a gente enfrenta muitos desafios, principalmente na universidade. [...] Quanto eu vim pra universidade, eu sabia que iria trabalhar na Pró-Reitoria, mas eu não imaginei que eu ficaria lá. [...] Eu não me imaginava na gestão, então eu hoje, não estando mais lá, foi um espaço bem interessante, foi um espaço de aprendizagem, mas não foi um espaço muito fácil pra mim né,

eu digo bem sinceramente, talvez a maturidade profissional traga algumas experiências que eu vou conseguir lidar mais, eu digo enquanto profissional e enquanto pessoa né. E outra questão também, eu gosto muito de lidar com os estudantes, eu gosto muito desse atendimento, desta proximidade que a gente tem, então isso é algo que me encanta enquanto campus, enquanto Setor de Assuntos Estudantis. Eu digo não, quem sabe mais tarde né, com mais maturidade quem sabe eu consiga voltar, mas hoje, olhando assim, eu acho eu consegui avançar em algumas questões que foram interessantes também, né... Mas tô bem contente aqui no campus.”.

5. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

O objetivo deste capítulo é descrever o campo de estudo, a UFFS, iniciando pelos movimentos realizados em favor de sua criação, passando pelo resgate dos principais momentos históricos de sua (ainda) curta história, e finalizando com a caracterização de sua estrutura atual. Subdivide-se, portanto, em duas partes.

A primeira parte está no item 5.1, da criação da UFFS, aborda a história da articulação dos movimentos sociais e suas tratativas com o poder público em prol de uma universidade pública na região da fronteira do Mercado Comum do Sul (Mercosul), e encerra com os atos constitutivos da UFFS, incluídas as nomeações *pro tempore* iniciais.

A segunda parte está no item 5.2, da estruturação, apresenta os passos autônomos da UFFS, que compreendem a apresentação da sua estrutura (Reitoria, Direções e Conselhos), a gestão administrativa, planejamento institucional e gestão de pessoas, apresentação das áreas-fim da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão), e, por fim, adentra nas questões relacionadas à assistência estudantil na universidade, sobre as quais coube uma análise específica.

Na verdade, este capítulo serve para contextualizar o ambiente e momento histórico da criação e estruturação da UFFS, o que, além de representar um caso de política pública de expansão da Educação Superior, ainda guarda relação tangencial com os objetivos do trabalho, já que a UFFS se coloca como uma instituição popular com o maior percentual de alunos oriundos da escola pública entre todas as instituições públicas federais brasileiras (RISTOFF, 2016).

5.1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CRIAÇÃO DA UFFS

A criação da UFFS não pode ser entendida como um ato isolado do Poder Público. Ela somente se explica como resultado de um processo histórico, produto da convergência de intenções explícitas, articulação entre movimentos sociais e Poder Público, em um momento de condicionantes históricos ímpares. As intenções explícitas referem-se ao desejo da população da macrorregião da fronteira sul em dispor de uma universidade pública federal, especificamente a população do sudoeste do Paraná (PR), oeste de Santa Catarina (SC) e noroeste do Rio Grande do Sul (RS). As movimentações articuladas configuram-se nas lutas dos movimentos sociais para materialização do sonho oriundo das camadas populares, elemento *sine qua non* da criação da UFFS. Os condicionantes ímpares retratam a política de expansão de vagas públicas federais,

política social-desenvolvimentista adotada a partir de 2003, que teve entre suas ações a criação de novas universidades.

A figura a seguir, que é complementada em seguida com detalhamento textual das principais movimentações constitutivas da UFFS, ajuda a entender a convergência da sua criação.

Figura 6 – Convergência da criação da UFFS



Fonte: elaborado pelo autor

Não há uma relação de causalidade entre esses três círculos, mas sim de interdependência dialética em que a sinergia de forças – e também suas tensões e relação de influência – contribuiu para a constituição de nova realidade. Contudo, é fato que as intenções dos sujeitos excluídos do acesso à educação superior pública manifestam precedência temporal. O ponto de partida para a criação da UFFS consistiu das intenções das camadas populares residentes na região de fronteira sul do Brasil, intenções estas que estiveram presentes entre a população e foram por ela manifestas em período que antecedeu a criação da universidade.

De acordo com Trevisol (2015, p. 343), mobilizações pela criação de instituições de ensino superior (IES) públicas na Mesorregião Fronteira Sul “ocorreram em diferentes momentos e regiões dos Estados do Sul, especialmente a partir dos anos 80, tendo em vista a baixa presença da rede pública”. Na ocasião, o atendimento dos anseios por educação superior foi “gerenciada e respondida via expansão das IES comunitárias, instituições de direito privado criadas pelos poderes públicos municipais” (TREVISOL, 2015, p. 343).

O relatório de gestão *pro tempore* da UFFS também especifica a antiguidade da expectativa de ter uma universidade federal na região, e

afirma que “durante décadas o assunto foi pauta nos meios de comunicação, nas instituições de ensino e nas mais diversas esferas sociais” (UFFS, 2015b, p. 12).

Parte destas expectativas – do desejo da população em dispor de uma universidade federal na região – tive a oportunidade de acompanhar. Sou natural da região do Alto Uruguai gaúcho, de Três de Maio. Cursei minha graduação na Universidade de Passo Fundo, *campus* Palmeira das Missões. Na época, ter uma instituição pública federal em nossa região era desejo comum entre os estudantes. Quando fiz a opção por cursar Administração em uma instituição comunitária, o fiz por falta de opção pública gratuita próxima, pois não havia possibilidade de distanciamento da minha família, que dependia de mim. De modo prático, estamos falando não apenas de um posicionamento pessoal deste pesquisador, mas da necessidade de milhares de jovens residentes distantes do litoral, local em que as instituições públicas se restringiam. “Como se pode observar, o ensino superior na fronteira é, além de tardio, uma possibilidade facultada a poucos. Ao longo de décadas, milhares de jovens ficaram privados dessa oportunidade” (TREVISOL, 2015, p. 343).

O descontentamento com a litoralização imposta pela educação superior pública se fez presente não apenas nas intenções primeiras (REINERT; LAFFIN, 2008), mas se manteve presente em toda sequência de esforços articulados em prol da criação da universidade, consolidado na missão da UFFS (UFFS, 2015b, p. 12). Esses esforços se constituíram para criar condições de combate à precariedade de condições e escassez de recursos de uma região “privada dos direitos sociais elementares e relegada à própria sorte, [de modo que] a população foi obrigada a construir as suas próprias alternativas de solução” (TREVISOL, 2015, pp. 340-341). As próprias alternativas de solução às quais Trevisol (2015) se refere são, na verdade, as instituições comunitárias, que estavam presentes na região, porém atuantes em uma configuração jurídica que não assegurava gratuidade nos cursos superiores. Observe-se que a extensão territorial e densidade populacional da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul, área de fronteira com a Argentina, configuram-se em elementos comprobatórios da necessidade de uma instituição pública gratuita atuante na região, reforçando as intenções explícitas por uma instituição pública, democrática e popular para a fronteira sul.

Uma das primeiras iniciativas formais para viabilizar a UFFS foi concebida no Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), formalizado institucionalmente com a constituição de um Grupo de Trabalho pelo então reitor, Prof. Lúcio José Botelho, por

meio da Portaria nº 356/GR/2006⁷³. O GT tinha como incumbência “elaborar projeto de criação de uma Universidade Federal para a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul” (UFSC, 2007, p. 97). Estes, que foram os primeiros estudos técnicos de viabilidade do que viria a ser a UFFS, já indicavam que a implantação da universidade configurava-se como:

(...) um dos projetos estruturantes de maior relevância, destinado à formação de capital humano e à geração de ciência e tecnologia, impactando, de forma permanente e duradoura, o processo de desenvolvimento mesorregional (UFSC, 2007, p. 19).

Foi o trabalho deste GT que instrumentalizou o MEC na continuidade dos trabalhos de análise de viabilidade de criação de uma universidade para a mesorregião da fronteira sul, o que se fez por meio da constituição de uma Comissão de Projeto⁷⁴, vinculada ao MEC, em novembro de 2007. Os dados analisados e sugeridos pela Comissão de Projeto conquistaram grande visibilidade nos documentos históricos da

⁷³ O Grupo de Trabalho, composto por servidores da UFSC e representantes externos, foi instituído pela Portaria nº 356/GR/2006, de 26 de maio de 2006, composto pelos seguintes membros: Valdir Soldi (coordenador), Elizabete Simão Flausino, Sérgio Roberto Pinto da Luz, Pedro Antônio de Melo, Clotilde Maria Ternes Ceccato, Zeferino Perin, Célio Wessler Boneti, Luciane Maria Carminati (UFSC, 2007, p. 97).

⁷⁴ A Comissão de Projeto da Futura Universidade Federal da Fronteira Sul foi instituída pela Portaria nº 948, de 22 de novembro de 2007, integrada pelos membros: Dalvan José Reinert, Marcos Laffin, Airton Fontana, Alexandra Borba da Silva, Altemir Tortelli, Armênio Bello Schmidt, Beatriz Bittencourt Collere Hanff, Carlos Alberto Ceretta, Dom Orlando Dotti, Elemar Cezimbra, Gelson Albuquerque, Helton Scapini, Jaci Poli, João Carlos Denardin, Lúcia Helena Corrêa Lenzi, Luciane Maria Carmenatti, Márcio Alexandre Barbosa Lima, Marcos Aurélio de Souza Brito, Maria Andréia Maciel Nerling, Marlene Stochero, Verônica Cardoso Pessoa de Carvalho e Zeferino Perin, sob a coordenação dos dois primeiros. O Art.2º da portaria explicitou a competência da Comissão de Projeto, de elaborar, no prazo de 90 (noventa) dias, contados a partir de 26/11/2007, o projeto de organização da instituição, no que se refere a pessoal, instalações e programas de formação de implantação da futura Universidade Federal da Fronteira Sul. A Comissão de Projeto instalou-se no Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior da Secretaria de Educação Superior (SESu).

UFFS, o que, sem demérito ao trabalho da comissão, apenas reforçam o projeto do GT anteriormente realizado no âmbito da UFSC.

O documento da Comissão de Projeto da Futura Universidade Federal da Fronteira Sul, produzido em 2008, menciona uma abrangência de 396 municípios, com área total de 120,8 mil quilômetros quadrados e população de 3,8 milhões de habitantes (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 5). Cabe destacar as características socioculturais, citadas no documento da CP de Criação da UFFS, que acabaram mais tarde, sendo incorporados aos princípios institucionais da UFFS: O processo de colonização na região, marcado pela imigração, trouxe consigo novos valores, formas de produção e de vida comunitária, que implicaram na quase exclusão das populações nativas e negras. A Agricultura Familiar e Camponesa, como elemento estruturador e dinamizador do desenvolvimento da região, uma alternativa saudável ao processo de modernização do campo centrado no agronegócio e seu padrão tecnológico danoso ao ambiente. A religiosidade e o papel da igreja na organização do povo é também outro elemento característico da região. Setores da rede de serviço e turismo também são mencionados. No entanto, o documento destaca uma densa rede de organizações da sociedade civil⁷⁵, que constitui um grande patrimônio social e que serve de modelo para outras regiões do país, um rico aprendizado para a participação política e social (REINERT; LAFFIN, 2008, pp. 5-6).

O perfil dos pequenos municípios da região reforçou o coro de intenções explícitas, na luta por uma universidade pública,

O conjunto de municípios que compõe a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul é marcado pelo número expressivo de municípios com população inferior a 20.000 habitantes. No ano de 2006, haviam 345 municípios incluídos nesta faixa, o que representava 90,7% do total de unidades que compõem a Mesorregião. No outro extremo, apenas 02 municípios possuíam população superior a 100.000 habitantes (Passo Fundo/RS e Chapecó/SC). Os pequenos municípios da Região são caracterizados pelo empobrecimento social refletido nas condições de

⁷⁵ O documento cita o Movimento Sindical, Movimento Popular, Movimento Cooperativo, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Associações de Municípios e Conselhos, o papel da Igreja, especialmente das Comunidades Eclesiais de Base do Alto Uruguai e Sudoeste do Paraná (REINERT; LAFFIN, 2008)

moradia de parcela significativa da população, deficiências de saneamento básico, acesso à saúde e educação. Esse conjunto de elementos, associado à dificuldade de geração de trabalho e renda para a população, acaba gerando êxodo rural e emigração regional. Estes pequenos municípios carecem de uma instituição com capacidade de produzir conhecimento e tecnologia para articular políticas públicas no sentido de gerar um processo e desenvolvimento capaz resolver este conjunto de problemas (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 6).

As diversas intenções em favor de uma universidade pública revelaram-se além da mídia. Inicialmente, grupos de regiões distintas requeriam uma universidade, cada um defendendo sua microrregião, de forma não articulada. O documento da CP de Criação da UFFS indica 2005 como o ano de início do Movimento Pró-Universidade Federal. “No RS, o Movimento lutava pela criação de uma universidade federal para o Norte do Estado, em SC por uma Universidade para o Oeste Catarinense e no PR por uma Universidade no Sudoeste Paranaense” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 3).

Logicamente, a força política de várias intenções dispersas não era tão efetiva quanto um movimento articulado. Em muitos momentos ficavam claras as disputas entre tais movimentos. Esse foi um entrave que precisou ser superado para que o projeto de criação de uma universidade pública avançasse na mesorregião. Sobre essa articulação dos movimentos, falarei mais adiante. Antes disso, é importante esclarecer que a superação das disputas foi uma espécie de resposta aos condicionantes ímpares observados no início dos anos 2000, que ficaram conhecidos como a política de expansão, ação social-desenvolvimentista do governo brasileiro à época.

De acordo com Trevisol (2015, p. 344),

A vitória de Luis Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais de 2002 produziu mudanças importantes no campo das políticas educacionais e dos investimentos neste setor. A expansão e a interiorização das vagas do sistema público passaram a ser promovidas por meio de inúmeras políticas, programas e ações, entre as quais o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), a

criação de novas universidades federais e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Na época, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 estabelecia o desafio de ampliar de 12% para 30% as matrículas de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior (BRASIL, 2001). Assim, “o compromisso com a expansão do ensino do superior público passou a ser anunciada e implementada” (TREVISOL, 2014, p. 9).

Em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) o governo federal implementou, sobretudo a partir de 2005, uma série de ações e programas destinados a aumentar o número de matrículas nas IES públicas, cabendo destaque ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a implantação de novas universidades federais e campus (TREVISOL; GIOLO, 2016, p. 75).

“Por meio dessas e de outras iniciativas, o Estado brasileiro introduziu políticas destinadas a reduzir o histórico elitismo e os elevados índices de privatização” (TREVISOL; GIOLO, 2016, p. 75). O ambiente era propício para o surgimento da UFFS, pois a expansão das universidades federais se consolidava no Brasil. No entanto, ainda “não havia previsão de criação de uma nova universidade federal na região Sul. [Assim,] o desafio passou a ser político” (TREVISOL, 2014, p. 9).

As políticas de expansão criaram um ambiente favorável à negociação de novas propostas de universidades federais, inclusive a UFFS, cujo processo de discussão vinha sendo alimentado há décadas por um conjunto de lideranças e organizações sociais e políticas (TREVISOL; GIOLO, 2016, p. 76).

A riqueza política da região é reconhecida, seja pelo aspecto do cooperativismo forte, lideranças eclesiais, agricultura familiar, como dos movimentos sociais. A mesorregião da grande fronteira do Mercosul é o reduto das esquerdas sulistas, já que o sul do país evidencia certa

tendência política de centro-direita. Reinert e Laffin (2008, p. 6) descrevem da seguinte maneira:

Do ponto de vista político, desenvolveu-se na Mesorregião uma dinâmica de organização de diferentes sujeitos sociais, determinando um rico aprendizado para a participação política e social. Como reflexo, surgiu uma densa rede de organizações da sociedade civil, a exemplo do Movimento Sindical, Movimento Popular, Movimento Cooperativo, ONGs, Associações de Municípios e Conselhos, que constitui um grande patrimônio social e que serve de modelo para outras regiões do País. (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 6).

Em 2003, num evento da Exposição-Feira Agropecuária, Industrial e Comercial de Chapecó (EFAPI), o então presidente Lula afirmou: “o oeste de Santa Catarina terá uma universidade federal” (TREVISOL, 2014, p. 9). Esse discurso animou lideranças políticas, e o movimento se fortaleceu “a partir do compromisso do Governo Lula de criar uma Universidade para atender a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 3).

Assim, o desafio político precisou avançar. Os movimentos ainda dispersos precisaram concentrar esforços em uma causa única. Trevisol (2015, p. 348) coloca o papel dos movimentos sociais como o mais decisivo pra a criação da UFFS. Em 2005, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF/SUL) e o Movimento Sem Terra (MST) integraram ao movimento pró-universidade o “Fórum da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, universidades, setores da igreja católica, movimento estudantil, sindicatos, associações, sindicatos, imprensa, vereadores, prefeitos, deputados, senadores etc.” (TREVISOL, 2014, p. 10).

Em maio de 2006, uma sessão do Fórum da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul (MESOMERCOSUL) (...) chegou a um consenso: **seria necessário um projeto único do Sul do Brasil para a criação de uma nova universidade.** Um grupo de trabalho foi criado para a elaboração do projeto e discussões sobre o assunto seguiram por meses, envolvendo a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região

Sul (Fetra-Sul), a Via Campesina, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), entre outros movimentos sociais (UFFS, 2015b, p. 12, o grifo é meu).

Após o consenso de unificação dos movimentos pró-criação da UFFS, intensificaram-se os trabalhos articulados das instituições, carregados de simbologias alinhadas ao social-desenvolvimentismo e à promoção de direitos sociais da educação pública. Em distintos momentos, iniciativas dos movimentos sociais, políticos, técnicos designados para os trabalhos, ou ações governamentais, fizeram avançar o projeto de criação de uma universidade popular. Sintetizo, a seguir, a cronologia dos movimentos articulados pró-criação da UFFS:

Quadro 17 – Cronologia de movimentos pró-criação da UFFS

Data	Evento
04/05/2006	Assembleia Geral do Fórum do Mercosul: “O Fórum entendeu que se tratava de projeto estruturante da Mesorregião, de grande impacto no desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico, além de proporcionar investimentos públicos expressivos no único território de escala mesorregional da Macrorregião Sul ainda não contemplado com serviços desta natureza” (UFSC, 2007, p. 6).
26/05/2006	Publicação da Portaria nº 356/GR/2006, pela UFSC, “a fim de elaborar projeto de criação de uma Universidade Federal para a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul” (UFSC, 2007, p. 97).
13/06/2006	Audiência no MEC. “O Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, entendeu que a demanda do Movimento não era a Universidade do Mercosul, com foco na integração, que estava em processo de criação, e ficou sensibilizado com a diversidade produtiva e a identidade cultural da Região, motivo pelo qual aprovou a idéia de uma universidade federal para o Sul do Brasil (abrangendo o Norte do Rio Grande do Sul, o Oeste de Santa Catarina e o Sudoeste do Paraná) e assumiu o compromisso de fazer um estudo para projetar a nova universidade” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 3).
22/8/2006	Apresentação do esboço do projeto de criação, na reunião do Fórum Mesomercosul, em Chapecó/SC (TREVISOL, 2014, p. 11).
??/11/2006	Seminário sobre o projeto da nova universidade, em Erechim/RS. (TREVISOL, 2014, p. 11)
15/06/2007	Audiência no MEC. “Nesta audiência, o Ministro propôs a criação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica – IFET. Diante da argumentação do Movimento que continuou defendendo a necessidade de uma universidade, ficou acordada a criação de uma Comissão de Elaboração do Projeto, formada por pessoas indicadas pelo Movimento e por pessoas do Ministério da Educação” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 3).

Data	Evento
24/08/2007	Manifestações de apoio. “No dia 24 de agosto foram organizadas manifestações de apoio em mais de 15 cidades dos três estados do Sul, reunindo milhares de pessoas” (TREVISOL, 2015, p. 346).
26/08/2007 e 27/08/2007	Seminário Regional Sul de Educação do Campo , em Concórdia. “Nos dias 26 e 27 de agosto, na cidade de Concórdia (SC), também foi realizado o Seminário Regional Sul de Educação do Campo, promovido e coordenado pela FETRAF/SUL, no âmbito do qual foi debatida a criação da Universidade Federal para a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul” (TREVISOL, 2015, p. 346).
02/10/2007	Audiência no MEC. “Em nova audiência com o Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, o Ministro confirma o compromisso do Governo de criar a universidade e reafirma o papel da Comissão de Elaboração do Projeto para tal” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 3).
23/10/2007	Primeira reunião dos membros da Comissão de Projeto. “Realizada a primeira reunião dos membros da Comissão de Projeto (...) com o Secretário de Educação Superior – SESu, Ronaldo Mota. Nesta reunião, os representantes do Movimento na Comissão apresentaram o acúmulo do Movimento em torno do tema (...) e a Secretaria apresentou uma proposta concreta de trabalho da Comissão” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 3).
08/11/2007	Audiência Pública. “realizada uma audiência pública em Brasília, no âmbito da Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados, para discutir a criação da Universidade (...), proposta pela então deputada Maria do Rosário” (TREVISOL, 2015, p. 346).
22/11/2007	Publicação da Portaria MEC nº. 948 , que “oficializou a Comissão de Projeto, formada por 22 membros, sendo 11 indicados pelo Movimento e 11 do Ministério da Educação, dentre eles, membros da SESu, SECAD INEP, FINEP/MCT, UFSM e UFSC” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 3).
23/11/2007	Reunião da Comissão , em Santa Maria/RS. “A Comissão definiu o Plano de Trabalho e os critérios para definição da localização das unidades da Universidade” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 4).
12/12/2007	Anúncio da criação da Universidade Federal da Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul , no Palácio do Planalto. “O então Ministro da Educação anunciou a criação da Universidade (...), em solenidade de assinatura de atos complementares ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação” (TREVISOL, 2015, p. 346).
13/12/2007	Reunião da Comissão , em Florianópolis/SC. “A Comissão definiu a localização das unidades da Universidade e iniciou uma discussão sobre áreas de atuação e cursos. Nesta reunião os representantes do Movimento Pró-Universidade fizeram uma exposição abordando aspectos como a localização da sede e campi, perfil, estrutura curricular, áreas de atuação e critérios para definição do nome da universidade (...). Também nesta reunião, a Comissão de Projeto recebeu uma Comissão de Passo Fundo-RS, colocando o Município à disposição para ser sede de um futuro campus da Universidade” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 4).

Data	Evento
21/01/2008 e 22/01/2008	Reunião da Comissão , na UFSC. “Apreciação de recursos quanto à localização das unidades; processo, demandas e datas a serem cumpridas; áreas de atuação e cursos; relato de experiências da Universidade Federal do ABC (...)e da Universidade Federal de Alagoas” (REINERT; LAFFIN, 2008, p. 4).
16/07/2008	“O então Presidente da República assinou o projeto de criação da nova universidade, que seguiu para o Congresso Nacional” (TREVISOL, 2015, pp. 346-347, o grifo é meu).
12/11/2008	Aprovação do Projeto de Lei 3774/08 , do então deputado Cláudio Vignatti, pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (TREVISOL, 2015, p. 347).
11/02/2009	Publicação da Portaria 148/09 , pela qual “o então Ministro da Educação empossa a Comissão de Implantação da UFFS, designando o professor Dilvo Ristoff, como presidente” (TREVISOL, 2015, p. 347).
20/05/2009	“Comissão de Finanças e Tributação da Câmara dos Deputados aprova a criação da Universidade” (TREVISOL, 2015, p. 347).
17/06/2009	“Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados aprova o projeto de criação da UFFS” (TREVISOL, 2015, p. 347).
18/08/2009	Aprovação na Comissão de Justiça do Senado Federal (TREVISOL, 2015, p. 347).
25/08/2009	Aprovação na Comissão de Educação do Senado Federal (TREVISOL, 2015, p. 347).
15/09/2009	Publicação da Lei 12.029, lei de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (BRASIL, 2009b; UFFS, 2015, p. 13)
15/10/2009	Posse do reitor <i>pro tempore</i> da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, 2015, p. 13)

Fonte: elaborado pelo autor

Dado o processo político que lhe deu origem, pode-se afirmar que a UFFS nasceu de ‘fora pra dentro’. Não foi uma concessão do Estado brasileiro. Foi, antes de tudo, uma conquista. Ela não foi fundada por um grupo restrito de políticos e concebida por especialistas ou acadêmicos notáveis. Sua criação resultou de um processo amplo de participação social e política, no qual as organizações da sociedade civil, os movimentos sociais e as lideranças políticas e comunitárias tiveram atuação decisiva. Para o interior do projeto também ecoaram as ‘vozes’ dos que não integram cotidianamente a institucionalidade universitária, refletindo, deste modo, a compreensão, os anseios e as expectativas dos atores sociais que acreditam e defendem a universidade e a dimensão

emancipatória e libertadora do conhecimento que ela produz (TREVISOL; GIOLO, 2016, p. 76).

A luta de tantos anos, naquele momento, tinha o seu reconhecimento. Estava criada a UFFS, uma universidade pública popular na região de fronteira do sul do Brasil.

5.2 ESTRUTURAÇÃO DA UFFS

Após a nomeação do reitor *pro tempore*, ocorrida em 15 de outubro de 2009 (UFFS, 2010), foram nomeados, entre dezembro de 2009 e março de 2010, os diretores, coordenadores dos *campi* e pró-reitores. “Os primeiros servidores começaram a trabalhar e também foi nomeado o vice-reitor *pro tempore*, o professor Jaime Giolo. Estava constituída a gestão *pro tempore* da UFFS” (UFFS, 2015b, p. 13).

O período *pro-tempore* foi aquele em que a UFFS atuou com gestores de seus cargos mais elevados, no caso o Reitor e Vice-Reitor, designados pelo MEC, “tendo como incumbência precípua a de implantar a nova Instituição, nos parâmetros da legislação pertinente e do estatuto da novel Universidade” (UFFS, 2015b, p. 7). Portanto, este período se encerrou com a posse do reitor eleito, eleição realizada no primeiro semestre de 2015.

As palavras escritas na apresentação do Relatório de Gestão *Pro Tempore* 2009-2015, pelo Magnífico Reitor da UFFS, Prof. Jaime Giolo⁷⁶, alertam

Considerado numa escala das pessoas e sob a ótica das expectativas individuais, quase seis anos de administração *pro tempore* pode, até, parecer um tempo exageradamente elástico, mas colocado na perspectiva das grandes instituições estatais e considerada a fluidez do ponto de partida, esse segmento temporal revela sua plena justificação e pertinência. Um julgamento objetivo e solidário, contrapesando as realizações e as lacunas, poderá, inclusive, apresentar um grau elevado de espanto e admiração pelo tanto que foi feito em tão exíguo tempo (UFFS, 2015b, p. 7).

⁷⁶ O Prof. Dr. Jaime Giolo foi o primeiro vice-reitor *pro tempore* da UFFS. Em 2011, assumiu o posto de reitor *pro tempore*, e atualmente ocupa o cargo de reitor eleito, sendo o primeiro reitor eleito na instituição.

“As universidades públicas federais criadas na última década foram desafiadas a se conceber a partir de projetos distintos e inovadores de educação superior” (NIEROTKA, TREVISOL, 2016, p. 24). Embora a lei de criação da UFFS não tenha explicitado, seu projeto notadamente foi inovador. E o foi em vários aspectos, desde o seu público popular (DAMBROS, 2015; RISTOFF, 2016), seu projeto pedagógico inovador, em domínios comum, conexo e específico (TREVISOL; GIOLO, 2016), a atuação em região de fronteira (TREVISOL, 2015), participação popular em seus conselhos (UFFS, 2015b), modelo democrático de consulta pública prévia para escolha de dirigentes (UFFS, 2015b). Evidentemente, todo projeto inovador arca com certo ônus, decorrente do pioneirismo. Portanto, constituída a UFFS desvelava-se um grande trabalho, o desafio de fazê-la funcionar para atender as demandas sociais que lhe haviam requisitado.

No início de 2010, recentemente constituída e contando com um corpo funcional mínimo⁷⁷, a UFFS já gozava da autonomia típica das universidades, autonomia essa assegurada pelo Art. 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Pessoas de diferentes origens e ideologias se agregaram para compor a UFFS, numa pluralidade paradoxalmente saudável/essencial na universidade, mas arriscada frente à insipiência da novel instituição. Neste aspecto, residiu risco materializado inclusive em disputas internas por ocasião da elaboração das normativas. Profissionais oriundos de instituições universitárias históricas, notadamente com outra cultura, projeto e perfil, resistiram à cultura do popular, com o argumento de que prejudicaria a excelência universidade. Presenciei muitos momentos assim, em que as disputas se tornaram evidentes.

Naturalmente, uma universidade pode ser considerada excelente não apenas pela pesquisa de ponta, mas também pela sua relevância social e possibilidade de mudar a história de milhares de jovens, que sonharam com esse espaço. O Relatório de Gestão *Pro Tempore* 2009-2015 contempla esta questão da seguinte forma:

⁷⁷ Corpo funcional mínimo é a forma de descrever o primeiro contingente de servidores contratados pela UFFS, formado por docentes e servidores técnico-administrativos em educação (STAE's). Evidentemente, novos concursos foram sendo realizados ao longo dos anos, de modo que a estrutura de pessoal se solidificou com o tempo.

Conduzido pela gestão *pro tempore*, o trabalho era consolidar sonhos, metas e objetivos traçados pelo Movimento Pró-Universidade. Os desafios enfrentados e transpostos foram pertinentes à Instituição que se pretende multi: multi-campi, multi-cultural, multi-diversificada, multi-étnica, multi-facetada (UFFS, 2015b, p. 13).

Particularmente, penso que o Relatório de Gestão *Pro Tempore* 2009-2015 seja o documento institucional da UFFS que melhor retrata a atuação da universidade durante o período de sua estruturação, passos desse desafio de funcionamento. O relatório traz, por exemplo, um infográfico com os principais momentos institucionais desde a assinatura da lei de criação da UFFS, em setembro de 2009, até o início das aulas do curso de Medicina no *campus* Chapecó, em julho de 2015 (UFFS, 2015b, pp. 14-21). Esse material é muito didático, com fotografias marcantes dos momentos importantes, e por isso sugiro a sua leitura, já que está bem acessível, disponível on-line no sítio eletrônico da UFFS.

Para melhor compreender o resultado da estruturação da UFFS, construída durante esse período, subdividi esta exposição em quatro partes, apresentadas a seguir.

5.1.1 Reitoria, Direções e Órgãos Colegiados

O primeiro reitor da UFFS foi o Prof. Dilvo Ristoff, e Jaime Giolo o primeiro vice-reitor, ambos nomeados no período *pro tempore*. Em 2009 ocorreu a nomeação do reitor, do diretor do *Campus* Cerro Largo e do Pró-Reitor de Administração, mas as demais nomeações de equipe diretiva dos *campi* e pró-reitorias aconteceram somente em 2010, inclusive a nomeação do vice-reitor, Prof. Dr. Jaime Giolo. Um resgate cronológico destas nomeações pode ser compreendido melhor se considerarmos a publicação da Portaria nº 1039, de 6 de novembro de 2009, pela qual o MEC autorizou ao reitor Dilvo Ristoff a “nomear os membros de sua equipe, entre os quais os pró-reitores e os diretores de cada *campus*” (UFFS, 2010, n.p). É importante ressaltar que as direções dos *campi*, em suas primeiras gestões, foram nomeadas pelo reitor *pro tempore* mediante debates com a comunidade regional, que referendou e/ou indicou os nomes para as direções. Já os pró-reitores, por sua vez, foram escolhidos diretamente pelo reitor, no processo natural de

composição da equipe de trabalho. A sequência de nomeações⁷⁸ pode ser observada a seguir:

- Antônio Inácio Andrioli como Diretor do *Campus Cerro Largo*, por meio da Portaria nº 52/GR/UFGS/2009, de 30 dezembro de 2009;
- Paulo Roberto Pinto da Luz como Pró-Reitor de Administração, por meio da Portaria nº 048/UFGS/2009, de 8 de dezembro de 2009;
- Jaime Giolo como vice-reitor, por meio da Portaria nº 20, de 15 de janeiro de 2010, emitida pelo MEC;
- Solange Maria Alves como Pró-Reitora de Graduação, por meio da Portaria nº 011/UFGS/2010, de 1 de fevereiro de 2010;
- Joviles Vitério Trevisol como Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, por meio da Portaria nº 012/UFGS/2010, de 1 de fevereiro de 2010;
- José Alex Sant’Anna como Pró-Reitor de Planejamento, por meio da Portaria nº 014/UFGS/2010, de 1 de fevereiro de 2010;
- Paulo Henrique Mayer como Diretor do *Campus Laranjeiras do Sul*, por meio da Portaria nº 015/UFGS/2010, de 2 de fevereiro de 2010;
- Ilton Benoni da Silva como Diretor do *Campus Erechim*, por meio da Portaria nº 030/UFGS/2010, de 17 de fevereiro de 2010;
- João Alfredo Braida como Diretor do *Campus Realeza*, por meio da Portaria nº 042/GR/UFGS/2010, de 04 de março de 2010;
- Geraldo Ceni Coelho como Pró-Reitor de Cultura e Extensão, por meio da Portaria nº 242/GR/UFGS/2010, de 29 de junho de 2010.

Em fevereiro de “2011, com o afastamento de Dilvo Ristoff, Giolo assumiu os trabalhos à frente da Reitoria, tendo como vice o professor Antônio Inácio Andrioli” (UFGS, 2015b, p. 24). Assim, assumiu como Diretor do *Campus Cerro Largo* o Prof. Edegar Rotta, nomeado pela Portaria nº 035/GR/UFGS/2011, de 03 de fevereiro de 2011.

No primeiro período de atuação da UFGS, não havia distinção entre reitoria e *Campus Chapecó*, e todas as demandas locais – de Chapecó – eram atendidas pela estrutura da reitoria. O *Campus Passo Fundo* também ainda não havia sido criado. O *Campus Chapecó*, por exemplo, foi oficializado em março de 2013, tendo sido designado como seu primeiro diretor o Prof. Juliano Paccos Karam. O *Campus* de Passo Fundo, por sua vez, foi criado para recepcionar o Curso de Medicina, criado em julho de 2013 pelo Programa Mais Médicos. Foi designado

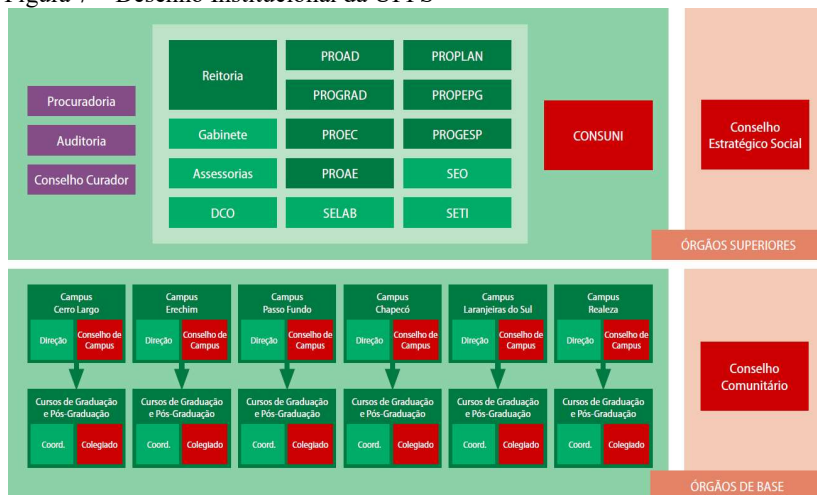
⁷⁸ Estas nomeações foram as primeiras para ocupar os cargos de direção, mas outras áreas e *campi* foram sendo constituídas(os) posteriormente.

como primeiro diretor do *campus* o Prof. Vanderlei Oliveira de Farias (UFFS, 2015b).

Giolo e Andrioli permaneceram na gestão *pro tempore* até 2015, quando “a UFFS realizou a primeira consulta prévia para escolha dos novos dirigentes (reitor, vice-reitor e diretores de *campus*)” ocasião em que “a comunidade universitária optou pela continuidade da gestão *pro tempore*” (UFFS, 2015b, p. 24) no âmbito da reitoria, sendo, portanto, reconduzida pela consulta pública.

Atualmente, a estrutura dos órgãos superiores da UFFS inclui a reitoria, sete pró-reitorias, três secretarias especiais, além dos setores de *staff* e conselhos. Já os órgãos de base estão nos seis *campi*, e envolvem as Direções e Coordenações, e os conselhos dos órgãos de base. A próxima figura representa essa estrutura.

Figura 7 – Desenho Institucional da UFFS



Fonte: UFFS (2015b, p. 24)

O desenho institucional, a se observar na figura, expõe órgãos de linha de autoridade institucional e suas conexões com os conselhos, instâncias institucionais da gestão colegiada. Pode-se dizer que a gestão colegiada é um dos elementos que evidencia a dimensão popular da UFFS, por meio de seus conselhos deliberativos e consultivos (DAMBROS, 2015).

Os conselhos da UFFS são:

- Conselho Universitário (CONSUNI);

- Conselho Curador (CONCUR);
- Conselho Estratégico Social (CES);
- Conselho de *Campus* (CONSC);
- Conselho Comunitário (CONSCOM).

Conselhos universitários e conselhos curadores são órgãos deliberativos comuns nas IFES. No entanto, conselhos estratégicos e comunitários tem um caráter inovador, já que inserem a comunidade regional no centro dos debates da universidade. Conselhos de *campus*, por sua vez, são instâncias imprescindíveis em uma estrutura *multicampi*, como é o caso da UFFS. Para uma melhor compreensão desta estrutura de conselhos, é importante esclarecer que o CONSUNI, o CONCUR e o CES são estruturas institucionais gerais, com representatividade de todos os *campi*, mas atuantes em Chapecó, enquanto o CONSC e o CONSCOM são estruturas institucionais locais, no âmbito dos *campi*.

O CONSUNI foi instituído ainda em novembro de 2010, com “função normativa, deliberativa e recursal, responsável pela formulação de sua política geral nas dimensões acadêmica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar” (UFFS, 2015b, p. 30).

O CES, por sua vez, tem caráter consultivo.

Criado pela Portaria nº 172/2010, o Conselho Estratégico Social tem por objetivo assegurar a construção de uma Instituição de Educação Superior comprometida com a inclusão social e com a produção e disseminação do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, aplicado em questões relativas ao compromisso social. Sua importância consiste em ser um instrumento não apenas para que a sociedade opine e participe dos rumos da Universidade, mas que também seja mais uma forma para que a Universidade contribua com a comunidade e o desenvolvimento regional (UFFS, 2015b, p. 30).

CONSUNI e CES são os órgãos máximos na estrutura da UFFS. A primeira reunião do CES foi em 28 de fevereiro de 2011, e do CONSUNI em 1º de março de 2011 (UFFS, 2012a, pp. 94-95). O CONSUNI foi o órgão responsável pelas discussões que normatizaram toda a dinâmica institucional, o que envolveu a formulação do estatuto, regimento, resoluções diversas para a construção das políticas institucionais. Isso atendeu a expectativa do reitor, Prof. Jaime Giolo, que

na primeira reunião deste conselho alertava: “O colegiado maior da universidade tem de concentrar seu foco no substancial neste momento de construção das políticas institucionais” (UFFS, 2012a, p. 95).

“O Conselho Curador é o órgão superior de controle e fiscalização da gestão econômico-financeira da UFFS, ligado à Câmara de Administração do Conselho Universitário” (UFFS, 2015b, p. 30). O Estatuto da UFFS aborda acerca do CONCUR nos seus artigos 55 a 57, sobre a sua definição, composição e atribuições, sendo as atribuições principais: emitir parecer sobre a proposta de execução orçamentária da UFFS, fiscalizar a execução orçamentário-financeira, examinar os documentos da contabilidade da Universidade, e apreciar atos que digam respeito à posição patrimonial da Universidade (UFFS, 2015a, p. 24).

O “Conselho de *Campus* é órgão consultivo e deliberativo no âmbito do *Campus* Universitário” (UFFS, 2015b, p. 30), conforme apregoa o Art. 23 do Estatuto da UFFS (UFFS, 2015a). Como a estrutura da UFFS é *multicampi*, existe um COSNC em cada *campus*, tendo sua composição de “no mínimo 20 (vinte) e no máximo 40 (quarenta) integrantes” (UFFS, 2015a, p. 14).

Os conselhos comunitários, por sua vez, estão previstos no Art. 53 do Estatuto da UFFS (UFFS, 2015a, p. 22).

Os Conselhos Comunitários objetivam, prioritariamente, contribuir para o desenvolvimento dos *campi* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por meio da efetiva participação das comunidades das regiões de inserção da UFFS, constituindo-se enquanto espaço de fortalecimento da missão da Universidade pela via do diálogo, da reciprocidade e da construção da consciência universitária em prol do compromisso social e da melhoria da qualidade de vida das pessoas. Caracterizam-se como de natureza consultiva, de orientação e de assessoramento aos *campi* da UFFS, em matérias que dizem respeito à concretização de sua missão, objetivos, metas e princípios institucionais (UFFS, 2015a, p. 30).

5.1.2 Gestão Administrativa, Planejamento e Gestão de Pessoas

A articulação e desenvolvimento das atividades da gestão administrativa de suporte às atividades fins são executados pela Pró-

Reitoria de Planejamento (PROPLAN), Pró-Reitoria de Administração e Infraestrutura (PROAD) e Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) (UFFS, 2015b). Cada uma dessas áreas tem suas responsabilidades próprias, embora grande parte dos seus processos de trabalho sejam integrados.

Na estrutura institucional, a PROAD tem a competência de “coordenar, fiscalizar, supervisionar e dirigir os serviços administrativos da Universidade” (UFFS, 2016a, p. 11). Suas atribuições estão especificadas no Art. 21 do Regimento Geral da UFFS, e compreendem, dentre outras responsabilidades, a gestão de bens patrimoniais, espaço físico e logística, e a coordenação das atividades administrativas nas áreas de compras e licitações, material, patrimônio e serviços gerais.

O planejamento, por sua vez, é responsabilidade da PROPLAN, uma pró-reitoria composta pela Diretoria de Planejamento, Diretoria de Orçamento e Diretoria de Contabilidade, áreas às quais “somam-se a gestão dos Convênios, Organização e Desenvolvimento Institucional, Avaliação e Estatística” (UFFS, 2015a, p. 34).

O Art. 22 do Regimento Geral da UFFS estabeleceu as competências da PROPLAN para “coordenar as atividades de planejamento, orçamento e modernização administrativa no âmbito da Universidade” (UFFS, 2016a, p. 13). Dentre suas atribuições específicas, destaco:

(...) II - propor e acompanhar a execução da política de gestão da Universidade; III - coordenar as ações relativas ao acompanhamento e avaliação institucional; IV - formular diagnósticos dos problemas gerenciais da Universidade; (...) X - elaborar o orçamento da Universidade, acompanhando e controlando a sua expansão orçamentária, assim como a dos projetos financiados com recursos adicionais. (UFFS, 2016a, p. 13)

O planejamento da UFFS foi desenvolvido com preocupações norteadoras de rumos e, ao mesmo tempo, preocupações normativas de cumprimento dos critérios exigidos pelo sistema de regulação nacional, conforme estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Neste sentido, o principal documento para as IFES deve ser o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), cuja origem está associada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído por meio da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004

(BRASIL, 2004b). Contudo, a opção da UFFS foi de fazer uma discussão mais ampla inicialmente, para só depois formalizar seu PDI. Assim, surgiu ainda em 2010 a I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS (COEPE), com o tema ‘construindo agendas e definindo rumos’ (UFFS, 2011). Esse movimento institucional se fez necessário para que a universidade pudesse institucionalizar sua vocação em seus documentos, inclusive nas peças de planejamento, que deveriam estar alinhadas às aspirações iniciais dos movimentos sociais que lhe deram origem. Não há nenhum elemento normativo ou de regulação que exija às IFES realizar eventos como a COEPE. Existem, sim, normativas acerca do PDI e outros, mas a COEPE foi determinante para a definição dos rumos institucionais, realizada bem num momento em que a instituição estava recém formada, ou seja, no seu primeiro ano de existência.

Ao prefaciá-la publicação de memória da I COEPE, Giolo reconheceu se tratar do “primeiro e mais importante evento acadêmico realizado pela UFFS em sua fase inicial de implantação” (UFFS, 2011, p. 13). Ainda no prefácio da obra Giolo afirmou:

A I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) firmou-se como um importante referencial para o projeto da instituição, suas políticas e prioridades na área acadêmica, assim como, sua forma de se conceber e de se realizar enquanto um bem público a serviço da sociedade. [...] O Documento Final da COEPE, em particular, apresenta as diretrizes fundamentais que devem nortear a UFFS e mobilizar a sua comunidade acadêmica nos próximos anos (UFFS, 2011, p. 13).

O sítio eletrônico da UFFS ainda guarda registros da I COEPE, uma iniciativa das três pró-reitorias acadêmicas e dos então cinco *campi* da UFFS, com propósito fundamental de: A) Mobilizar a comunidade acadêmica da UFFS, nos seus diferentes campi e áreas de conhecimento, para a definição das políticas norteadoras do Ensino, Pesquisa e Extensão; e B) Aprofundar a interlocução com a comunidade regional, visando eleger as agendas prioritárias da UFFS nos campos da Pesquisa e da Extensão, e as suas articulações com o Ensino (UFFS, 2017f).

Definidos os rumos pela COEPE, foram definidas as responsabilidades institucionais para as quais a UFFS foi concebida, e tais informações embasaram a construção do PDI e das demais peças de planejamento, o Plano Plurianual (PPA), o Plano Diretor de Tecnologia

da Informação e Comunicação (PDTIC) e o Plano de Ação Anual (PAA) (UFFS, 2015b, p. 34).

Por fim, a PROGESP é a pró-reitoria responsável pela gestão de pessoas na Universidade, sendo que suas principais responsabilidades são “a formulação e o desenvolvimento da Política de Gestão de Pessoas da UFFS e o assessoramento à Reitoria nas decisões relativas ao pessoal vinculado à Instituição” (UFFS, 2015b, p. 49). De acordo com o Art. 23 do Regimento Geral da UFFS, a PROGESP tem como competências, dentre outras, a coordenação do provimento e a movimentação de pessoas; a administração da folha de pagamento, aposentadorias, pensões, exonerações, benefícios, licenças e afastamentos; gerenciamento do cadastro e arquivo do pessoal da UFFS; acompanhamento do exercício funcional, da formação, da avaliação, do dimensionamento e do desenvolvimento das carreiras; viabilização de perícias oficiais em saúde, ações de promoção e prevenção da saúde e qualidade de vida, assessoramento e orientação de ações relacionadas à segurança no trabalho; gestão de ações referentes ao ambiente organizacional da Universidade (UFFS, 2016a, pp. 13-14).

Diferentemente da PROAD e PROPLAN, a PROGESP não teve *status* de pró-reitoria desde o início das atividades institucionais. Tal condição foi adquirida em outubro de 2015, quando o CONSUNI aprovou adequações ao estatuto da UFFS, por meio da Resolução nº 31/CONSUNI/UFFS/2015. Antes disso, era uma secretaria especial, sem assento nas câmaras superiores.

O primeiro contingente de servidores iniciou suas atividades em janeiro de 2010. Na ocasião, 53 servidores tomaram posse, em cerimônia realizada na UFSC, que era a instituição tutora da UFFS (UFFS, 2015b). Como a lei de criação da UFFS não alocou todas as vagas para os servidores em um único período, o quadro de pessoal foi sendo composto progressivamente. Ou seja, a estruturação de pessoal na UFFS foi sendo constituída dentro da universidade na medida em que a própria instituição foi tomando forma, na medida em que os novos cursos avançavam nas suas fases da grade curricular, na medida em que os novos *campi* foram instituídos, como é o caso de Chapecó e Passo Fundo. A seguir, apresento o quantitativo de pessoal da UFFS, de 2010 a 2017.

Quadro 18 – Quantitativo de pessoal na UFFS, por ano

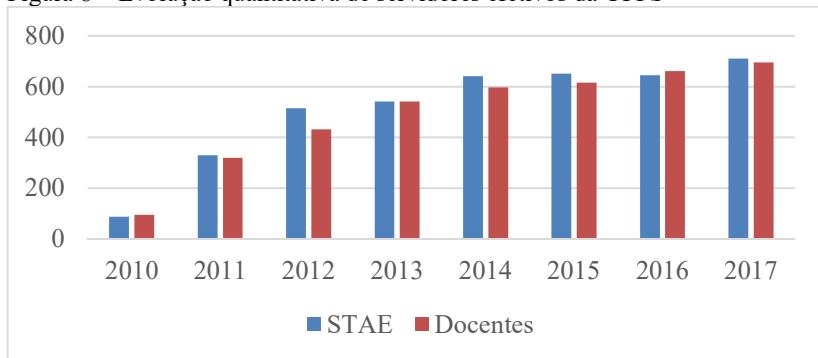
Categoria	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
STAE D	51	209	294	308	383	399	390	430
STAE E	37	121	221	234	258	252	255	281
STAE total	88	330	515	542	641	651	645	711
Docentes	95	320	432	542	597	616	661	696
TOTAL	183	650	947	1084	1238	1267	1306	1407

Fonte: dados fornecidos pela PROGESP, 2017

Além dos servidores constantes no quadro, a universidade conta ainda com professores substitutos, visitantes e estagiários, os quais, cada um na sua modalidade profissional, executam funções de apoio. Como estes quadros não compõem o efetivo funcional da universidade, optei por não detalhar neste estudo.

A figura a seguir facilita visualmente a análise do crescimento do quadro de servidores efetivos da UFFS:

Figura 8 – Evolução quantitativa de servidores efetivos da UFFS



Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados fornecidos pela PROGESP

A distribuição dos servidores (técnicos e docentes), por lotação, pode ser observada no quadro a seguir:

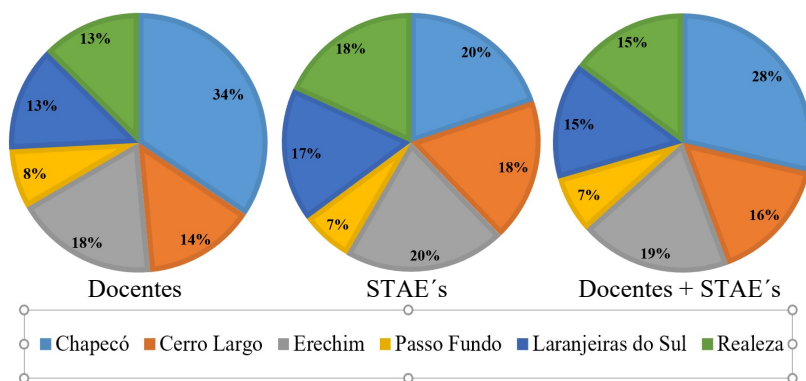
⁷⁹ Os dados de 2017 são a posição de outubro, enquanto os demais anos correspondem aos dados finais do exercício.

Quadro 19 – Quadro de pessoal na UFFS em 2017, por lotação

Lotação	Docentes	%	STAEs	%	TOTAL	%
Reitoria	18	3%	272	38%	290	21%
Cerro Largo	96	14%	79	11%	175	12%
Chapecó	233	33%	87	12%	320	23%
Erechim	123	18%	90	13%	213	15%
Laranj. do Sul	90	13%	74	10%	164	12%
Passo Fundo	51	7%	29	4%	80	6%
Realeza	85	12%	80	11%	165	12%
RS	270	39%	198	28%	468	33%
SC	251	36%	359	50%	610	43%
PR	175	25%	154	22%	329	23%
TOTAL	696	100%	711	100%	1407	100%

Fonte: dados fornecidos pela PROGESP, 2017

Como pode ser observado no quadro, existem totalizações por estado, além dos cálculos de percentuais. Neste sentido, é importante esclarecer que, por conta da estrutura multicampi, os servidores lotados na reitoria atuam lotados em Santa Catarina, porém suas atividades são para atender a universidade como um todo. Neste sentido, a figura a seguir, que expõe a participação de servidores por *campus* e/ou estado, desconsiderou os servidores da reitoria. Observe como fica a distribuição de servidores, por *campus*.

Figura 9 – Servidores efetivos da UFFS em 2017, por *campus*

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados fornecidos pela PROGESP

5.1.3 As áreas-fim da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão

A definição das áreas-fim da Universidade se vale do enunciado do caput do Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que preconiza que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre **ensino, pesquisa e extensão**” (BRASIL, 1988, grifo meu).

A UFFS considera essas áreas como suas principais responsabilidades, como assegura o seu relatório de gestão *pro-tempore*:

As principais responsabilidades da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) aparecem, em essência, no âmbito de suas atividades fins, a saber: o Ensino, cujo foco é a formação de excelência acadêmica e profissional, inicial e continuada, nos diferentes campos do saber, estimulando a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a Pesquisa e atividades criadoras em todos os campos do saber, de modo especial em temas ligados à problemática científico-tecnológica, social, econômica, ética, estética, cultural e ambiental, empreendendo ações que busquem alternativas e soluções; e a Extensão universitária, visando ao aperfeiçoamento da organização social e o desenvolvimento da educação, da cultura, da ciência, da tecnologia, da economia e da política (UFFS, 2015b, p. 34).

As atividades-fim são divididas estruturalmente em três pró-reitorias: a Pró-Reitoria de graduação (PROGRAD), a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG) e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). Evidentemente essa divisão ocorre por uma questão pragmática de atribuição de responsabilidades, uma vez que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ocorrer em todas instâncias. Por exemplo, a PROGRAD é responsável pela gestão dos cursos de graduação, que claramente tem foco no ensino. No entanto, são inúmeras atividades de pesquisa e extensão que acontecem vinculadas aos cursos. A PROPEPG, por sua vez, tem foco na pesquisa, embora muitas atividades dos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* tenham características típicas de ensino. Porém, a PROPEPG destaca-se por seus grupos e linhas de pesquisa. Do mesmo modo, a PROEC volta-se à

extensão, mas tem seus projetos que geralmente emergem dos ambientes de ensino.

A seguir, estarei apresentando sucintamente alguns dados que caracterizam as estruturas das atividades-fim da UFFS.

5.1.3.1 O Ensino de Graduação

O ensino de graduação na UFFS é uma responsabilidade regimentalmente atribuída à PROGRAD, conforme estabelece o Art. 18 do Regimento Geral da UFFS, “à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) compete planejar, coordenar, supervisionar e avaliar a execução das atividades relacionadas ao ensino de graduação e sequencial” (UFFS, 2016a, p. 8).

Com um pouco mais detalhamento, o relatório de gestão *pro-tempore* da UFFS explica:

A tarefa central da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) é a organização do processo de formação no âmbito da Graduação. A Pró-Reitoria de Graduação tem como funções implementar, coordenar e supervisionar a execução das políticas definidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Institucional e de outros órgãos deliberativos como o Conselho Universitário (CONSUNI), referentes ao ensino de Graduação. É responsável, ainda, pela aplicação das normas vigentes relativas à organização e funcionamento dos cursos de Graduação e pela orientação e coordenação do planejamento e melhoria das respectivas atividades de ensino (UFFS, 2015b, p. 58).

Ao iniciar suas atividades acadêmicas em 2010, foram ofertadas 2.160 vagas, distribuídas em 42 cursos de graduação, nos cinco *campi* da UFFS (UFFS, 2015b).

Para preservar a identidade institucional entre seus diversos cursos de graduação em uma estrutura multicampi, a UFFS estabeleceu ainda em seu primeiro ano de atividades, por meio da portaria Portaria 263/GR/UFFS, de 12 de julho de 2010, o regulamento da graduação. Após amplas discussões nos órgãos colegiados, em 2014 o regulamento foi atualizado pela Câmara de Graduação, uma das câmaras temáticas, resultando aprovado um novo Regulamento da Graduação, por meio da

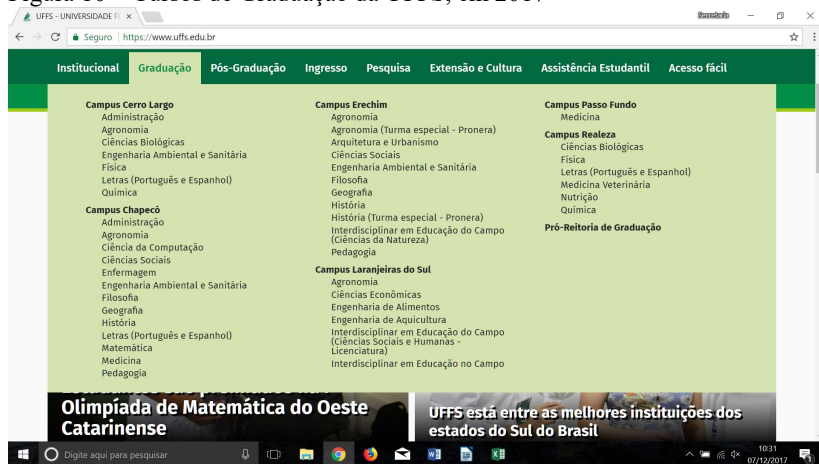
Resolução nº 4/CONSUNI CGRAD/UFFS/2014, publicada em 26 de junho de 2014, pela qual revogou-se a portaria anterior (UFFS, 2014b). O Regulamento de Graduação, em seu Art. 2º, versa:

Art. 2º A Graduação constitui-se num tempo-espaço de produção e de difusão do conhecimento, que proporciona a formação de nível superior e a obtenção de grau universitário, tendo por base os seguintes princípios:

- I – democratização do acesso e da produção do conhecimento;
- II – formação humana integral;
- III – integração entre formação acadêmica e profissional;
- IV – indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão;
- V – interdisciplinaridade;
- VI – autonomia intelectual;
- VII – cooperação;
- VIII – sustentabilidade;
- IX – transformação social. (UFFS, 2014b, p. 2).

Os cursos da UFFS, por *campus*, constam na figura a seguir, segundo informações capturadas no sítio eletrônico da universidade:

Figura 10 – Cursos de Graduação da UFFS, em 2017



Fonte: imagem do sítio eletrônico da UFFS (www.uffs.edu.br), em 07/12/2017 (UFFS, 2017f)

O número de matrículas da UFFS entre 2010 e 2016, segundo dados informados pela Procuradora Institucional da UFFS nos Censos da Educação Superior, são os seguintes:

Quadro 20 – Matrículas da UFFS por *campus*

CAMPUS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Cerro Largo	369	465	682	832	1002	1079	1156
Chapecó	698	1266	1812	2200	2427	2275	2366
Erechim	371	618	823	1060	1365	1434	1670
Laranjeiras do Sul	266	372	520	670	734	872	904
Passo Fundo	0	0	0	36	75	118	174
Realeza	328	438	606	687	828	876	873
RS	740	1083	1505	1928	2442	2631	3000
SC	698	1266	1812	2200	2427	2275	2366
PR	594	810	1126	1357	1562	1748	1777
TOTAL	2032	3159	4443	5485	6431	6654	7143

Fonte: elaborado pelo autor, com base no Censo da Educação Superior

Estes números, no quadro acima, são referentes ao segundo semestre de cada ano, informados pela Procuradora Institucional nos censos da educação.

5.1.3.2 A Pesquisa e Pós-Graduação

De acordo com o Art. 19 do Regimento Geral da UFFS, “à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG) compete coordenar, supervisionar, dirigir e avaliar a execução das atividades de pesquisa, de pós-graduação e inovação” (UFFS, 2016a, p. 10).

O relatório de gestão *pro-tempore* da UFFS, fazendo menção ao papel regional da pró-reitoria, explica:

A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG) tem como missão promover a excelência acadêmica por meio da Pesquisa e da Pós-Graduação, de forma a potencializar o desenvolvimento humano, científico e tecnológico e qualificar a presença da UFFS na sua região de abrangência. No contexto regional, a PROPEPG busca organizar as atividades de Pesquisa e Pós-Graduação através do diálogo com a sociedade, reafirmando o compromisso de, junto às demais

instâncias, construir uma instituição pública, popular, democrática e de qualidade (UFFS, 2015b, p. 74).

Segundo dados do sítio eletrônico da UFFS, em acesso em dezembro de 2017, a UFFS tem 81 grupos de pesquisa certificados junto ao Diretório de Pesquisa do CNPq. São 370 projetos de pesquisa em andamento, num recorte temporal de setembro de 2017, conforme quadro a seguir, que apresenta sua distribuição por *campus*:

Quadro 21 – Projetos de Pesquisa da UFFS em 2017, por *campus*

<i>Campus</i>	Projetos de Pesquisa	%
Chapecó	61	16,49%
Laranjeiras do Sul	103	27,84%
Realeza	81	21,89%
Cerro Largo	26	7,03%
Erechim	11	2,97%
Passo Fundo	88	23,78%
RS	153	41,35%
SC	103	27,84%
PR	114	30,81%
TOTAL	370	100,00%

Fonte: dados informados pela PROPEPG

De acordo com o relatório de gestão *pro-tempore* da UFFS, os primeiros cinco anos foram essenciais para a UFFS estabelecer suas normativas, incluídas as normativas relacionadas à pesquisa e pós-graduação. Neste período a PROPEPG priorizou “o trabalho de elaboração, discussão e aprovação nas instâncias superiores do Conselho Universitário (CONSUNI), das principais políticas e regulamentos que orientam as atividades de Pesquisa na UFFS” (UFFS, 2015b, p. 74). Dentre as peças aprovadas nesse período, podem ser citadas:

- Política de Pesquisa;
- Regulamento da Pesquisa;
- Apoio institucional à participação de docentes em eventos científicos;
- Auxílio financeiro à participação de estudantes em eventos científicos;
- Regimento Interno da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA/UFFS);
- Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFFS);

- Regulamento das atividades de Pesquisa desenvolvidas por docentes da UFFS;
- Política de Periódicos Científicos da UFFS;
- Regulamento do Portal de Periódicos Eletrônicos da UFFS;
- Política de Inovação da UFFS.

Os números da pós-graduação, por sua vez, indicam a oferta de 14 cursos *stricto sensu*, sendo 12 mestrados e 2 doutorados, além das especializações e residências médicas do *lato sensu* (UFFS, 2017f). O quadro a seguir apresenta os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFFS:

Quadro 22 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFFS

Programas de Pós-graduação da UFFS
Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável
Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos
Mestrado em Ambiente e Tecnologias Sustentáveis
Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental
Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas
Mestrado em Educação
Mestrado em Estudos Linguísticos
Mestrado em História
Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas
Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
Mestrado Profissional em Educação
Mestrado em Saúde, Bem-Estar Animal e Produção Animal Sustentável
Doutorado Interinstitucional em Educação Científica e Tecnológica
Doutorado Interinstitucional em Arquitetura

Fonte: elaborado pelo autor, com base no sítio eletrônico (UFFS, 2017f)

5.1.3.3 A Extensão

A extensão é uma das atividades indissociáveis das universidades, a qual, na UFFS, está sob responsabilidade da PROEC, “órgão executivo da UFFS, vinculado à Reitoria, responsável pela formulação, implementação, coordenação, supervisão e avaliação das políticas de Extensão e de Cultura” (UFFS, 2015b, p. 86).

As responsabilidades regimentais da PROEC estão estabelecidas no Art. 20 do Regimento Geral da UFFS, à qual compete “promover a aproximação e a integração da Universidade com a sociedade em geral, contribuindo para o desenvolvimento regional e a melhoria da qualidade de vida das pessoas” (UFFS, 2016a, p. 11).

As principais atribuições da PROEC são:

- Formular diagnósticos e promover o desenvolvimento da Extensão na Universidade;
- Lançar editais internos para programas e projetos de Extensão e Cultura e coordenar o processo seletivo dos mesmos;
- Propor políticas integradoras do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e da Cultura;
- Institucionalizar os programas, políticas e processos permanentes de Extensão e Cultura;
- (...)
- Representar a Universidade em eventos, fóruns de discussão, agências de fomento, órgãos públicos e privados e demais atividades vinculadas à Extensão;
- Avaliar frequentemente a política institucional da Extensão e Cultura (UFFS, 2015b, p. 86).

De forma similar aos regulamentos de graduação e de pesquisa e pós-graduação, a Política de Extensão da UFFS, aprovada pela Resolução nº 04/2017 - CONSUNI/CPPGEC, de 12 de abril de 2017, orienta-se por princípios estabelecidos em seu Art. 3º, que são: Humanismo; Pluralidade; Justiça Cognitiva; Autonomia Intelectual; Cooperação; Sustentabilidade; Transformação Social; Indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão; Interdisciplinaridade; e Caráter Público (UFFS, 2017e). Tais princípios foram formalizados originariamente por ocasião das discussões da I COEPE, ainda em 2010, que definiu os rumos institucionais da universidade.

Quanto à forma de institucionalização de programas e projetos de extensão, o parágrafo único do Art. 11 da Política de Extensão da UFFS estabelece que “os programas e projetos de extensão da UFFS serão desenvolvidos a partir de aprovação em editais internos e externos, projetos de demanda espontânea e por meio de convênios e contratos” (UFFS, 2017e, p. 16).

No texto de apresentação dos catálogos de Extensão, portfólio que compila os números dos projetos e programas institucionalizados na UFFS entre 2010 e 2016, a PROEC divulga alguns números institucionais:

Entre 2010 e 2016, foram realizados 1129 projetos e 100 programas de Extensão, atingindo

diretamente mais de 100 mil pessoas e indiretamente – a partir da multiplicação das informações e dos impactos das ações extensionistas – uma média projetada de 445 mil pessoas. Os projetos foram executados na área temática da Educação (569), seguido da Tecnologia e Produção (124), da Saúde (120), da Cultura (107), do Meio Ambiente (85), dos Direitos Humanos e Justiça (51), do Trabalho (47) e da Comunicação (26). Envolveram-se na Extensão, além dos coordenadores e professores colaboradores dos projetos, cerca de 1058 acadêmicos bolsistas, em torno de 3712 alunos voluntários e 872 técnicos-administrativos. As ações foram desenvolvidas na modalidade de curso, evento, projeto e prestação de serviço, em parceria com secretarias de Educação, de Saúde, do Meio Ambiente, da Cultura, movimentos sociais, cooperativas, associações comunitárias, sindicatos, ONGs e demais entidades e instituições (UFFS, 2017b, pp. 4-5).

Os números dos projetos e programas de extensão institucionalizados entre 2010 e 2016 na UFFS podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 23 – Projetos/Programas de Extensão da UFFS, por área

Área Temática	Editais		Demanda Espontânea		Total	
	Proj.	Prog.	Proj.	Prog.	Proj.	Prog.
Comunicação	20	3	6	1	26	4
Cultura	57	2	50		107	2
Direitos Humanos e Justiça	24		27		51	
Educação	220	37	349		569	37
Meio Ambiente	56	11	29		85	11
Saúde	83	25	37	1	120	26
Tecnologia e Produção	63	17	61		124	17
Trabalho	27	3	20		47	3
TOTAL	550	98	579	2	1129	100

Fonte: dados extraídos do Portfólio de Extensão (UFFS, 2017a; 2017b)

As áreas temáticas constantes no quadro acima foram discutidas e aprovadas por ocasião da I COEPE, na qual foram discutidos os rumos do ensino, pesquisa e extensão que a Universidade deveria trilhar, em

consonância com as intenções dos movimentos populares que originaram a instituição. São áreas com aderência aos cursos de graduação da UFFS, e também com as áreas de pesquisa. A distribuição dos projetos e programas, por *campus*, pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 24 – Projetos/Programas de Extensão da UFFS, por *campus*

<i>Campus</i>	Editais		Demanda Espontânea		Total	
	Proj.	Prog.	Proj.	Prog.	Proj.	Prog.
Chapecó	171	19	168	1	339	20
Laranjeiras do Sul	62	19	94		156	19
Realeza	108	15	87		195	15
Cerro Largo	83	19	96	1	179	20
Erechim	109	17	108		217	17
Passo Fundo	7	4	6		13	4
Multicampi	10	5	20		30	5
TOTAL	550	98	579	2	1129	100

Fonte: dados extraídos do Portfólio de Extensão (UFFS, 2017b)

5.1.4 Assistência Estudantil na UFFS

A PROAE é uma instância institucional responsável por desenvolver ações nas diversas áreas de assistência estudantil e vivência universitária, “atendendo à população discente em diversas facetas de sua formação, com o objetivo de estimular a integração acadêmica e social dos estudantes, buscando auxiliar na permanência e formação do universitário” (UFFS, 2015b, p. 94).

Embora não haja necessidade de trazer um resgate histórico detalhado dos movimentos constitutivos da estrutura institucional da universidade como um todo, no que diz respeito à estruturação da área de assistência estudantil é prudente apresentar esse histórico, uma vez que a política de permanência lhe é incumbência. Neste sentido, este subtítulo se divide em três partes: a) estruturação da PROAE e suas competências; b) Modelo de atuação da Assistência Estudantil na UFFS; e c) números da assistência estudantil na UFFS.

5.1.4.1 Estruturação da PROAE e suas competências

A estruturação da área de assistência estudantil na UFFS iniciou com a criação da Diretoria de Assuntos Estudantis, por meio da Portaria nº 142/GR/UFFS/2010, de 12 de maio de 2010. A primeira gestora do setor foi a professora Geruza Tavares D’Ávila, que ocupou o cargo de

Diretora de Assuntos Estudantis até fevereiro de 2011, tendo sido substituída pelo Prof. Maurício Fernando Bozatski. No entanto, pelo fato da UFFS ter uma identidade de universidade popular, e, por conseguinte, observar demanda crescente de apoio acadêmico, houve necessidade de ampliar a estrutura da área, para que ela pudesse ser mais efetiva. Assim, em 16 de maio de 2012 foi instituída a Secretaria Especial de Assuntos Estudantis (SEAE), por meio da Portaria N° 478/GR/UFFS/2012.

Diferentemente da portaria que havia criado a Diretoria de Assuntos Estudantis, a Portaria N° 478/GR/UFFS/2012 nomeou o Secretário Especial de Assuntos Estudantis e estabeleceu suas atribuições. O parágrafo único do Art. 2º explicitava tais atribuições:

- I - Planejar, organizar, executar e coordenar o cumprimento do Plano Nacional de Assistência Estudantil na UFFS;
- II - Estimular a integração acadêmica e social dos estudantes;
- III - Auxiliar na permanência e formação qualificada do universitário;
- IV - Realizar análise socioeconômica; gerenciar programas de benefícios financeiros;
- V - Supervisionar serviços de alimentação e nutrição;
- VI - Acolher e orientar o estudante em sua transição ao ensino superior e ao mercado de trabalho;
- VII - Oferecer apoio psicopedagógico e social nos processos de ensino/aprendizagem e de relações interpessoais;
- VIII - Promover ações de prevenção e orientação em saúde física e mental;
- IX - Assessorar atividades discentes e de organização estudantil (UFFS, 2012b).

Com a reclassificação da pasta de assuntos estudantis de diretoria para secretaria especial, o professor Maurício foi renomeado como gestor da SEAE, onde permaneceu até 10 maio de 2013, quando foi nomeado, por meio da Portaria N° 458/GR/UFFS/2013.

A SEAE tinha praticamente o mesmo *status* de pró-reitoria, reportando-se diretamente ao reitor, porém sem assento no Conselho Universitário. Todas as suas atribuições, *a priori*, compunham o conjunto de ações da política de permanência da UFFS, mesmo que esse termo não tivesse sido adotado no texto de competências. Fato é que as discussões acerca dos assuntos estudantis realizadas no âmbito do CONSUNI e suas

câmaras temáticas não tinham a participação de representatividade da SEAE, exceto se algum conselheiro, ou a presidência, convidasse alguém da equipe para participar de alguma discussão. Assim, as decisões eram tomadas em uma instância superior sem que necessariamente a área responsável pelos assuntos estudantis fosse ouvida. Esse afastamento da SEAE dos conselhos superiores começou a ser resolvido a partir da alteração no estatuto da UFFS, no final em 2014.

A Resolução nº 22/CONSUNI/UFFS/2014, de 30 de outubro de 2014 aprovou novo estatuto da UFFS, no qual foi criada a PROAE e foi dada nova composição às câmaras temáticas. A antiga Câmara de Graduação foi substituída pela Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis (CGAE), na qual o pró-reitor de assuntos estudantis tem assento. Essa alteração começou a se efetivar, de fato, somente a partir de 17 de dezembro de 2014, com a publicação da Resolução nº 33/CONSUNI/UFFS/2014, que converteu as Secretarias Especiais de Gestão de Pessoas e de Assuntos Estudantis em Pró-Reitorias. O parágrafo único do Art. 1º da referida resolução estabeleceu que “a instalação das Pró-Reitorias de Gestão de Pessoas e de Assuntos Estudantis será feita em janeiro de 2015” (UFFS, 2014a). Por questões de férias de servidores, isso ocorreu somente em 09 de fevereiro de 2015, quando fui nomeado Pró-Reitor de Assuntos Estudantis, por meio da Portaria nº 0169/GR/UFFS/2015. Permaneci na gestão da PROAE até 11 de setembro de 2017, quando fui substituído pelo Prof. Darlan Christiano Kroth.

Quando auxiliamos na preparação do relatório de gestão *pro-tempore*, em 2015, indicamos as responsabilidades da PROAE, que, de certo modo, apontam para a política de permanência, da seguinte maneira:

É responsável pela assistência ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio do cadastro socioeconômico, planejamento, execução e acompanhamento de programas de benefícios financeiros. A Pró-Reitoria também supervisiona serviços de alimentação e nutrição disponíveis aos estudantes e atua em atividades de acolhimento, integração e orientação ao universitário, buscando a prevenção da evasão e a formação integral, com apoio psicológico nos processos de ensino/aprendizagem, adaptação à Universidade, relações interpessoais, carreira (informação, orientação e planejamento profissional), saúde física e mental (prevenção,

atendimento e encaminhamentos) e organização discente (orientação e apoio a atividades estudantis). Para execução de suas atividades, além da equipe alocada na PROAE, conta com os setores de Assistência Estudantil, alocados em cada um dos campi da Instituição (UFFS, 2015b, p. 94).

No entanto, a especificação das responsabilidades da PROAE e das demais pró-reitorias somente se clareou de fato a partir da aprovação do Regimento Geral da UFFS, ocorrida em 01 de março de 2016, quando foi publicada a Resolução nº 3/CONSUNI/UFFS/2016. Neste sentido, consoante ao que estabelece o Art. 24 do Regimento Geral, a PROAE tem as seguintes competências:

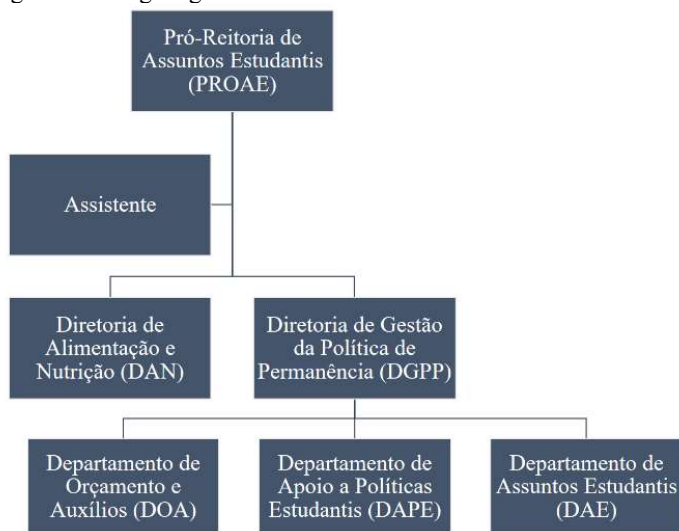
- I - executar as políticas definidas pelo Conselho Universitário;
- II - instituir e executar a **Política de Permanência**, com a finalidade de ampliar as condições de integração e permanência, promovendo igualdade de condições para o estudante concluir seu curso de graduação;
- III - planejar, organizar,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

Como pode ser observado no grifo, há menção clara no Inc. II acerca da política de permanência, uma competência sobre a qual, anteriormente, não havia referência nos documentos institucionais.

Para a execução dessas responsabilidades, hoje há uma estrutura da Pró-Reitoria, que conta com nove servidores técnicos administrativos em educação, sendo uma administradora, uma assistente social, uma nutricionista, um pedagogo, cinco assistentes em administração, além de um professor, que ocupa o cargo de pró-reitor. Destes, um assistente em administração está afastado há praticamente seis meses em tratamento de saúde. Em atuação, portanto, são apenas nove STAE's.

A estrutura da PROAE pode ser observada na figura, a seguir.

Figura 11 – Organograma da PROAE/UFFS



Fonte: elaborado pelo autor

Quanto à composição da equipe de atendimento aos estudantes, vinculada à PROAE e aos SAE's dos *campi*, pode ser observada no quadro de pessoal – no Quadro 25, na próxima página, segundo lotações atualizadas em dezembro de 2017.

Com relação à vaga de Técnico de Assuntos Educacionais sinalizada com asterisco, de Chapecó, o servidor está lotado no SAE mas goza de afastamento desde agosto de 2016, uma concessão do plano institucional de educação formal, o PLEDUCA, e deve retornar às atividades somente em fevereiro de 2019. Trata-se de uma vaga ocupada,

mas que, no momento, não contribui com a demanda de trabalho do SAE do *campus*. Gostaria ainda de registrar que o quadro apresenta apenas os servidores em atuação direta junto aos setores de assuntos estudantis ou pró-reitoria. Assim, não contempla os servidores em atuação nos restaurantes universitários⁸⁰, setores que se reportam funcionalmente à Diretoria de Alimentação e Nutrição, e administrativamente às coordenações administrativas dos *campi*. Esta é uma especificidade das estruturas matriciais, com as suas disfunções.

Quadro 25 – Quadro de pessoal da PROAE em dezembro de 2017

Cargo	R	CL	Ch	Er	PF	LS	Re
Administrador	1						
Assistente em Administração	5	1	1	2		1	2
Assistente Social	1	1	2	1	1	1	1
Nutricionista	1						
Pedagogo	1						
Professor do Magistério Superior	1						
Psicólogo		1	1	1		1	1
Técnico em Assuntos Educacionais		1	1*			1	
TOTAL	10	4	5	4	1	4	4
R: Reitoria; CL: Cerro Largo; Ch: Chapecó; Er: Erechim PF: Passo Fundo; LS: Laranjeiras do Sul; Re: Realeza							

Fonte: dados fornecidos pela PROGESP, 2017.

5.1.4.2 Modelo de atuação da Assistência Estudantil na UFFS

A UFFS é uma universidade em que, diferentemente das IFES tradicionais, os estudantes socioeconomicamente vulneráveis são a maioria⁸¹. Embora haja o reconhecimento que as vulnerabilidades

⁸⁰ Os RU's de Chapecó, Cerro Largo e Laranjeiras do Sul dispõem de 1 servidor nível E (nutricionista) e um servidor nível D (assistente em administração), cada. O RU de Realeza dispõe de dois servidores nível D (um assistente em administração e um técnico em nutrição e dietética, que atende o campus enquanto a nutricionista, nível E, está em afastamento PLEDUCA). O RU de Erechim dispõe de dois servidores nível E (uma nutricionista e uma administradora) e um servidor nível D (assistente em administração).

⁸¹ Observe, no item 5.1.4.3, o Quadro 29, que indica uma tendência de ampliação de vulnerabilidades, observada a partir de 2013, ano do primeiro ingresso pela lei de cotas. Ao final do ano de 2016, segundo os dados informados no Censo da Educação Superior, 49,88% dos estudantes da UFFS, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tinham cobertura em pelo menos um auxílio socioeconômico. Os dados de 2017, evidentemente, ainda não foram finalizados,

ocorram em distintas áreas, a instituição considerou desde os seus primeiros passos a importância de implantar um programa de auxílios socioeconômicos que lhes pudesse dar suporte financeiro para auxiliar na permanência, além de investir em estruturas de apoio aos estudantes, como é o caso dos restaurantes universitários. Sobre o investimento em estruturas, pelo fato da universidade ter iniciado suas atividades em 2010 quase que totalmente em espaços alugados, priorizou-se o investimento de capital para a construção dos blocos das salas aula, laboratórios e bloco dos professores, além dos prédios dos restaurantes universitários. Porém a implantação da moradia estudantil não avançou.

Neste sentido, a UFFS utilizou os recursos de custeio provenientes do PNAES para desenvolver um programa de apoio financeiro aos estudantes desde o seu primeiro ano de atuação. Naquele momento, a quantidade de estudantes ainda era pequena, o público era regionalizado, e os recursos financeiros do PNAES suficientes para dar cobertura às necessidades básicas dos estudantes⁸². Durante o primeiro semestre de aulas da UFFS não teve nenhum programa de auxílios socioeconômicos. As aulas começaram somente no final de março. Porém, no segundo semestre de 2010 foi possível iniciar os dois primeiros programas de assistência estudantil por concessões financeiras: o Programa de Iniciação Acadêmica, vinculado a atividades de ensino e pesquisa, e o Programa de Bolsa Permanência⁸³.

Em 2011, além do Programa de Iniciação Acadêmica e do Programa de Iniciação Científica, foi desenvolvido o Programa Bolsa de Estudos Orientados, e iniciou-se a concessão dos auxílios Moradia, Alimentação e Transporte.

Neste mesmo ano também foram concedidos 230 auxílios provisórios [...], cuja duração era de 3 meses, além de aprovada a concessão de Auxílio à Participação Discente em Eventos e a concessão de Auxílio-Alimentação para discentes em atividades

porém, confirmando-se a tendência demonstrada no quadro, atualmente mais da metade dos estudantes da UFFS são atendidos pelos programas de concessão de auxílios socioeconômicos.

⁸² Durante o tempo em que estive atuando na PROAE, sempre nos referimos a esse período entre 2010 a 2012 como o tempo das “vacas gordas”, numa alusão ao período de fartura no Egito, segundo o texto bíblico de Gênesis.

⁸³ Esse era um programa institucional da UFFS, e não tem relação alguma com o PBP do MEC, que foi lançado em 2013. Tratava-se de uma bolsa de R\$255 mensais, sem contrapartida, para os estudantes vulneráveis.

acadêmicas em municípios fora do *campus* em que estavam matriculados, cujos valores e beneficiários eram definidos de acordo com as solicitações específicas de cada atividade (UFFS, 2015b, p. 94).

Outra atividade iniciada em 2011, na área dos esportes, foram os Jogos Universitários da Universidade Federal da Fronteira Sul (JUFFS), com o objetivo de integrar estudantes de diferentes *campi* e estimular a prática esportiva ao longo do ano. A primeira edição dos jogos aconteceu em Chapecó (UFFS, 2015b).

“No ano de 2012 os programas Bolsa Iniciação Acadêmica e Estudos Orientados deixaram de existir, pois a Instituição já contava com várias modalidades de bolsas de Ensino, Pesquisa e Extensão” (UFFS, 2015b, p. 94). Também foi criado o Bolsa Esporte, que selecionava bolsistas com conhecimento esportivo para fomentar a prática de esportes no *campus*. Os JUFFS desse ano aconteceram na cidade de Cerro Largo (UFFS, 2015b).

O ano de 2013 foi marcado pelo lançamento do PBP do MEC. Para evitar confusão de terminologias, a UFFS alterou o nome da sua Bolsa Permanência para Auxílio-Permanência. Segundo as regras dos editais daquele ano, o estudante poderia acumular o Auxílio-Permanência com um dos demais auxílios (Moradia, Transporte ou Alimentação). O programa do Bolsa Esporte foi mantido, além de ter iniciado uma nova modalidade de bolsas, o Bolsa Cultura. O Auxílio para Atividades de Ensino também continuou em execução. Ao que tudo indica, a UFFS tentava naquele momento implantar ações em todas as áreas do PNAES, visto que esse programa sempre foi o seu norteador na proposição de políticas para a permanência. Contudo, o que se observou em 2013 foi um grande crescimento do número de estudantes vulneráveis, explicado pelo novo modelo de ingresso via SiSU, pela adesão à lei de cotas e outros processos seletivos de ações afirmativas. Quando assumi a pasta de assuntos estudantis, a instituição vivia uma situação incômoda em que os recursos do PNAES haviam sido previamente distribuídos entre os *campi*, e alguns *campi* conseguiam atender plenamente a demanda de auxílios socioeconômicos, enquanto outros observavam expressivas listas de espera. Em consequência disso, a UFFS teve que remodelar os seus editais, haja vista que enfrentava um dilema: ou atender uma quantidade restrita de estudantes, estabelecendo vagas em seus editais de auxílios socioeconômicos, com pagamentos de valores maiores, ou implantar um edital de caráter mais universal, para auxiliar um número mais significativo de estudantes, mesmo que isso significasse valores mais

modestos. Também os critérios precisaram ser discutidos, estabelecendo pontos de corte nos IVS's. Fato é que 2013 foi o primeiro ano em que a demanda por auxílios socioeconômicos superou a disponibilidade orçamentária. A escolha institucional, coordenada por um grupo de trabalho que designei ainda em 2013 para estudar o modelo de concessão de auxílios⁸⁴, se encaminhou pela segunda alternativa, uma opção de valores modestos, na perspectiva de que os auxílios socioeconômicos teriam a conotação de apoio para a permanência, e não necessariamente a de financiamento da permanência. Além disso, baseou-se em um princípio de solidariedade, pois o novo modelo constituído estabeleceu um critério de proporcionalidade e centralização da gestão dos recursos, para extinguir as listas de espera. Os JUFFS desse ano, por sua vez, foram realizados em Realeza.

Deste modo, o ano de 2014 iniciou com o edital de auxílios socioeconômicos remodelado. As inscrições continuaram sendo contínuas, em datas prefixadas no edital. O DOA, órgão vinculado à PROAE, fez toda a gestão dos recursos e efetuava os pagamentos. Mensalmente se realizavam cálculos para perceber a eventual necessidade de reajuste proporcional nos valores. Cada estudante passou a poder acumular mais do que um auxílio, de acordo com a habilitação que tinha por ocasião da sua análise socioeconômica⁸⁵. Também estabeleceu-se um teto no valor, sendo que o teto era a combinação dos quatro tipos de auxílios que o edital previa (Auxílio-Moradia, Auxílio-Alimentação e Auxílio Transporte, e Auxílio Material Didático). Destes quatro auxílios, alimentação e material didático tinham característica universalizante, sendo pagos para todos estudante vulneráveis, sem necessidade de comprovação⁸⁶. No entanto, auxílio transporte e moradia, precisavam ser habilitados previamente, mediante comprovação destas necessidades. Por exemplo, estudantes ingressantes na mesma localidade em que já residiam

⁸⁴ O GT de reformulação do modelo de concessão de auxílios socioeconômicos foi coordenado pelo atual pró-reitor de planejamento da UFFS, Prof. Charles Albino Schultz, que então era chefe do DOA. O trabalho contou com a participação de líderes estudantis de cada *campus*, indicados pelo movimento estudantil, além de representantes dos SAE's dos *campi*.

⁸⁵ Até o ano anterior, 2013, segundo regramentos dos editais, o estudante da UFFS podia acumular bolsa permanência com outra bolsa, desde que tivesse conotação de auxílio socioeconômico. Assim, o acadêmico que tivesse direito a mais do que duas bolsas pelos demais critérios, geralmente optava pelas que entendia ser mais vantajosas do ponto de vista financeiro.

⁸⁶ Alimentação e material didático são necessidades óbvias dos estudantes, não sendo exigida comprovação documental.

não podiam acessar o auxílio moradia. Este modelo continua sendo praticado na UFFS. Escrevi mais sobre esta questão algumas páginas à frente, no final da página 198 em diante.

Em 2014, além da reformulação do edital de auxílios socioeconômicos, que passou a ter efeito daquele ano em diante, a Bolsa Cultura e a concessão de Auxílio para Atividades de Ensino foram mantidas. Contudo, o Programa Bolsa Esporte deixou de existir e foi criada uma nova modalidade de auxílios financeiros para participação em eventos esportivos, mediante demanda. Mas os JUFFS foram realizados, em sua quarta e última⁸⁷ edição, no *campus* Laranjeiras do Sul. Nesse ano, foi criado também o Auxílio Emergencial, uma modalidade de apoio para situações atípicas pelas quais os estudantes passavam, para atender emergências, como o seu próprio nome sugere.

Em 2015 manteve-se o regramento do edital de auxílios socioeconômicos, e repetiu-se as demais modalidades que haviam sido praticadas no ano anterior. 2015 foi um ano em que o orçamento do PNAES da UFFS aumentou significativamente, 65,8% em relação ao ano anterior. Foi esse aumento que permitiu atender integralmente os estudantes vulneráveis naquele ano. 2015 também foi um ano em que o PNAES da UFFS foi auditado pela CGU, o que gerou enorme demanda interna de trabalho.

2016, por sua vez, foi o ano de maior aproximação com a política de acesso. Além de manter, com algum aperfeiçoamento, o programa regular de auxílios socioeconômicos, foi estabelecido o Auxílio Ingresso, auxílio financeiro pago a estudantes vulneráveis logo em sua chegada, antes mesmo do processamento de sua análise socioeconômica. Neste caso, a vulnerabilidade era comprovada pelo estrato utilizado no processo seletivo do ingresso, L1 e L2⁸⁸, além de estudantes do PROAHAITI, vulneráveis pela sua condição de refugiados, e estudantes do PIN.

⁸⁷ A descontinuidade dos JUFFS em 2015 é decorrente da limitação orçamentária frente a uma demanda crescente de auxílios socioeconômicos, considerados mais efetivos na permanência.

⁸⁸ De acordo com o edital nº 952/GR/UFFS/2015, os cotistas do L1 ocupam “vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)”, enquanto os cotistas do estrato L2 ocupam “vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).” (UFFS, 2015c, n.p.).

Em 2017, tendo em vista que já estava em vigor a Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE, a inclusão desses públicos foi simplificada para os auxílios gerais, aqueles que não demandam comprovação, pela obviedade da necessidade. Ou seja, auxílio alimentação e auxílio estudantil referem-se às necessidades de alimento e materiais didáticos, que todo estudante requer. Os demais regramentos foram preservados. O Auxílio Emergencial, porém, foi remodelado, por meio do Edital nº 184/GR/UFFS/2017, de 02 de março de 2017. O foco do edital de auxílio emergencial continuou sendo “estudantes que se encontrem com limitação temporária e/ou em circunstância inesperada, devidamente comprovada, que venha a prejudicar seu rendimento acadêmico e coloque em risco sua permanência” (UFFS, 2017, n.p.). No entanto, o item 5.1 do edital estabeleceu que “a análise para concessão do auxílio será fundamentada na particularidade da situação de cada estudante com base em parecer social elaborado por profissional de serviço social” (UFFS, 2017, n.p.), o qual teve autonomia para estabelecer os valores que seriam recebidos pelo estudante. Dentre os deveres do estudante, estabelecidos no item 8 do edital, a responsabilidade por “manter frequência mínima de 75% no conjunto de componentes curriculares matriculados no semestre da concessão do Auxílio Emergencial” (UFFS, 2017, n.p.).

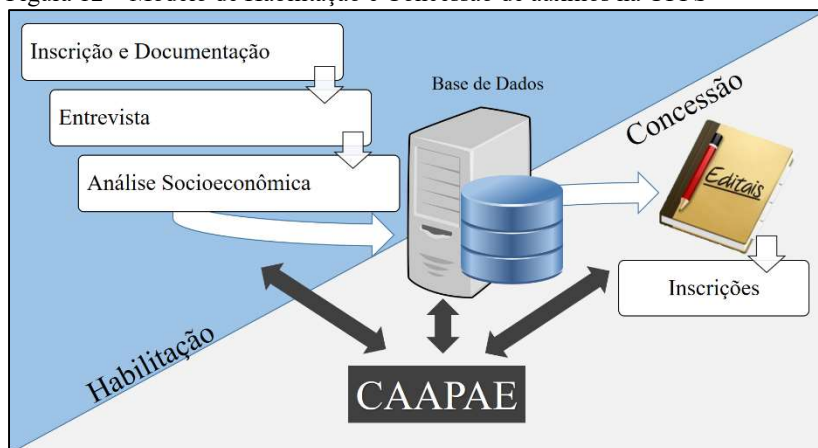
Quero ressaltar que a concessão de auxílio emergencial é efetuada para atender situações muito específicas, situações em que não há cobertura no modelo regular de concessões. Aliás, o modelo utilizado regularmente pela UFFS teve uma construção muito rica de coletividade, para atender as características da UFFS, instituição com um perfil diferenciado de seus estudantes⁸⁹, uma posição de vanguarda no acesso de estudantes oriundos de escola pública, que, geralmente, demandam por auxílios socioeconômicos. Neste sentido, é essencial descrever o modelo utilizado na UFFS, o que faço a seguir.

O modelo de habilitação e concessão de auxílios socioeconômicos da UFFS foi aprovado ainda em 2011, para substituir o procedimento sumário da mera análise documental praticada em 2010. A discussão de construção do modelo foi conduzida pela Câmara de Extensão (CE), e resultou na Resolução nº 001/2011 – CONSUNI/CE, de

⁸⁹ A UFFS se coloca como uma instituição popular com o maior percentual de alunos oriundos da escola pública entre todas as instituições públicas federais brasileiras, com 87% de seus estudantes. Das 10 instituições que superaram os 50% de cota de escola pública previstos para 2016, “sete são institutos federais e três são universidades federais novas, criadas no período das presidências de Lula e Dilma” (RISTOFF, 2016, p. 28).

08 de agosto de 2011, que instituiu as análises socioeconômicas na UFFS, e o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS). Esta foi uma opção que a universidade fez em sua trajetória de construção do modelo de assistência estudantil, separando-se os procedimentos de análise socioeconômica dos procedimentos de concessão de auxílios. O modelo ainda continua em vigor na universidade, apesar desta resolução ter sido revogada⁹⁰, ainda em 2016. Em síntese, existe um procedimento que habilita os estudantes para determinados auxílios e estabelece o seu índice de vulnerabilidade socioeconômica, sendo que, num segundo momento, a cada ano, são emitidos os editais de concessão dos benefícios. Essa opção permitiu a análise ininterrupta de estudantes, ao longo do ano, mediante agendamento contínuo. A figura a seguir retrata o modelo:

Figura 12 – Modelo de Habilitação e Concessão de auxílios na UFFS



Fonte: elaborado pelo autor

Como pode-se observar na figura, habilitação e concessão são duas fases distintas. A habilitação é o procedimento que qualifica o estudante ao ingresso nos programas de auxílios socioeconômicos, e a Concessão é o processo de atendimento ao estudante por meio dos editais. A qualquer momento, o estudante interessado em receber os auxílios

⁹⁰ Considerando que a Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE, de 25 de novembro de 2016, estabeleceu um novo regramento para a realização de análises socioeconômicas e habilitação para inscrição nos auxílios socioeconômicos, o reitor emitiu a Portaria nº 1216/GR/UFFS/2016, *ad referendum* do CONSUNI, em que revogou a antiga resolução.

socioeconômicos da UFFS pode realizar o seu cadastro para análise socioeconômica. O processo consiste em três etapas: a inscrição e entrega da documentação, realização de entrevista com assistente social e o processamento da análise socioeconômica. O resultado da análise socioeconômica é o IVS, calculado a partir de critérios objetivos e subjetivos, cujo resultado é publicizado e /ou notificado ao estudante e armazenado na base de dados institucional. Os critérios objetivos referem-se à renda *per capita*, despesas com transporte e moradia, enquanto os critérios subjetivos são os fatores agravantes e condições favoráveis da permanência, atenuantes das dificuldades. Essa análise, mesmo que seja aparentemente subjetiva, é quantificada com pontuações pelos assistentes sociais que realizam a entrevista. Para evitar distorções, periodicamente a equipe de serviço social realiza reuniões para parametrizar os pesos das condições agravantes e condições favoráveis, para além do que a resolução estabelece, respeitando critérios da competência privativa do profissional de serviço social.

É importante esclarecer o que representa o IVS de um estudante. Quanto menor o IVS, maior será a sua vulnerabilidade. Isto porque existe uma relação direta nos critérios objetivos com a moeda corrente nacional, aplicada numa regra *per capita*. Por exemplo, um IVS de 100 significa, grosso modo, uma renda mensal *per capita* de R\$ 100. No entanto, a compreensão institucional é que a vulnerabilidade não pode ser resumida à condição financeira do estudante. Por isso se fez a inclusão de critérios subjetivos para corrigir distorções desta ordem. Ou seja, o IVS pode ser aumentado para estudante que tenha alguma condição favorável (exemplo: residir em casa própria) ou diminuído para estudante que tenha situações agravantes (exemplo: doença crônica do estudante ou integrante do grupo familiar). Além disso, é necessário dizer que os motivos de alteração no IVS são resguardados por sigilo profissional do assistente social, e, por vezes, no direito do próprio estudante. Um estudante com carga viral HIV positivada, por exemplo, é resguardado pelo seu direito particular de não expor sua condição, e também é resguardado pelo sigilo profissional de qualquer informação confidenciada ao entrevistador.

A base de dados dos IVS foi informatizada recentemente. Durante algum tempo, a UFFS terá que conviver com duas bases de dados (a organizada em planilhas de cálculos e a base de dados do novo sistema), enquanto prepara o processo de migração dos IVS's analisados nos parâmetros da Resolução nº 001/2011 – CONSUNI/CE, ainda válidos, para o regramento da Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE. As novas análises já estão sendo feitas integralmente no novo modelo. A base de dados dos estudantes é utilizada como requisito para atendimento

dos estudantes em programas de auxílios socioeconômicos que dependam de critérios socioeconômicos.

A segunda parte do modelo é a concessão, que é regrada por editais específicos, preparados anualmente. Como o orçamento da assistência estudantil é anual, o lançamento de editais anuais foi a forma que a instituição encontrou para atuar com responsabilidade fiscal, sem comprometer o orçamento, e honrar seu compromisso com os estudantes. O processo de discussão dos editais costuma ser participativo, envolvendo os SAE's e representantes discentes, disparado assim que a PLOA é divulgada. Com os números da PLOA, o DOA faz um conjunto de simulações nos pontos de corte das faixas de IVS, e nos valores dos auxílios. Nesse período são discutidos todos os detalhes do edital, com ênfase para os valores de cada auxílio, faixas de IVS, os critérios de inclusão dos estudantes e os seus deveres. Os valores costumam ser diferenciados para cada faixa de IVS. As faixas do IVS são definidas pelos pontos de corte, sendo que IVS I são os estudantes mais vulneráveis.

Para melhor compreender essas informações, utilizo o exemplo do edital utilizado em 2017, o Edital nº 23/GR/UFFS/2017. As faixas de IVS foram estabelecidas pelo item 3.5 do edital:

3.5 Os pontos de corte das faixas de IVS são os seguintes:

I - IVS Faixa I - até 400;

II - IVS Faixa II - acima de 400 até 800; e,

III - IVS Faixa III - acima de 800 até 1.320.

(UFFS, 2017, n.p.)

Os valores de referência dos auxílios, por sua vez, foram estabelecidos no item 3.6 do edital:

Quadro 26 – Valores de referência por faixas de IVS

Auxílio	IVS faixa I	IVS faixa II	IVS faixa III
Alimentação 1	120,00	70,00	40,00
Alimentação 2	150,00	100,00	60,00
Moradia	220,00	100,00	80,00
Transporte 1	60,00	40,00	30,00
Transporte 2	100,00	60,00	40,00
Auxílio Estudantil	150,00	75,00	45,00

Fonte: dados extraídos do item 3.6 do Edital nº 23/GR/UFFS/2017

Auxílio Alimentação e Auxílio Transporte tem duas modalidades distintas, como se pode observar no Quadro 26. Os valores do Auxílio

Alimentação 2 são praticados no *campus* Passo Fundo, que não dispõe de restaurante universitário. Assim, não há opção nesse *campus* de alimentação subsidiada para os estudantes, enquanto nos demais *campi* os estudantes podem adquirir almoço ou jantar por R\$2,50 no restaurante universitário (RU). Com relação ao Auxílio Transporte 1, o estudante deve comprovar “gastos com transporte público ou locado para deslocamento em função das atividades acadêmicas, cujo valor **não** ultrapasse 100,00 (cem reais) mensais” (UFFS, 2017, n.p). Para acessar o Auxílio Transporte 2, por sua vez, o estudante deverá “comprovar gastos com transporte público ou locado para deslocamento em função das atividades acadêmicas, cujo valor ultrapasse 100,00 (cem reais) mensais” (UFFS, 2017, n.p).

Critérios de inclusão e deveres do estudante geralmente são associados à quantidade mínima de créditos curriculares na matrícula e quantidade mínima de aprovações no semestre, respectivamente.

Assim como o módulo de habilitação dos estudantes é de fluxo contínuo, as inscrições nos editais de auxílios podem ocorrer ao longo de todo o ano, até o limite de outubro. A PROAE não costuma abrir período de inscrição a partir de novembro em virtude das datas limite de liquidação de pagamentos do ano fiscal, pois recursos do PNAES não podem ficar reservados em restos a pagar.

Como o edital não disponibiliza um número fixo de vagas a ser preenchida, o processo de gestão dos recursos da assistência estudantil costuma ser muito complexo. Não há como saber no início de um ano o valor que será demandado ao longo do período. Por esse motivo, criou-se um critério de proporcionalidade, explicitado nos itens 3.3.1 e 3.3.2 do edital, nos seguintes termos:

3.3.1 Os valores de todos os auxílios poderão ser reduzidos proporcionalmente à demanda, de forma escalonada do IVS Faixa III ao IVS Faixa I, no caso em que a demanda supere a dotação orçamentária.

3.3.2 Caso este ajuste se fizer necessário, a PROAE emitirá comunicado prévio por meio de Informativo Semanal e/ou outro canal oficial de comunicação (UFFS, 2017, n.p).

Desde 2014 esse critério estava presente nos editais, mas até o ano 2017 não havia sido utilizado, pois sempre a universidade conseguiu suprir as faltas remanejando recursos do custeio. No entanto, em 2017, ano de muitos contingenciamentos impostos pelo governo federal, foi

necessário aplicar o critério, o que gerou muitas insatisfações entre os estudantes. Tais insatisfações ficaram visíveis nas DCS's, representadas em várias produções artísticas, como se pode observar no item 6.3 deste estudo.

Tendo feito a explanação da interlocução entre o processo de habilitação e concessão, bem como a guarda de informações do IVS na base de dados, elementos que estão visíveis na figura, falta explicar a atuação da Comissão de Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil (CAAPAE). Cada *campus* tem a sua CAAPAE, e existe um fórum das comissões que congrega integrantes de todas as demais, responsável pelas discussões institucionais.

A CAAPAE é uma instância criada pela Câmara de Graduação em 2013, por meio da Resolução nº 7/2013 – CONSUNI/CGRAD, de caráter independente, com livre atuação em suas finalidades, com vistas “a oferecer suporte nas ações desenvolvidas pela Política de Assistência Estudantil nos *campi* da UFFS” (UFFS, 2013c). Seus objetivos, expostos no Art. 2º, são:

- I - acompanhar e avaliar a Política de Assistência Estudantil;
- II - analisar e deliberar sobre denúncias e/ou casos omissos referentes às ações da política de Assistência Estudantil (UFFS, 2013c).

A CAAPAE atua com autonomia frente a PROAE, o que lhe assegura liberdade de atuação e apuração das denúncias. As denúncias podem ser apuradas independentemente de terem sido focadas no módulo de habilitação dos estudantes (procedimentos do cálculo do IVS, por exemplo), guarda de dados (segurança de informação) ou concessões (denúncia de pagamento indevido, por exemplo). Trata-se de uma iniciativa que foi considerada como boa prática pela CGU, por ocasião da auditoria efetuada na UFFS, a ser recomendada para outras instituições. Primeiro, pela segregação de funções. A CAAPAE tem a incumbência de avaliar a política de assistência estudantil, enquanto a PROAE tem a incumbência de geri-la. Órgão de execução e órgão de avaliação são, portanto, distintos. Segundo, pela possibilidade de exercício de cidadania e transparência, já que recursos públicos precisam ser investidos com zelo, e deve haver prestação de contas. Terceiro, pelo caráter propositivo de políticas, já que uma instituição pública precisa desenvolver políticas públicas que atendam ao interesse público.

Art. 3º As Comissões de Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil da UFFS têm por finalidades:

I - realizar estudos e propor documentos que tratem de benefícios aos estudantes no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; (Nova redação dada pela Resolução nº 6/2017 – CONSUNI/CGAE, de 12/05/2017)

II - propor políticas de distribuição dos recursos de assistência estudantil, de acordo com a realidade de cada *campus*;

III - primar pela aplicação correta dos recursos destinados aos benefícios dos estudantes, levando ao conhecimento do Fórum das Comissões as irregularidades;

IV - analisar e julgar denúncias e casos omissos, avaliando as peculiaridades de cada caso apresentado;

V - solicitar visitas domiciliares, entrevistas e/ou documentos complementares para averiguação de possíveis irregularidades (UFFS, 2013c, n.p).

Outra modalidade importante de assistência aos estudantes da UFFS é o Restaurante Universitário (RU). Na verdade, como a estrutura da UFFS é multicampi, existem cinco RU's em funcionamento. A única exceção é o *campus* Passo Fundo, onde existe apenas um curso de Medicina, local onde não foi construído RU.

A opção institucional pela construção de RU's se justificou na UFFS tanto pelo perfil vulnerável do seu público discente, quanto pela localização dos seus *campi*, que estão, com exceção do *campus* Cerro Largo, distantes do centro das cidades em que os *campi* se localizam, sendo locais que ainda apresentam infraestrutura escassa, sem opção de outros espaços em seus entornos que ofereçam alimentação.

A UFFS entende que os serviços dos Restaurantes Universitários se constituem em ação efetiva no que se refere a disponibilizar ao estudante um importante instrumento de satisfação de uma necessidade básica e de real função acadêmico-social, que é a alimentação, o que vem contribuir para seu melhor desempenho e formação enquanto discente.

O primeiro RU a entrar em funcionamento na UFFS foi em Chapecó, no ano de 2014. Como a construção do prédio foi concluída tardiamente, o RU esteve em atividade por apenas três meses. O modelo adotado pela instituição para o RU era de gestão, sendo que a UFFS

adquiria alimentos e a empresa recebia para produzir as refeições. Em 2014 foram servidas 22.238 refeições para estudantes (MUSSIO, 2017)

Em 2015, três novos RU's iniciaram suas atividades. Os restaurantes nos *campi* de Cerro Largo e Realeza iniciaram no mês de agosto, e o de Erechim em setembro. Naquele ano, o RU de Chapecó mantinha-se no modelo de cogestão, porém com nova empresa contratada, enquanto os demais entraram em atividade com o modelo de concessão de espaço público. Em 2015 foram servidas 130.376 refeições dentre os 4 RU's (MUSSIO, 2017).

Em 2016 iniciou a operação do último restaurante, no *campus* de Laranjeiras do Sul. A partir daquele ano, todos os RU's passaram a operar com contratos de concessão de espaço público. Em 2016 foram servidas 325.562 refeições subsidiadas (MUSSIO, 2017).

Vale destacar que a UFFS subsidia as refeições de todos os estudantes. Para a comunidade discente, há cobrança de R\$2,50 por refeição, e a diferença entre o valor pago e o custo é subsidiado pela UFFS, que efetua os pagamentos às empresas contratadas. Os demais membros da comunidade acadêmica e regional podem também fazer uso do RU, no entanto, sem contar com subsídio.

Outro ponto importante da política de assistência estudantil na UFFS é o plano de acompanhamento. Os planos de acompanhamento surgiram como uma oportunidade de suporte institucional para estudantes que não conseguiam cumprir com os critérios de aprovação dos editais de auxílios socioeconômicos, para evitar desligamento do programa. Assim, durante o período de elaboração do edital de 2016, que resultou na publicação do Edital nº 035/UFFS/2016, iniciou-se o programa de acompanhamento, naquele momento com a finalidade de atender os estudantes reprovados em mais de 50% dos componentes curriculares cursados.

Por meio do plano de acompanhamento, o estudante se compromete em desenvolver atividades com a finalidade de melhorar seu aproveitamento no aprendizado das disciplinas cursadas. As atividades são propostas, em conjunto com o estudante, visando atender áreas identificadas como possíveis causadoras de sua retenção naquele semestre (LAGO, 2017, p. 2)

O fluxo para inserção do estudante no plano de acompanhamento se origina no período de inscrição no edital de auxílios socioeconômicos.

Os estudantes que apresentavam reprovação em mais de 50% dos componentes curriculares cursados⁹¹ tinham a possibilidade de construir o plano, em conjunto com o SAE, com base no diagnóstico sobre as possíveis motivações da sua reprovação. Isso resulta em um planejamento de estudo para o semestre subsequente, com o objetivo de superar a retenção e contribuir para a permanência. Após análise da CAAPAE, o SAE encaminhava para homologação da PROAE.

Com a homologação de seu Plano de Acompanhamento, o estudante fica comprometido em desenvolver algumas atividades apontadas em seu Plano, que é construído a partir de atendimento presencial no SAE (LAGO, 2017, p. 3).

Por fim, é importante dizer que, sob coordenação dos SAE's, os *campi* realizam ações nas mais diversas áreas de sensibilização acadêmica, envolvendo-se nas campanhas institucionais e comunitárias. Dentre as temáticas trabalhadas, destaco as palestras sobre álcool e drogas, eventos contra a homofobia e demais formas de preconceito, grupos de conversa sobre depressão e suicídio e as oficinas de organização do tempo. Na prática, quando um determinado *campus* percebe a necessidade de intervir em situações pontuais, sempre tem contado com o apoio da direção do *campus* e da PROAE.

5.1.4.3 Números da Assistência Estudantil

Este tópico tem como objetivo demonstrar alguns números da assistência estudantil, em especial a evolução do montante do PNAES nacional comparado ao da UFFS, números da cobertura da assistência estudantil na UFFS e alguns dados do quadro de pessoal da assistência estudantil. Com isso, acredito que amplia-se a compreensão da necessidade de política de permanência na UFFS, frente a contextualização que os números trazem⁹².

Inicialmente, apresento um comparativo do PNAES nacional frente ao PNAES da UFFS, informação importante para a assistência

⁹¹ Critério exigido do estudante por ocasião do Edital nº 035/UFFS/2016. O edital de 2017 exigiu critérios diferentes de aprovação mínima de créditos curriculares, e não mais um percentual sobre a matrícula.

⁹² Relembro o argumento que trouxe por ocasião do delineamento da pesquisa, que os “dados quantitativos não eliminam o elemento intersubjetivo que representa a base da pesquisa social” (VIDICH; LYMAN, 2006, p.55).

estudantil, já que esta é a principal fonte de financiamento da assistência estudantil das universidades públicas brasileiras⁹³. Consta no quadro a seguir:

Quadro 27 – Orçamento PNAES Total x PNAES UFFS

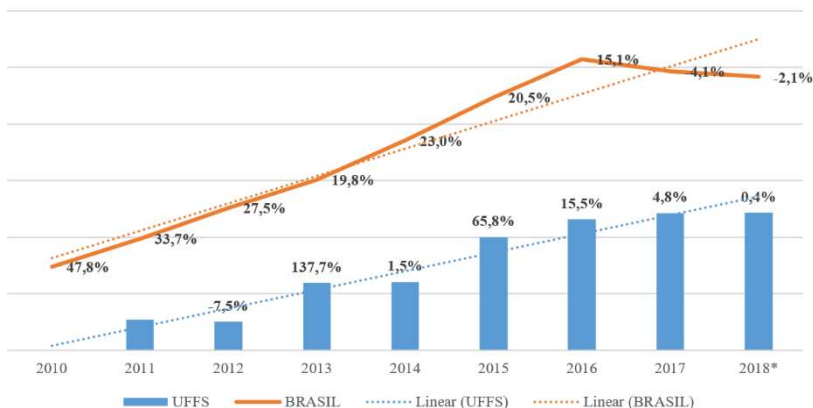
ANO	PNAES TOTAL	Variação	PNAES UFFS	Variação
2008	R\$ 126.301.633			
2009	R\$ 200.000.000	58,35		
2010	R\$ 295.582.521	47,79	(*)	
2011	R\$ 395.189.588	33,70	R\$ 2.162.159	
2012	R\$ 503.843.628	27,49	R\$ 2.000.000	-7,50
2013	R\$ 603.787.226	19,84	R\$ 4.754.000	137,70
2014	R\$ 742.720.249	23,01	R\$ 4.825.000	1,49
2015	R\$ 895.026.718	20,51	R\$ 8.000.000	65,80
2016	R\$ 1.030.037.000	15,08	R\$ 9.243.362	15,54
2017	R\$ 987.484.620	-4,13	R\$ 9.688.562	4,82
2018	R\$ 967.078.952	-2,07	R\$ 9.722.501	0,35
(*) Recursos do PNAES de 2010 estavam vinculados à UFSC, tutora da UFFS. Não obtive acesso a esses dados.				

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados da SESu (2012); UFU (2017); BRASIL (2017b), e dados informados pela PROAE (2017)

Preciso esclarecer alguns pontos acerca deste quadro. Primeiramente, a nota no rodapé do quadro já faz referência aos dados de 2010 da UFFS, não obtidos. Isto porque o orçamento de implantação da UFFS esteve vinculado ao montante designado para a UFSC, na LOA, numa ação orçamentária específica para implantação da UFFS. Outro ponto refere-se aos valores de 2018, assinalados a partir da PLOA. O montante do PNAES de 2018 é o resultado do somatório da Programática 4002 das 63 universidades federais brasileiras (BRASIL, 2017b). Nos dois últimos anos, o PNAES nacional decaiu, 4,13% e 2,07%, respectivamente. O PNAES da UFFS teve pequeno acréscimo nestes anos, de 4,82% e 0,35%, respectivamente. Mas deve-se ressaltar que esse quadro trata de valores absolutos, e que a inflação ocasiona perdas. Ou seja, é perceptível o decréscimo de investimento na permanência de estudantes das universidades públicas no período pós-impeachment de Dilma. Na figura a seguir, é possível observar essa ruptura de tendência:

⁹³ Programática 4002, Assistência ao Estudante de Ensino Superior.

Figura 13 – Evolução PNAES – 2010 a 2018 (Geral e UFFS)



Fonte: elaborado pelo autor

As colunas referem-se ao PNAES da UFFS, e a linha, ao PNAES nacional. Os percentuais do gráfico são a variação frente ao período anterior. Claramente se percebe o ponto de ruptura da tendência, em 2016. A ruptura de investimentos federais na permanência, pelo menos no que diz respeito ao PNAES, trouxe consigo seus transtornos. Até mesmo porque as IFES, inclusive a UFFS, continuaram praticando uma política de acesso baseada na lei de cotas e no SiSU.

O quadro do quantitativo de estudantes beneficiários de auxílios socioeconômicos na UFFS consta, a seguir:

Quadro 28 – Estudantes beneficiários de auxílios socioeconômicos

CAMPUS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Cerro Largo	181	238	272	317	426	558	654
Chapecó	220	270	273	480	683	795	958
Erechim	166	147	184	285	394	588	835
Laranjeiras do Sul	126	169	172	227	382	499	675
Passo Fundo	0	0	0	0	27	35	56
Realeza	119	153	158	200	281	366	385
RS	347	385	456	602	847	1181	1545
SC	220	270	273	480	683	795	958
PR	245	322	330	427	663	865	1060
TOTAL	812	977	1059	1509	2193	2841	3563

Fonte: dados informados nos Censos da Educação Superior

Os números apontam crescimento maior a partir de 2013. Mas gostaria de apresentar um quadro adicional, a seguir, com os números relativos, em que constam os percentuais de beneficiários atendidos pelo programa de auxílios socioeconômicos da UFFS, entre 2010 e 2016.

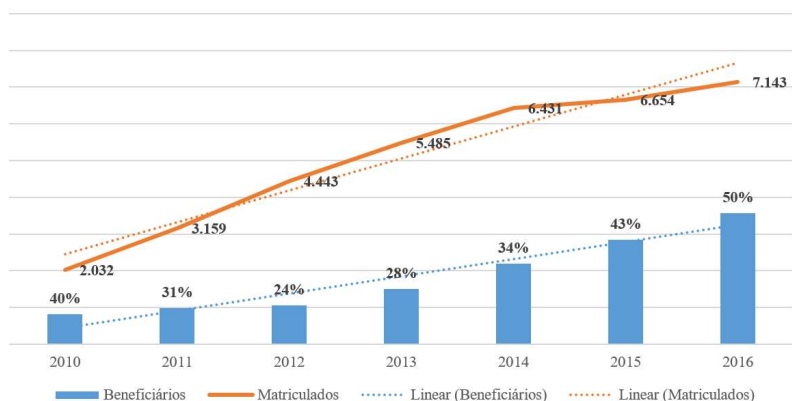
Quadro 29 – % de beneficiários de auxílios socioeconômicos

CAMPUS	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Cerro Largo	49%	51%	40%	38%	43%	52%	57%
Chapecó	32%	21%	15%	22%	28%	35%	40%
Erechim	45%	24%	22%	27%	29%	41%	50%
Laranjeiras do Sul	47%	45%	33%	34%	52%	57%	75%
Passo Fundo				0%	36%	30%	32%
Realeza	36%	35%	26%	29%	34%	42%	44%
RS	47%	36%	30%	31%	35%	45%	52%
SC	32%	21%	15%	22%	28%	35%	40%
PR	41%	40%	29%	31%	42%	49%	60%
TOTAL	40%	31%	24%	28%	34%	43%	50%

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos Censos da Educação Superior

Os percentuais médios iniciaram altos em 2010, com atendimento de 40% dos estudantes, diminuíram para média de 31% em 2011, chegando a 24% em 2012, ano com o menor índice. Em 2013, o percentual voltou a aumentar, e criou-se nova tendência de aumento até o final do período contemplado. Muito provavelmente, a se confirmar a tendência recente, 2017 tenha mais estudantes beneficiados pelos programas de auxílio socioeconômico do que estudantes não beneficiários. Ainda sobre o quadro, é importante esclarecer duas variáveis que podem ter relação com esses números. A primeira diz respeito aos percentuais no início das concessões, principalmente em 2010, no período das ‘vacas gordas’. Naquele momento a UFFS não fazia o processo de análise socioeconômica nos moldes atuais, mas tinha um procedimento sumário de análise documental. Isto facilitou o processamento e inclusão de estudantes no programa. No entanto, a partir de 2011, com a aprovação da Resolução nº 001/2011 – CONSUNI/CE, as análises passaram a ser mais criteriosas, para elementos além da renda *per capita*, como os fatores agravantes e condições favoráveis. Fato é que, coincidência ou não, assim que os critérios foram estabelecidos na resolução, o percentual de estudantes atendidos pelo programa diminuiu, por dois anos consecutivos, e só voltou a aumentar a partir de 2013, após o SiSU e a lei de cotas. Na figura a seguir observa-se essa tendência.

Figura 14 – Matrículas x Benefícios na Assistência Estudantil



Fonte: elaborado pelo autor

A figura mostra uma tendência de matrículas até 2014, e uma alteração na tendência de 2015 em diante. Na verdade, o número de matrículas tende a se estabilizar, uma vez que os cursos chegaram, em sua maioria, no período de integralização curricular. As exceções são os cursos criados após 2010, como, por exemplo, os cursos de Medicina. Já a quantidade de estudantes vulneráveis pode demorar um pouco mais antes de se estabilizar, pois 2017 é o ano em que, na maioria dos cursos, os primeiros ingressantes da lei de cotas e SiSU integralizam⁹⁴. Ademais, com as adaptações na lei de cotas (BRASIL, 2017a), a universidade começou a receber apenas em 2017 estudantes cotistas com deficiências.

Outros números importantes a serem mostrados são os de beneficiários do PBP, no quadro a seguir:

Quadro 30 – Beneficiários do Programa Bolsa Permanência

<i>Campus</i>	Indígenas	Quilombolas	Renda	Total
Cerro Largo	9	0	0	9
Chapecó	29	0	7	36
Erechim	116	1	0	117
Laranjeiras do Sul	44	0	0	44
Passo Fundo	0	0	22	22
Realeza	3	0	0	3
TOTAL	201	1	29	231

Fonte: DOA, dados referentes ao mês de outubro de 2017.

⁹⁴ Considerando o período regular dos cursos, sem considerar a retenção.

Por fim, quero apresentar alguns dados acerca da equipe de trabalho da PROAE e SAE's dos *campi*, comparando com o quadro geral de servidores da universidade, e ainda confrontando com a quantidade de estudantes atendidos.

Inicialmente, quero apresentar a evolução da equipe da PROAE e SAE's, entre 2010 e 2017, no quadro a seguir:

Quadro 31 – Equipe de assuntos estudantis na UFFS

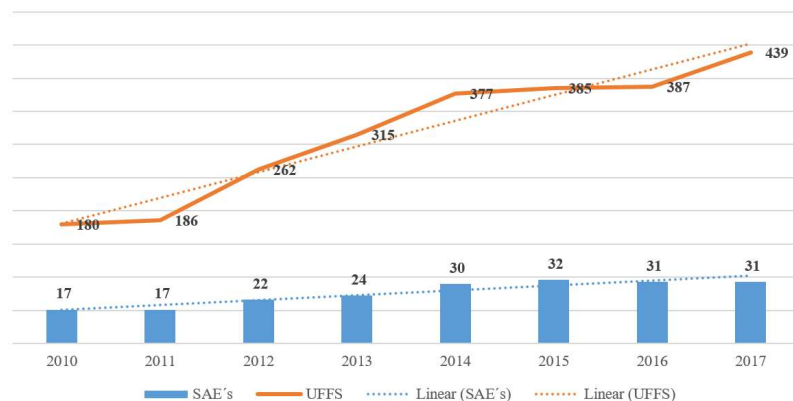
<i>CAMPUS</i>	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PROAE/Reitoria	5	4	8	7	7	7	8	9
Cerro Largo	3	4	5	4	4	4	4	4
Chapecó (*)				3	4	5	5	5
Erechim	3	3	3	4	4	4	4	4
Laranjeiras do Sul	3	3	3	3	4	4	4	4
Passo Fundo					1	2	2	1
Realeza	3	3	3	3	6	6	4	4
RS	6	7	8	8	9	10	10	9
SC	5	4	8	10	11	12	13	14
PR	6	6	6	6	10	10	8	8
TOTAL	17	17	22	24	30	32	31	31
(*) O atendimento de assistência estudantil entre 2010 e 2012 de Chapecó era realizado pela PROAE. A estrutura do SAE passou a existir na <i>campus</i> em 2013.								

Fonte: levantamento efetuado pelo autor.

Como se pode observar, há um crescimento no quantitativo da equipe. No caso da PROAE, o crescimento acompanhou as novas demandas de gestão que a pasta observou nesse período, passando de Diretoria de Assuntos Estudantis para Secretaria Especial de Assuntos Estudantis, e depois, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. O crescimento é natural já que, neste caso, aumentou a demanda de trabalho. Por exemplo, só a quantidade de alunos beneficiados passou de 812 em 2010 para 3.563 em 2016. Já o aumento quantitativo de profissionais nos *campi* foi muito sensível, geralmente um profissional a mais em cada *campus*. E, é claro, teve a criação de um novo *campus* no período, em Passo Fundo. Houve algumas situações de lotação provisória de servidores no SAE até que os restaurantes universitários entrassem em funcionamento. Tais casos foram desconsiderados deste quadro.

No entanto, quando o crescimento do quantitativo de profissionais atuantes na área de assuntos estudantis é confrontado com o crescimento do total de STAE's da universidade, perceber-se-á que está bem abaixo da média. Preparei uma figura com essas informações, a seguir:

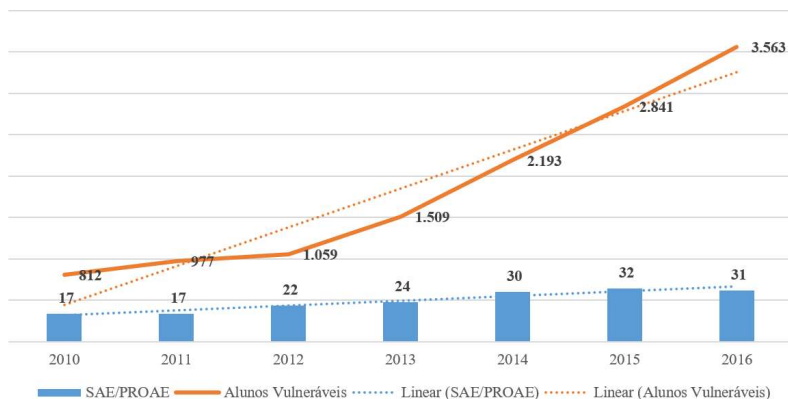
Figura 15 – Pessoal da UFFS: STAE's x Assuntos Estudantis



Fonte: elaborado pelo autor

As linhas pontilhadas são as linhas de tendência. Se a mesma linha de tendência fosse elaborada só de 2014 em diante, estaria praticamente estagnada na área de assuntos estudantis, e crescente no geral da UFFS. Se confrontados o quantitativo da equipe de assuntos estudantis com a quantidade de estudantes beneficiados pelo programa de auxílios, o disparate seria maior. A figura a seguir demonstra isso:

Figura 16 – Beneficiários x Equipe Assuntos Estudantis



Fonte: elaborado pelo autor

Evidentemente, os dados desta figura não fazem correlação com as demandas de trabalho dos demais setores da universidade. Fazem um

comparativo entre o crescimento de estudantes atendidos e a equipe responsável pelo atendimento. Há, neste sentido, uma questão óbvia de demanda crescente de trabalho que vai para além do atendimento e pagamento de auxílios socioeconômicos. A questão aponta para a necessidade de redimensionamento de pessoal, pois é natural pressupor que assim como algumas áreas aumentam sua demanda, outras diminuem. Por exemplo, na medida em que novas turmas são iniciadas, novos estudantes são incluídos nos programas de assistência estudantil, novos atendimentos são realizados pelo psicólogo, mais refeições são servidas no RU, e assim por diante, enquanto que outras áreas podem ter suas demandas diminuídas.

A UFFS está em atuação há oito anos, mas não está pronta. Muitos dos desafios que estavam postos em 2010 já foram superados. Outros se fortaleceram. Neste sentido, encerro este capítulo com as palavras de Dambros (2015, p. 58), uma afirmação que a UFFS é a “materialização de sonhos, de significados e imagens de um passado recente; contudo, pelo que representa para os atores sociais que a constituíram e que a almejavam, longe está de se efetivar como projeto concluso”.

6. RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo revela os resultados da pesquisa, subdivididos em quatro partes, cada parte alinhada a um dos objetivos específicos. Inicia com uma análise das conexões entre a política de permanência e acesso da UFFS. Em seguida, passa para a análise das vulnerabilidades, fatores agravantes e atenuantes dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis que fazem parte da UFFS, uma universidade popular. O terceiro subtítulo, mais denso, é o “coração” deste estudo, pois relata as histórias de vida de alguns dos estudantes da universidade, revela seus clamores, especialmente do momento, desafios e esperanças. Por fim, no quarto e último subtítulo, aponto itens de uma agenda emergente da nova universidade pública brasileira, uma universidade que não é mais privilégio das elites. A nova universidade pública brasileira é um espaço do povo, e isso inclui os pobres, os pretos, os indígenas, os haitianos, os filhos dos camponeses, o filho da lavadeira, os recentemente incluídos. Estes pontos de agenda urgem, para evitar uma cruel segunda exclusão aos sujeitos marginalizados do povo, que alimentaram a esperança de uma formação superior e se alegraram por acreditarem que tiveram a chance do acesso, oportunidade que precisa ser construída em sua completude, chancelada na política de permanência.

6.1 CONEXÕES DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFFS

O primeiro objetivo específico deste estudo foi analisar as políticas de permanência da UFFS e sua relação com as políticas de acesso. O objetivo foi pensado a partir do pressuposto que política de acesso e a política de permanência tem, cada uma, suas especificidades, mas que não podem ser tratadas separadamente. Elas precisam andar juntas, devem atuar em complementaridade, precisam ter suas conexões para alcançar efetividade.

Conceitualmente, este estudo considera como política de acesso o conjunto de possibilidades de ingresso que uma instituição de educação superior proporciona aos estudantes, desde a comunicação inicial e processos seletivos até a matrícula, enquanto que política de permanência é o conjunto de ações elaboradas institucionalmente para auxiliá-los nas dificuldades de sua trajetória acadêmica, da matrícula à colação de grau.

Antes de partir para a análise das conexões entre acesso e permanência, é necessário esclarecer que, para o estudante, o acesso vem primeiro e a permanência depois. Isto não ocorre em grandeza ou importância, mas no *kronos*. No caso de estudantes socioeconomicamente

vulneráveis, a decisão de tentar uma vaga em uma universidade pública federal geralmente precede as dificuldades que terão para permanecer estudando. No entanto, enquanto política, uma instituição não pode pensar no acesso primeiro, pra depois pensar como vai resolver a permanência. Como política, o acesso jamais poderia ser pensado distintamente da permanência, assim como a permanência não poderia ser concebida à revelia do acesso.

O primeiro objetivo específico foi delineado para ser cumprido a partir da triangulação entre análise documental, bibliográfica, entrevistas e observação participante. O principal embasamento para a análise das conexões entre as políticas de acesso e permanência da UFFS, conforme expliquei no capítulo do método, se construiu pela análise documental, complementada pela análise observacional, que utilizei ao longo de todo o texto, e entrevistas, que utilizei na sequência. Portanto, utilizei como ponto de partida os documentos institucionais que tratam diretamente da política de acesso e permanência na UFFS, no conjunto da sua construção histórica formalizada pelos principais editais, portarias e resoluções que formaram o modelo de atuação da assistência estudantil da universidade, apresentado no item 5.1.4.2 deste estudo. Com base nestes documentos expus, a seguir, as fases das conexões entre acesso e permanência na UFFS:

6.1.1 Conexões das Políticas de Acesso e Permanência

Este item compreende a identificação de fases das conexões entre as políticas de acesso e permanência da UFFS, elaborado a partir da análise dos editais, portarias e resoluções dos oito primeiros anos da UFFS, o que se tornou, naturalmente, uma apresentação volumosa. Mas não pude abrir mão deste passo, pois é o registro de movimentos dos principais documentos institucionais entre 2009 e 2017, que normatizam o acesso e permanência na universidade.

A construção de uma política pública se efetiva pelo conjunto de ações, daquilo que se faz e/ou daquilo que se deixa de fazer em uma IFES. Mas ressalto que a análise documental não permite analisar adequadamente uma política pelo que não se fez. As percepções da equipe de assistência estudantil ajudam mais nisso, após a análise documental. Porém, dentre o que se fez, foram diversos documentos relacionados à normatização do acesso, critérios de processos seletivos, auxílios socioeconômicos, regramentos de inclusão de estudantes em programas e/ou projetos, com ou sem bolsas, dentre outros, que compreendem movimentos com relação direta com o acesso e permanência estudantil.

Grosso modo, todas normativas de uma universidade tem relação com o estudante. Mas não seria possível fazer uma análise de todos documentos institucionais de oito anos. Portanto, o primeiro desafio que tive para analisar as conexões da política de permanência com a de acesso foi compor o *corpus* documental, para usar como base da análise. Incluí todos os editais de processos seletivos, suas alterações e retificações, os editais e portarias de auxílios estudantis, também com suas alterações e retificações, e as resoluções dos conselhos superiores (CONSUNI e/ou câmaras temáticas) sobre os quais entendi ter relação direta com a política de acesso e permanência. Desconsiderei os demais documentos. Ainda assim, restaram 225 documentos.

Neste sentido, o *corpus* de 225 documentos é composto por 199 editais, 15 portarias e 11 resoluções. 142 destes documentos são focados no acesso, 81 na permanência, e apenas 2 conjugam acesso e permanência. Optei por criar um resumo com as informações principais de cada documento, agrupando-os quando possível, com uma breve descrição. Como se trata de material denso, de 20 páginas, o desloquei para o APÊNDICE F. A seguir, apresento a análise dessa trajetória documental⁹⁵, iniciando com a síntese no quadro, na página 218.

A distribuição dos 225 documentos do *corpus*, ao longo dos anos, se constituiu da seguinte maneira: 5 documentos em 2010, 20 em 2011, 9 em 2012, 26 em 2013, 29 em 2014, 43 em 2015, 38 em 2016, 44 em 2017, além de 11 documentos de validade plurianual⁹⁶. O total de documentos relacionados ao acesso e permanência válidos em cada ano estão na linha de totalização do Quadro 32, sendo 5 documentos em 2010, 20 em 2011, 10 em 2012, 28 em 2013, 36 em 2014, 50 em 2015, 45 em 2016 e 54 em 2017. A análise documental permite observar três fases distintas de normatização institucional relacionadas ao acesso e permanência. A primeira fase, do início da universidade até o final do ano de 2012, é uma fase de atuação isolada das políticas de acesso e permanência. A segunda fase, entre 2013 e 2016, é uma fase de confluência entre acesso e permanência. Por fim, a terceira fase, iniciada em 2017, é uma fase integrativa.

⁹⁵ A quem estiver lendo este estudo, caso conheça o histórico da UFFS, sugiro que continue a leitura em seguida, diretamente na análise. Aos que não conhecem a trajetória da UFFS, a leitura do APÊNDICE F é essencial.

⁹⁶ É o caso das resoluções, geralmente mais longevas que editais e portarias. Das 11 resoluções consideradas neste estudo, apenas uma deixou de ter validade. As demais encontram-se vigentes, agora, em dezembro de 2017.

Quadro 32 – Normativas de acesso e permanência da UFFS

Normativa		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Edital	(A)	2	7	3	17	22	33	22	34
	(P)	3	11	5	8	5	6	13	8
	(T)	5	18	8	25	27	39	35	42
Portaria	(A)	-	-	-	-	-	-	-	-
	(P)	-	2	1	1	2	4	3	2
	(T)	-	2	1	1	2	4	3	2
Resolução*	(A)	-	-	-	-	3	3	3	4
	(P)	-	1	1	4	5	5	5	8
	(T)	-	1	1	2	7	7	7	10
TOTAL	(A)	2	7	3	17	25	36	25	38
	(P)	3	14	7	13	12	15	21	18
	(T)	5	20	10	28	36	50	45	54

(A) Acesso ; (P) Permanência; (T) Total

* Nas Resoluções, a soma não fecha pois foram replicadas do seu início de validade até os demais anos em que estiveram em vigência, além dos dois documentos que contemplaram acesso e permanência, conjugados, foram totalizados apenas uma vez.

Fonte: levantamento efetuado pelo autor

6.1.1.1 Fase I (2010-2012) – Políticas Isoladas

A primeira fase da formulação de políticas de acesso e permanência na UFFS compreende os anos 2010 a 2012. A atuação isolada entre as políticas não significa divergência entre elas ou qualquer espécie de antagonismo. Pelo contrário, tanto a política de acesso quanto a política de permanência construídas entre 2010 e 2012 na UFFS estiveram sempre sensíveis a pontos em comum, como, por exemplo, as vulnerabilidades do seu público. Com esse tipo de sensibilidade, nessa fase foram construídos 12 editais para viabilizar o acesso; e 19 editais, 3 portarias e uma resolução para auxiliar na permanência dos estudantes, totalizando 35 documentos.

Os processos seletivos para as turmas de 2010 a 2012 tiveram como base da seleção as notas do ENEM, sobre a qual se aplicou o fator escola pública (FatorEP), uma espécie de bonificação nas notas aos estudantes oriundos de escola pública no seu Ensino Médio. O FatorEP era aplicado de acordo com a seguinte regra:

I - FatorEP = 1,3 - para o candidato que declarou ter cursado integralmente, com aprovação, todo o ensino médio em escola pública;

- II - FatorEP = 1,2 - para o candidato que declarou ter cursado, com aprovação, apenas 2 (duas) séries do ensino médio em escola pública;
- III - FatorEP = 1,1 - para o candidato que declarou ter cursado, com aprovação, apenas 1 (uma) série do ensino médio em escola pública;
- IV - FatorEP = 1,0 - para os demais candidatos (UFFS, 2009).

Como a universidade ainda era desconhecida nacionalmente, as primeiras turmas foram formadas predominantemente por estudantes da mesorregião oriundos da escola pública. As vagas ociosas eram recompostas por processos seletivos especiais de transferência externa, interna, aluno abandono e retorno de graduado. Não fiz neste estudo uma análise de correlação entre estudantes de escola pública e vulnerabilidade socioeconômica. Mas, considerando o modelo educacional brasileiro de elitização, que todos conhecemos, é possível afirmar que ambas são variáveis próximas.

Enquanto o acesso seguiu pelo caminho do FatorEP, a permanência se enveredou pelas normativas de apoio financeiro. Ao que tudo indica, isso ajudou a desenvolver uma cultura institucional, especialmente entre os discentes, de bolsificação. Na modelagem de política pública incremental (WILDAVSKY, 1992), este aspecto é um problema, já que, após realizada alguma concessão financeira, dificulta-se qualquer inversão naquela política. Só para listar, entre 2010 e 2012 a Universidade criou o Programa Bolsa Permanência, as Bolsas para Estudantes Orientados, Bolsas de Iniciação Acadêmica⁹⁷, Auxílio Moradia, Auxílio Transporte, Auxílio Alimentação⁹⁸, Auxílio Provisório e Bolsa Esporte. Evidentemente, cada programa teve seu próprio objetivo, com seus méritos, que contribuíram na permanência estudantil. Mas a verdade é que foram muitos programas, com muitas opções de bolsas e auxílios para um quantitativo ainda pequeno de alunos. Isso explica o estigma das vacas gordas, mencionado na nota de rodapé 82.

Por outro lado, a instituição lançou nesse período as bases para o seu modelo de análises socioeconômicas. Compreendendo que as vulnerabilidades não se resumem às questões de renda, desenvolveu-se o modelo da Resolução nº 001/2011 – CONSUNI/CE, com base em entrevistas socioeconômicas por profissionais de serviço social. As entrevistas constituíram-se em oportunidades de identificação dos fatores

⁹⁷ Que não guarda relação qualquer com os programas de iniciação científica.

⁹⁸ Nenhum *campus* da UFFS tinha RU em operação nessa fase.

agravantes da permanência, das condições favoráveis, além do encaminhamento dos estudantes aos espaços e serviços que lhes seriam úteis, quando necessário. Exemplo disso é o encaminhamento para acompanhamento psicológico dos estudantes que estivessem enfrentando alguma doença mental. Destaco ainda que, nessa fase, houve a composição da comissão *ad hoc*, para julgamentos dos casos mais complexos e apuração de denúncias de fraudes no sistema de concessões.

Ressalto que algumas modalidades de apoio financeiro desse período tiveram papel muito importante para viabilizar o envolvimento dos acadêmicos hipossuficientes em atividades exigidas pelos componentes curriculares, além de fomentar o apoio acadêmico para quem tivesse dificuldades de aprendizado. Cito, neste caso, os projetos de monitoria e os editais de auxílios financeiros para viagens de estudo.

Já relatei no item 5.2 o conjunto de desafios que a Universidade enfrentou no período de sua estruturação, já que iniciou suas atividades do zero no final de 2009 (BRASIL, 2009b). Então, é compreensível que a urgência na organização dos espaços e formalização dos documentos norteadores enseje dificuldades de articulação entre os diversos setores institucionais, os quais haviam sido recentemente criados na ocasião. Talvez isso ajude explicar o porquê das políticas de acesso e permanência atuarem isoladamente. As estruturas eram separadas, o que forçava a construção das normativas em setores distintos. A área de assuntos estudantis era uma diretoria, tendo sido transformada em secretaria especial apenas em maio de 2012. Portanto, não havia participação nos conselhos superiores, o que, naturalmente, prejudicava qualquer aproximação da assistência estudantil com outras políticas estratégicas na instituição. Ademais, o público mais regionalizado não exercia forte pressão sobre a assistência estudantil, produzia poucas demandas, e quando produzia, havia capacidade financeira para atendimento, e isso gerava uma sensação de tranquilidade na gestão.

6.1.1.2 Fase II (2013-2016) – Políticas Confluentes

Denominei o segundo período, compreendido entre 2013 e 2016, como fase das políticas confluentes. Esse período coincide com as maiores alterações no perfil da universidade pública brasileira, em grande parte sob a influência do SiSU e do início da aplicação da lei de cotas. Este foi, inclusive, o ponto de convergência da política de acesso e permanência na UFFS. Refiro-me à lei de cotas. Como na fase anterior as políticas eram tratadas separadamente, o elemento que fez as ações de acesso e permanência da universidade se cruzarem foi a política de cotas.

Os documentos analisados apontam nesta direção. E não foram poucos. Ao todo, são 144 documentos que embasam a fase de políticas confluentes, sendo 126 editais, 10 portarias e 7 resoluções, além da resolução herdada da fase anterior, a Resolução nº 001/2011 – CONSUNI/CE, que continuou válida até o final de 2016. Contando essa resolução, são 8 resoluções, 5 voltadas à permanência, 2 ao acesso, e 1 conjugando acesso e permanência⁹⁹. São 10 portarias voltadas à permanência, 126 editais, sendo 94 de acesso e 32 de permanência.

Durante essa fase de confluência de políticas, a política do acesso da UFFS fez três movimentos concomitantes em direção aos estudantes mais vulneráveis. O **primeiro** movimento foi o de adesão à lei de cotas e, em seguida, ao SiSU. Enquanto a maioria das IFES brasileiras, mesmo as que aderiram ao SiSU e à lei de cotas o fizeram progressivamente, a UFFS o fez de imediato. As cotas de 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, segundo a Lei 12.7122, constituem-se em um percentual mínimo que deveria ser atingido em 4 anos¹⁰⁰. Ao mesmo tempo em que a UFFS não esperou os quatro anos, tampouco utilizou os percentuais mínimos. Utilizou a base do censo do IBGE de cada estado de sua atuação (RS, SC e PR), observou os percentuais de estudantes de escola pública na ocupação das vagas de nível secundário, e reservou suas vagas naqueles percentuais, próximos a 90%. E, aliada a esse movimento, ainda teve a adesão ao SiSU, que potencializou mobilidades geográficas. As cotas em percentuais próximos a 90% aliadas ao SiSU atraíram à UFFS um contingente de estudantes de locais distantes do país e com carências socioeconômicas inimagináveis nas universidades elitizadas. O **segundo** movimento, por sua vez, foi de ações afirmativas. Em 2013 foram aprovadas as resoluções do PIN (UFFS, 2013b) e do PROHAITI (UFFS, 2013a), com ingresso de indígenas e haitianos a partir do primeiro semestre de 2014, em vagas suplementares. O terceiro **movimento** foi a adesão aos programas governamentais focalizados em áreas estratégicas para o estado brasileiro. Neste sentido, cito a adesão ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que resultou em um curso de Licenciatura em História pelo *campus* Erechim, ofertado na

⁹⁹ Resolução do PIN, programa de acesso e permanência de povos indígenas.

¹⁰⁰ Conforme versa o Art. 8º da Lei 12.711/2012, as IFES “deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei” (BRASIL, 2012). Isto significaria cotas de 12,5% no primeiro ano até chegar a 50% no final do quarto ano, nas matrículas de 2016.

cidade de Veranópolis/RS; a adesão ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que resultou em cursos nos *campi* de Erechim e Laranjeiras do Sul; além da adesão ao Programa Mais Médicos, responsável pelo início de dois cursos de Medicina na UFFS, em Passo Fundo e Chapecó (no caso de Passo Fundo, com a criação de um novo *campus*). Os reflexos destes três movimentos foram sentidos na área de permanência, conforme sinalizam os números apresentados no item 5.1.4.3, mais especificamente nos Quadros 28 e 29. Ainda sobre o acesso, é importante dizer que a UFFS, após aderir ao SiSU, estabeleceu editais de vagas remanescentes, para compor o corpo discente nos cursos que não completavam turmas pelo SiSU. Os editais de transferência interna, externa, aluno-abandono e retorno de graduado continuaram sendo lançados, na perspectiva de ocupação de vagas ociosas.

Enquanto a política de acesso abriu novas frentes de demanda por assistência estudantil, a área responsável pela permanência precisou reaprender a gestão do apoio ao estudante, sobretudo a gestão financeira dos auxílios socioeconômicos para otimizar a gestão do PNAES. As ‘vacas gordas’ deram lugar às ‘vacas magras’, e por elas foram devoradas. Entre 2013 e 2016 foi uma fase de efervescência de trabalho, impulsionada pelas demandas crescentes que precisaram ser atendidas. Neste sentido, quero destacar seis pontos essenciais na conexão da política de permanência à de acesso:

Primeiramente, houve a reconfiguração dos editais de auxílios socioeconômicos. Os editais com vagas pré-definidas e listas prévias de estudantes beneficiados deram lugar a um modelo de editais universais, pelo qual todos estudantes vulneráveis em sua primeira graduação passaram a ser contemplados nos auxílios socioeconômicos. Como o PNAES da UFFS aumentou de R\$ 2.000.000, montante de 2012, para R\$ 9.243.362 no ano de 2016, também os editais de auxílios socioeconômicos reservaram recursos crescentes para investir nos estudantes vulneráveis. Só o Edital nº 35/GR/UFFS/2016, edital de auxílios socioeconômicos de 2016, foi de R\$ 7.400.000. Acrescente-se ao edital universal os editais específicos para atender demandas pontuais, como auxílio ingresso, auxílio emergencial, e os programas já existentes, como o de auxílio para viagens de estudo e projetos de monitoria.

O segundo ponto a destacar é o início de operação dos restaurantes universitários, uma ação confluyente às vulnerabilidades dos novos públicos atraídos pelos programas de acesso. Em 2014 iniciaram-se as atividades do RU de Chapecó, em 2015 iniciaram-se as atividades dos RU's de Realeza, Cerro Largo e Erechim, e em 2016, do RU do *campus* Laranjeiras do Sul. Como a UFFS subsidia as refeições dos

estudantes, além de pagamento dos auxílios alimentação, essa ação também absorveu recursos do PNAES.

Um terceiro ponto que destaco, a descontinuidade e/ou desmobilização de alguns programas, é explicado pelos dois primeiros pontos. As pressões por maiores orçamentos para investir em auxílios socioeconômicos e subsídio nos restaurantes, fizeram com que a universidade desmobilizasse algumas áreas e descontinuasse alguns programas. Por exemplo, o programa de Bolsa Esporte deixou de existir, os jogos universitários não foram mais realizados, e até o Programa Bolsa Cultura, que tivera aumentos no quantitativo, em 2016 teve 18 bolsas a menos. Uma das normatizações elaboradas em 2013, que permaneceu válida durante toda a Fase II e III, foi a Resolução nº 1/CONSUNI/CEXT/2013, de 16 de maio de 2013. Essa resolução estabeleceu normas para evitar duplo subsídio aos estudantes, vedando acumulação de bolsas para a mesma finalidade, além de assegurar garantias de não exigência de contrapartida de trabalho para estudantes vulneráveis fazerem jus aos auxílios socioeconômicos. Ao seguir a resolução, a Universidade não investe demasiadamente em poucos estudantes, para além de suas reais necessidades, em detrimento de outros.

Os três primeiros pontos foram expostos numa lógica de tensionamento no orçamento da assistência estudantil. Mas, por outro lado, menciono um ponto que se conectou perfeitamente à política de acesso sem impactar o orçamento do PNAES, que é a adesão ao Programa Bolsa Permanência. O PBP foi o principal instrumento de apoio financeiro para indígenas na UFFS, especialmente nos cursos de Educação do Campo, muito acessados por estudantes do PIN. Devo dizer que a Resolução nº 33/CONSUNI/UFFS/2013, normativa de origem do PIN, é o único documento institucional que teve em sua gênese a combinação de acesso e permanência (UFFS, 2013b).

O quinto ponto que destaco é, no meu entendimento, a política mais requerida e celebrada entre as equipes de assistência estudantil dos *campi*: o desenvolvimento de ações de acompanhamento personalizadas. Este programa é coordenado pelo Departamento de Apoio a Políticas Estudantis, focado em acompanhar estudantes em suas especificidades, especialmente na área psicossocial e cognitiva. Tal ação surge a partir do Edital nº 35/GR/UFFS/2016, em 2016, com previsão de planos de acompanhamento aos estudantes que não cumpriam os critérios mínimos exigidos no edital para sua continuidade no programa. Este ponto se conecta com o acesso, pois cria condições de atendimento customizado às necessidades dos estudantes mais vulneráveis que ingressaram na universidade, quase sempre pela lei de cotas.

Por fim, apresento o último ponto de conexão, talvez o mais efetivo de todos até aqui, a alteração das estruturas e fluxos foi o ponto que permitiu a reclassificação do *status* da área de assuntos estudantis e sua elevação aos órgãos deliberativos¹⁰¹. A transformação da antiga secretaria especial em pró-reitoria não apenas deu maior visibilidade à área de assuntos estudantis da UFFS, como lhe permitiu assento na Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis (CGAE). A CGAE é uma das câmaras temáticas do CONSUNI, espaço de deliberação estratégica das políticas de acesso e permanência da universidade. Foi na CGAE, por exemplo, que foi instituído o auxílio ingresso para estudantes cotistas e de programas de ações afirmativas e ajuda humanitária. Foi na CGAE também que foi instituída a Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE, pela qual a inclusão dos públicos mais vulneráveis do acesso foi simplificada, com efeito a partir de 2017. Exatamente por isso, esta é a resolução responsável pela transição da fase II, das políticas confluentes, para a fase III, de políticas integrativas. No que diz respeito aos fluxos, a sistematização ocorreu ainda em 2013, a partir da Resolução nº 7/2013 – CONSUNI/CGRAD (UFFS, 2013c). Esta resolução segregou funções, atribuindo às comissões de acompanhamento e avaliação dos programas de assistência estudantil um caráter de controle e proposição de políticas, enquanto a pasta de assuntos estudantis (inicialmente SEAE, e depois PROAE) permaneceu como órgão discricionário.

Assim como a Lei 12.7122 (lei de cotas) e o SiSU inauguraram a fase II, a Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE a encerrou, criando condições para a execução de políticas integrativas de acesso e permanência na UFFS a partir de 2017.

6.1.1.3 Fase III (2017-atual) – Políticas Integrativas

A terceira fase, de políticas integrativas de acesso e permanência, foi apenas iniciada em 2017. Seu marco inaugural é a Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE, pela qual a inclusão dos públicos mais vulneráveis do acesso aos programas de assistência estudantil foi simplificada (UFFS, 2016b). Embora a resolução seja de 2016, a execução das análises socioeconômicas por ela normatizadas foram iniciadas só em janeiro de 2017. A revogação da Resolução nº 001/2011 - CONSUNI/CE, que lhe antecedia, ocorreu no apagar das luzes de 2016,

¹⁰¹ Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que houve um empoderamento da área de assistência estudantil junto à reitoria e órgãos deliberativos, houve estagnação no quadro de pessoal nos *campi*. Ver Quadro 31.

por meio da Portaria nº 1216/GR/UFFS/2016, de 21 de dezembro de 2016. Estas resoluções definiram o modelo de assistência estudantil na UFFS, cujo detalhamento consta no item 5.1.4.2 deste estudo.

Com relação aos documentos considerados no *corpus*¹⁰² desta Fase III, de políticas integrativas, foram 47 documentos, sendo 42 editais, 2 portarias e 3 resoluções. Considerando as resoluções antigas ainda válidas, ficaram 10 resoluções. Portanto, 5 resoluções tem foco na permanência, 2 no acesso, e duas consideram acesso e permanência, combinados. Dentre os editais, 34 abordam o acesso, e 8 abordam a permanência. As 2 portarias, por sua vez, são focadas na permanência.

Separei esta fase da anterior e a denominei de integrativa pelo caráter deliberativo e propositivo de políticas gestionadas na CGAE, algo que não acontecia antes de 2016. Mas o início é marcado somente em 2017 pois foi o ano de início de execução do primeiro marco regulador interno da política de assistência estudantil totalmente sensível as demandas do acesso, a Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE. A sensibilidade às demandas do acesso são explícitas no Art. 2º, que pode ser observado a seguir:

Art. 2º Serão habilitados para inscrição nos auxílios socioeconômicos gerais, no semestre de ingresso, os estudantes ingressantes nos cursos de graduação:

I - pela modalidade de reserva de vaga, que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita;

b) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

II - por processos seletivos especiais, quando a renda for igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, desde que os editais de seleção estabeleçam critérios de análise de renda (UFFS, 2016b).

¹⁰² Os documentos de 2017 relacionados aos processos seletivos de 2018 foram desconsiderados do *corpus*, assim como qualquer documento publicado a partir de dezembro de 2017.

Além disso, 2017 foi o ano em que iniciou a operação do sistema automatizado de análises socioeconômicas, cálculos de IVS e habilitação para auxílios, o qual utiliza a base documental da matrícula dos estudantes. Integram-se, portanto, as bases de dados com o Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), que é responsável pelos dados acadêmicos dos estudantes.

No que diz respeito à transição entre a fase das políticas confluentes para a fase das políticas integrativas, ocorreu em caráter incremental, com avanços progressivos nas normativas. Isto significa que os programas e ações anteriormente desenvolvidos continuaram em execução, sempre após discussões e ajustes, como tem sido a cada edital, portaria e resolução. Neste sentido, o acesso manteve os formatos dos processos seletivos pelo SiSU, editais de ações afirmativas (PROHAITI e PIN) (UFFS, 2013a, 2013b) e cursos conveniados (Educação do Campo), além dos editais de vagas remanescentes e de transferências internas, externas, aluno-abandono e retorno de graduado.

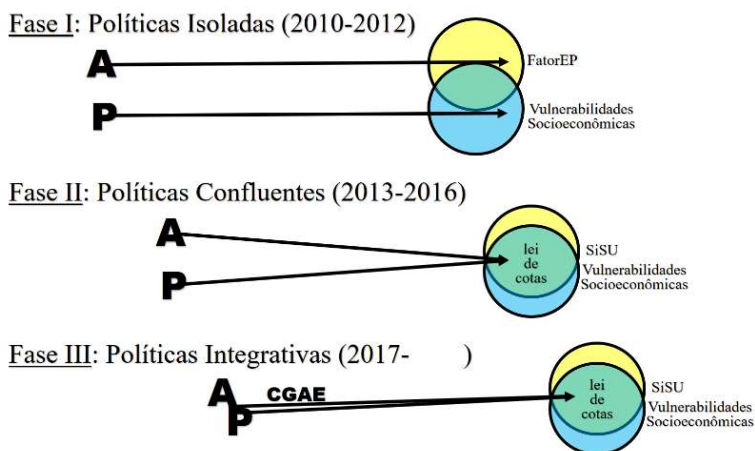
No âmbito da permanência, o edital de auxílios socioeconômicos de 2017 reservou R\$ 8.000.000 para os benefícios, com inscrições de março a dezembro, com os pagamentos em dez parcelas. Auxílio moradia de janeiro e dezembro foram pagos mediante portaria. Dentre os editais, o que teve maior alteração de escopo foi o edital de auxílios emergenciais 2017, o qual foi reconfigurado para desconcentração de recursos entre os *campi*, mediante estudo social sob responsabilidade dos profissionais do serviço social.

Considerando o aumento progressivo da demanda por apoio financeiro de estudantes vulneráveis e o golpe da estagnação dos recursos do PNAES ocorrido por ocasião do novo governo, a gestão precisou implantar uma política de austeridade orçamentária, para atender os estudantes que de fato necessitam de atendimento. Os auxílios para viagens de estudo foram custeados por fonte distinta do PNAES, em ação coordenada pela PROGRAD. O edital do Bolsa Cultura, igualmente, deixou de ser custeado pelo PNAES e passou a ser assumido pela PROEC, com recursos do custeio geral da universidade, numa redução abrupta de bolsas, decaindo de 52 bolsas do ano anterior, para 9 bolsas em 2017.

Embora a fase III tenha sido definida como fase das políticas integrativas, que de fato ocorre nas discussões na CGAE, ainda há necessidade de aproximação entre ações das distintas pró-reitorias, por exemplo, PROGRAD e PROAE. Para que acesso e permanência se concretizem como diferenciais em uma universidade popular, o desafio para a UFFS continua posto.

Para encerrar este item, elaborei uma figura que sintetiza as diferenças da trajetória das políticas de acesso e permanência, em suas três distintas fases, a seguir:

Figura 17 – Fases das políticas de acesso e permanência na UFFS



Fonte: elaborado pelo autor

6.1.2 Percepções da equipe de assistência estudantil da UFFS

As entrevistas realizadas com a equipe da assistência estudantil da UFFS reservaram um bloco de perguntas voltado à identificação das suas percepções acerca da política de permanência e conexões com o acesso, que foi o primeiro bloco de perguntas, logo após a identificação dos respondentes.

É importante esclarecer que quando realizei as entrevistas, eu ainda ocupava a responsabilidade de chefia na pasta de assuntos estudantis da universidade, posição que me permitia ter um conhecimento prévio da forma de pensar de muitos integrantes do setor, inclusive de seus posicionamentos ideológicos, dos seus anseios e defesas por maior efetividade das políticas de permanência. Uma das demandas conhecidas na universidade, que também é chancelada pela equipe de assistência estudantil, é a formalização de um documento norteador da política de permanência, que aglutine os princípios e ações realizadas e as intenções institucionais para garantia de direitos na permanência dos estudantes. No entanto, os modelos teóricos indicam que uma política pública envolve

todos os movimentos, ações, intenções e omissões do poder público e seus agentes em favor de um determinado interesse ou grupo de interesses, em detrimento de outros (DYE, 2005; SOUZA, 2006). Isso, naturalmente, contempla o conjunto de documentos institucionais acerca da permanência. Por exemplo, não se pode dizer que a UFFS não tem política de permanência por não ter aprovado um documento intitulado ‘Política de Permanência da UFFS’. Esse documento não existe na instituição. Mas, como apresentei anteriormente, há um *corpus* de 83 documentos institucionais que tratam especificamente de permanência, que foram observados na análise documental¹⁰³. Diante disso, esclareci aos respondentes da entrevista que a expressão ‘política de permanência’ seria tratada como o conjunto de ações institucionalmente elaboradas para auxiliar os estudantes em suas dificuldades na trajetória acadêmica, focada na graduação, esclarecimento que se fez necessário para evitar vieses na resposta, e para aproximar a compreensão de política pública à base teórica.

Uma das perguntas permitia respostas que resumissem o posicionamento do respondente sobre a conexão de políticas de acesso e permanência: “Considera a política de permanência da UFFS convergente ou autônoma em relação à política de acesso?”.

Como o paradigma interpretativista considera a multiplicidade das verdades, as percepções dos sujeitos envolvidos com a assistência estudantil precisam ser compreendidas em seu contexto, para que o discurso receba análise adequada, minha enquanto pesquisador, ou de qualquer sujeito que faça a leitura e queira propor sua própria interpretação. Assim, destaquei alguns diálogos com cada entrevistado, ou, às vezes, apenas as suas respostas, trechos extraídos das transcrições das entrevistas. Contudo, tomei a liberdade de grifar algumas partes que entendi serem importantes para minha compreensão, e, ao final, elaborei um quadro com a síntese do posicionamento de cada entrevistado.

STAE01: “Eu creio que é convergente, apesar de acreditar que precisaria um pouco mais de diálogo, de aproximação das duas áreas, mas ela não destoa, porque mesmo, no meu entendimento, a política de permanência tem seguido a política de acesso e acredito que elas deveriam ser pensadas junto. Então eu acho, não é divergente porque a permanência tem como base o acesso, inclusive pra elaboração de normativas de editais, sempre se parte

¹⁰³ Considerando apenas resoluções, portarias e editais. Não consigo estimar como ficaria o volume do *corpus* se fosse ampliado com a inclusão de instruções normativas, memorandos, memorandos circulares e processos.

das formas de acesso. Mas eu creio que precisaria uma aproximação e acredito que com essa Câmara é possível, porque existe um diálogo mais próximo a partir da criação né, e penso eu que, **as pessoas envolvidas têm buscado esse afinar**, assim, **alinhar o discurso**, tratar com mais parceria assim, as ações, né que acontecia, antigamente, eu percebo, eram ações que eram tomadas ou na permanência ou lá no acesso, que um não tinha o conhecimento do outro. Hoje não, **hoje se procura conversar mais**. Quando se cria uma política, por exemplo, a que teve dos povos indígenas, foi chamado a PROAE pra participar das discussões, então já se percebe essa busca pelo menos pra que elas caminhem juntas né. **Mas ainda creio que tem que avançar bastante.**” [Trecho da entrevista com STAE01, grifos do autor].

MARCELO: “Na sua opinião, hoje a política de permanência que tá sendo construída na universidade, ela é convergente com a de acesso ou ela é totalmente à parte, autônoma? Na sua opinião”.

STAE02: “Como?”

MARCELO: “Ela anda junto? A política de permanência ela tá andando junto com a de acesso, tá procurando se aproximar da de acesso...”

STAE02: “Sim”

MARCELO: “... ou tá desconsiderando?”

STAE02: “Não, não desconsidera. **Tá caminhando junto.**”

MARCELO: “Daria pra dizer então que é convergente?”

STAE02: “**É**” [Trecho da entrevista com STAE02, grifos do autor].

STAE03: “Bom, eu penso que esse ano acho que deu um pontapé inicial né, dessa conversa né. Até porque teve na Resolução 10, não sei se foi tirada essa parte... Não né... Tá, na resolução dez a gente se apropriou de [uma] critérios da matrícula né, que foi a questão da renda per capita, da questão do PIN, então **tá tendo um diálogo né. Começou esse ano e, também**, devido à questão do estrato esse ano, a gente se utilizou dos estratos da matrícula pra tá legitimando aquele recurso geral do L1 e do L2 pra tá encaminhando. Então houve sim um **avanço**, nesse sentido, de que o estudante cotista do agravante de renda, houve esse avanço em relação a questão imediata da renda. Então acho que esse pontapé inicial foi preciso, foi necessário pra que a gente pudesse caminhar. **Então, sim, estamos caminhando nesse sentido da convergência.**”

MARCELO: “Na sua opinião, a inclusão da área da assistência estudantil dentro de uma câmara temática do conselho universitário, contribui com isso? Que antes não tinha assistência estudantil nas câmaras.”

STAE03: “Tá. Sim. Eu penso que assim, **a gente tá caminhando pra dar visibilidade à permanência**. Eu penso que a instituição ela lida com a permanência não no mesmo patamar da pesquisa, ensino e extensão, mas que a gente tá caminhando pra incluir essa permanência dentro das

discussões, até porque não existe você ter a melhor pesquisa, a melhor extensão, o melhor currículo e você não ter alunos com meios de se garantir e se manter nessa caminhada. Então ter a assistência estudantil dá essa visibilidade, dá essa visibilidade dentro da câmara é importante porque a gente tá trazendo debates do dia a dia dos estudantes e trazendo novos olhares né, pra essa questão, que acho que antes não tinha, porque quando eu cheguei já tinha a Câmara Estudantil, não sei antes né, mas [foi] é bastante pertinente ter sim” [Trecho da entrevista com STAE03, grifos do autor].

STAE04: *“Entre a política de acesso e a política de permanência. Não, elas são bem similares assim, acho bem, poucos pontos assim. Aliás acho que é bem... Porque a política de acesso, por exemplo, ela privilegia estudantes de escola pública né, dá pontuação, até então pontuação pelo SiSU né e **a universidade fez uma opção, além de optar pelo acesso dos alunos de escola pública, por manter os alunos de escola pública que necessitam de recurso né, que acho que é bem importante que a universidade tá sempre... sempre fez o máximo possível com alunos em termos financeiros, não deixar ninguém de fora né.**”*

MARCELO: *“Seria o exemplo, no caso, da inclusão dos alunos nos auxílios gerais?”*

STAE04: *“Isso. É dos auxílios gerais né, os outros programas que vem crescendo ao longo... Por exemplo, o auxílio ingresso que tivemos 2016 né, esse ano, em 2017 se transformou nos auxílios gerais né, pros alunos que ainda não tinham análise né, é uma verba bem emergencial, que quando o aluno chega já recebe. Dá celeridade pro aluno não evadir logo no início.”*

MARCELO: *“Então no geral você diria que a política ela é convergente?”*

STAE04: *“Sim, converge. **Converge.**”* [Trecho da entrevista com STAE04, grifos do autor].

STAE05: *“Olha, eu posso dizer que **elas tentam se conversar.** Porque por mais que a universidade tenha esse esforço, eu acho que isso também não depende só de um setor ou de uma pessoa né, porque nós temos uma porta de entrada da universidade muito aberta pra alunos vulneráveis e isso, no meu ver é excelente, mas **a nossa política de permanência eu às vezes sinto que por fatores de orçamento mesmo, às vezes ela não alcança pra manter esse aluno dentro da universidade,** porque a gente também tem que considerar que o aluno que por tá numa condição socioeconômica mais desfavorável, ele traz pra dentro da universidade diversas expressões da questão social né, e às vezes, muitas delas assim, faz com que eles não consigam se manter como aluno, como estudante. Então sempre tem que abrir mão de alguma coisa às vezes por questões socioeconômicas, muitas vezes ele abre mão dos estudos por um determinado tempo né, a gente pode*

ter a evasão, o aluno tranca, tenta voltar de novo. Eu acho que assim, a universidade ela tenta fazer essa convergência, mas eu acho que muitas vezes a gente não tem pernas pra isso e às vezes o próprio setor ele não consegue chegar no aluno né, não dá a volta né, campus que tem maior número de alunos e o setor é menor, a gente não dá conta no nosso tempo de trabalho de atender toda essas expressões.” [Trecho da entrevista com STAE05, grifos do autor].

STAE06: *“Sim, com certeza [são convergentes]. Na minha percepção sim, porque como eu coloquei antes eu acho que a universidade por ela ter vindo nessa, ela foi uma das instituições que foi criada com intuito de ampliar a questão de acesso, principalmente a quem não tinha acesso a instituição até então né. Então foi uma instituição mais interiorizada, que então vem numa região [des]assistida e abre as portas pra um público que tambémtava assistido né, desassistido. Então eu acho que quando ela trabalha com este tipo de política, ela tenta efetivamente fazer com que as pessoas, as pessoas não só acessem, mas possam permanecer na universidade. Eu acho que converge super bem assim, o acesso e a permanência na instituição.” [Trecho da entrevista com STAE06, grifos do autor].*

MARCELO: *“A política de permanência praticada hoje na universidade [...]é convergente ou autônoma em relação as políticas de acesso. Elas conversam, acesso e permanência, ou totalmente separado?”*

STAE07: *“Eu acho que tem se encaminhado pra conversar. A gente tem cada vez mais trabalho em conjunto as políticas de acesso com a PROGRAD, mais especificamente. Tentado melhorar porque precisa, a gente precisa pensar na pessoa depois que ela tá aqui, porque o acesso é muito mais rápido, ela vai ingressar uma vez só, mas quantas vezes ela vai precisar acessar a permanência? E depois a vida acadêmica pode, a pessoa pode se modificar durante o tempo, ela pode perder o emprego, ela pode arrumar um emprego, essas coisas vão mudando, e o estudo da permanência, ele é muito maior. Tem uma... não tem uma política muito específica também quando do ingresso, tem que destinar x vagas pra tais públicos, né, é mais, eu penso que assim, o ingresso é mais pronto e a permanência, ela tem que muito mais discutida, muito melhor estudada e todo momento acompanhada.”*

MARCELO: *“Será que o fato que existir uma lei que determina exatamente como deve funcionar o acesso não condiciona esse ‘estar mais pronto’ do acesso? Porque a permanência você tem o decreto do Pnaes, mas com autonomia da universidade gerenciar aquilo, de estabelecer critérios. Pode ser isso, talvez?”*

STAE07: *“Sim e também a gente não tem um recurso exato. A gente espera pra saber quanto vai ter destinado de recurso e o acesso ele já tá ali, com*

aquelas quantias de vagas, já se sabe quais cursos existem, quantas vagas vão ter, fica muito mais fácil, eu acho, montar um edital no acesso. Agora na permanência, às vezes acontece, muitas vezes né, durante o ano mesmo a gente tem reestudar um edital que já tá sendo aplicado.” [Trecho da entrevista com STAE07, grifos do autor].

STAE08: *“A partir desse ano eu vi isso de uma maneira mais concreta [referindo-se à convergência entre acesso e permanência]. Até então eu não via muita conversa né, entre ambas as políticas, mas esse ano, em pensando em atender já de princípio o aluno que entra, da cota por renda permitir um auxílio inicial, é fundamental. Então os próprios alunos de processos seletivos especiais, que têm uma vulnerabilidade maior também, os alunos que vêm pelo PROHAITI né, a nossa política hoje, a partir desse ano, tem possibilitado isso. Então tá no caminho de convergir realmente, de permitir, que se converse né, mas até então, não percebia isso muito claramente. Parecia mais que a gente tinha os auxílios, o edital dos auxílios e a política de permanência acabava sendo o programa de auxílios né, e isso sendo executado meramente porque existe um PNAES, porque existe uma rubrica vindo pra isso. Essa era a impressão, assim, sendo bem sincera e né, direta ao ponto era a impressão que se tinha que se não houvesse uma rubrica específica e uma política com um decreto já institucionalizado antes da universidade existir, inclusive 2007 foi a primeira portaria, 2010 que se efetivou o decreto, eu não sei até que ponto a gente conseguiria viabilizar uma política de auxílios né. Talvez lá no começo que o recurso, orçamento era mais farto né, a gente talvez teria conseguido fazer isso, mas há um certo tempo atrás já, dali em diante já não teria sido possível. Então acho que à medida que o tempo foi passando e a gente foi tentando também contribuir, construir essa política, ela foi se tornando mais próxima da realidade do público que acessa.”*

[...]

MARCELO: *“Você falou que esse ano você percebeu uma aproximação na permanência em relação ao acesso. O ano passado a instituição teve o programa de auxílio-ingresso. Será que já não seria uma aproximação?”*

STAE08: *“É...em partes, eu diria. Eu acho que sim, foi uma preocupação em garantir um primeiro auxílio pra aquele aluno que chega né, pra universidade, mas ainda muito sutil assim. Agora que a gente percebe realmente as políticas conversarem, você pega o edital do acesso, as matrículas você vê lá os grupos das cotas né, e os grupos que são mais vulneráveis enfim, você pega a política de permanência, você pega o edital dos auxílios você percebe um acesso diferenciado pra esse público né, então uma prioridade pra esse público né. Antes disso não havia menção na política de assistência nesse sentido, é como tivesse subentendido né, há um auxílio de acesso, há um auxílio de ingresso pra esses alunos, mas é meio*

que genérico assim. Então eu acho que a partir de agora ficou um pouco mais claro isso né, nesse sentido.”

MARCELO: “Ok. Agora deixa eu ir um pouquinho além. Você acredita que a participação da PROAE dentro de uma câmara de instância superior, no caso a Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis que está desde o ano passado operando, pode ter facilitado essa convergência entre as duas coisas?”

STAE08: “Com certeza. Em uma certa ocasião, enquanto professor [Fulano] ainda esteve mais pelo campus, que era diretor de campus né, nós tivemos uma conversa nesse sentido e ele entende que na verdade deveria ser uma única Pró-reitoria, que tivesse as duas coisas conversando na mesma Pró-reitoria, que provavelmente conversaria mais que hoje em duas Pró-reitorias separadas. Eu tenho as minhas ressalvas, porque dentro da assistência estudantil, nas discussões nacionais praticamente todas as universidades já têm a sua Pró-reitoria específica em função do orçamento que recebem também pra gerir tudo isso, a rubrica e tudo mais, mas eu concordo que **há essa necessidade maior de conversação e trabalho totalmente conjunto das Pró-reitorias**. Então deveria estar ali, lado a lado, diariamente tendo contato e conversando, pedagogos e assistentes sociais e profissionais interagindo né, porque nem sempre estar no mesmo ambiente significa trabalhar junto né. Então não necessariamente, mas hoje não há tanto essa fusão entre as duas Pró-reitorias, mas eu concordo no sentido da gente ter uma câmara em que pelo menos ali há discussões conjuntas né. Então, eu lembro que o professor [Fulano] defendia isso também, acho que ele teve uma participação um pouco nesse sentido de haver a criação dessa câmara em específico né, e eu acho que facilita sim, inclusive pra tramitar muitas dessas políticas pra ver o esclarecimento, inclusive a participação dos nossos conselheiros que são dos SAEs, que no caso é o [STAE09] e a [STAE02], que são conselheiros. Acho que isso facilitou e permitiu um bom debate naquele espaço e digo que **a gente precisa ir além, além da câmara, que são reuniões eventuais** enfim né, que tem pautas muito importantes, mas **acho que no dia a dia que precisa se construir, mas acho que foi, sem dúvida alguma, um avanço essencial.**” [Trecho da entrevista com STAE08, grifos do autor].

STAE09: “Não posso dizer que são totalmente autônoma, né. Porque é levado, na grande maioria das vezes, em consideração, por exemplo, esse público diferente que a política de acesso permite que ingresse na universidade né, questão dos mais vulneráveis de uma renda um pouco mais baixa, que sejam egressos de escola pública ou a mesma questão de inclusão dos povos indígenas, esse programa de ajuda humanitária. **Não posso dizer que destoa, mas também não é 100% convergente**, porque a nossa demanda, por exemplo, ela é muito superior ao que a gente consegue atuar e trabalhar,

então não caminha, não conversa 100%, mas não, de forma alguma, diverge. ***Caminha sim, num mesmo sentido, mas não posso dizer que seja de mãos dadas, que todo mundo que tá acessando tenham todas as suas demandas de permanência, de assistência atendidas né. Até porque a gente não pode resumir a questão da permanência ou da assistência estudantil a questão das necessidades básicas de alimentação, de moradia, de transporte. Nós temos, por exemplo, falando de números do campus aqui, é a nossa política de acesso, ela reserva, salvo engano 84, 85% das vagas do nosso campus pra quem é egresso de escola pública e a defasagem de ensino médio público da nossa região, por exemplo, eu como, eu disse na minha identificação eu sou de Laranjeiras, nasci aqui, estudei minha vida toda aqui nas escolas do município e na minha época, por exemplo, a gente fazia física com um cara que estava estudando matemática no ensino superior, tava no segundo ou no terceiro ano, que entrava via PSS, coisa que hoje não é diferente, continua acontecendo, sobretudo no Paraná né. Essas disciplinas, essas áreas mais duras das ciências, por exemplo, nós não temos licenciados em grande número que atendam todas as nossas escolas na nossa região. Então a dificuldade, por exemplo, não é só com moradia, com transporte, com alimentação que a gente tem mesmo que, a dificuldade da defasagem do ensino médio, como é que é trabalhado, por exemplo, se a gente tem que pensar que tem que andar junto a gente tem que ter um trabalho, uma atenção diferenciada também pra esses eixos do acompanhamento, do nivelamento né. A gente sempre escuta, por exemplo, ‘ah, mas a defasagem, o ensino médio é defasado é problema lá da escola, do ensino médio que não dá conta, o problema é do Estado, a responsabilidade é do Estado do Paraná que aqui não dá conta’.*** Até certo ponto a gente pode concordar quando o aluno está lá no ensino médio e está fora da universidade, o aluno com defasagem no ensino médio, que ele acessa o ensino superior hoje ele é um problema da universidade, ele acaba sendo um problema da UFFS. ***E ele tem essa possibilidade de acesso por conta da política de ingresso, e nem sempre, nem sempre, não são todos os casos também, não tem a possibilidade de permanecer por conta da política de permanência ou de assistência.***”

MARCELO: “O campus, apesar de ter uma equipe bem enxuta tem atuado nessas questões em acompanhamento. Quer falar um pouquinho sobre esse acompanhamento que vocês têm feito? Inclusive pra atender situações como essa ou não?”

STAE09: “Podemos tentar. A gente tá, sim, também. É de forma insipiente sabe, é bem inicial, até porque a gente não tem um pedagogo pra trabalhar com isso nós ficamos à mercê, digamos assim, da boa vontade de muitos técnicos. Nesse primeiro semestre de 2017, a gente fez uma experiência, uma espécie de piloto, de um nivelamento sabe, de ações de física, química e matemática sabe, e os nossos niveladores, não sei se esse é o termo, quem aplicou essas oficinas foram servidores-técnicos que eram, são licenciados

nessas áreas de física, química e matemática e que se dispuseram abrir mão do seu tempo, claro com autorização das chefias imediatas e da gestão do campus, abrir mão um pouco do seu trabalho lá no laboratório, lá na assessoria acadêmica, lá no setor de assuntos estudantis, sair um pouco dos seus espaços, deixar um pouco das suas funções pra aplicar esses nivelamentos né. Nós iniciamos um trabalho com todos os calouros nesse primeiro semestre, então nas 6 turmas de calouros que tivemos no campus a gente aplicou um formulário que foi elaborado pelo nosso psicólogo, pela nossa técnica em assuntos educacionais e pelo professor de física da instituição, formulário que tentava identificar fragilidades nessas áreas, formulários com conteúdos do ensino médio e que foram aplicados a todos os calouros. Mas por não ter forças pra atender todo mundo, a gente identificou uma demanda muito grande e acabou trabalhando com os 5 piores índices de cada uma das turmas. Então os 5 piores índices da turma de agronomia dos calouros na área de física, na área de química, na área de biologia foram encaminhados pra essas ações de nivelamento né. Nesse segundo semestre as ações evoluíram um pouco, não vai ser uma coisa tão aberta, já uma coisa mais planejada com conteúdo, com material já mais trabalhado, que a gente sempre tem contado com o apoio de alguns professores e principalmente da comissão de acompanhamento da assistência estudantil do campus sabe. Então os professores que fazem parte da comissão tão sempre ajudando nesse sentido, mas por exemplo, alguns técnicos que participaram do primeiro semestre já acharam o trabalho mais complicado, que não é tão simples assim, que demanda um comprometimento um pouco maior, e não estão mais fazendo, né. Então a gente deixou de ter, no primeiro momento eram 6 oficinas e agora a gente tá só com 4, né.”

MARCELO: “Mas são ações, nesse caso, convergentes com o perfil do acesso.”

STAE09: Exato, uma identificação já inicial de uma demanda, mesmo nas entrevistas ou nos atendimentos psicológicos a gente vê isso né, que o servidor tá fazendo, o técnico que tá fazendo essa acolhida dessa entrevista já procura identificar fragilidades em possíveis áreas e já tentar oferecer o serviço né, já: olha tenho atendimento em tal área, tem a monitoria em tal área, tem tal serviço de nivelamento ou ação de, alguma ação pontual de acompanhamento e direcionar né. Mas tem outros problemas também de cultura universitária, às vezes o aluno vem com aquela ideia de ensino médio que se estudar a noite e botar o caderno embaixo do travesseiro vai aprender, não precisa sabe, fazer todas as listas, se dedicar de tal forma e que a gente tem que mudando aos poucos também né. Mas **são ações pontuais assim, que vai da boa vontade de alguns servidores também do campus né.**” [...].

MARCELO: “você gostaria de fazer algum comentário adicional sobre alinhamento de políticas de acesso e permanência?”

STAE09: “Eu acho que **a gente precisava [...] é alinhar de fato**. O alinhamento é a palavra chave nesse sentido, a gente precisa entender que **a gente tem uma política de ingresso consolidada, a gente tem uma resolução no nosso conselho** e agora mesmo a gente mudou, mudou não, a gente adaptou a questão da lei de cotas que garantia o acesso as pessoas portadoras de alguma necessidade especial né. **A gente adaptou isso na nossa política de ingresso, mas não mexeu nas estruturas**. Eu acho que isso é que é o grande avanço de ter uma política consolidada. As estruturas em si, elas não são tão simples assim de serem mexidas né, ainda mais no intuito de regredi-las né, de tirar algum avanço conquistado. Então esse fato, por exemplo dos 80 e tantos por cento de, de...vagas reservadas pra quem é egresso de escola pública, a questão de reservar metade dessas vagas pra quem é o perfil de renda, isso tudo tá consolidado. **Então eu acho que a gente precisa alinhar, caminhar no sentido de também ter uma política já institucional**, reconhecida pelos nossos instrumentos legais, passados pelos nossos órgãos deliberativos e de gestão aí e consolidando a nossa política de permanência ou nossa política de assistência estudantil, nesse sentido. **Que convirja com tudo o que a gente garante na política de acesso.**”

MARCELO: “Uma mudança numa política de acesso, ela, ela pode ser muito simples de se fazer, porque é só uma lei que se publica, que se altera uma condição e é uma lei, e a instituição acaba se submetendo a ela, e é importante que se submeta. No caso de uma política de permanência nós nem temos lei, tem um decreto do PNAES. E o fato de haver um decreto do PNAES não é uma garantia de recurso. Será que não seria um tanto quanto paradoxal o Governo alterar, ampliando as possibilidades de acesso e sem dar passos correspondentes na permanência, na sua opinião?”

STAE09: “Sim... Acredito que sim, sem dúvida. É um descompasso na verdade. **O problema é que, por exemplo, o ingresso está garantido e a permanência não**, da mesma forma que a gente pensa, por exemplo, na nossa instituição, que ampliou ainda, ampliou a ampliação de vagas que a lei de cotas garantiu, por exemplo, e também tenta caminhar nesse sentido com a permanência. Mas é paradoxal sim, é um descompasso.” [Trecho da entrevista com STAE09, grifos do autor].

STAE10: “Eu acho que **é bastante autônomo ainda**, eu acho que há um distanciamento bem grande, eu acho que são duas pró-reitorias que devem estar muito juntas. Por exemplo, ontem mesmo participando da, estão agora reelaborando a política de acesso ao PIN. Eu acho que por exemplo a pró-reitoria deveria estar junto, são duas pró-reitorias que a política de acesso e permanência. Então eu acho que **cada vez mais as duas pró-reitorias tem que conversar muito sobre todas as políticas**. **Qualquer política de acesso, vai envolver a permanência**. Então eu acho que há bastante esse distanciamento, e eu acho ainda que **a nossa permanência tem avançado**,

*mas eu acho ela bastante focalizada na questão do auxílio socioeconômico. Eu acho que a gente tá assim, é, não tá conseguindo muito discutir por exemplo, questões relacionadas a retenção dos estudantes, aos que chegam até o final, as reprovações, retenções, ali a questão da evasão. Eu acho que a gente tá ainda muito focalizado nos auxílios, e sem contar as outras ações do PNAES que a gente não consegue dar uma atenção diferenciada, por exemplo, questões de cultura, de saúde, que pode conversa mais com outras pró-reitorias que lida com isso. Eu acho que a gente, não sei se... **As equipes ainda são pequenas**, hã, tem que dá sim conta daquela demanda que é muito grande, da questão do, desse público que é diferenciado e que te exige muito. Então eu acho que **a gente tem muito pra avançar**, e eu acho que tem que aumentar as equipes, assim, pra pensar, tentar começar voltar o olhar pras outras áreas de ações do PNAES, e não tanto pra questão do auxílio. Claro, ele é fundamental! Ele é o pilar assim, que eu acho que é fundamental, mas, e principalmente num momento agora de falta de recursos, de como que avançar para outras situações que o aluno se sinta bem, que se sinta, que consiga fazer sua permanência, adaptação na universidade. [...] Acho que a universidade, ela trabalha em vários setores de forma bastante isolada, precisa haver essa articulação maior entre os setores. Por exemplo, se pegar um dado, sei lá, a evasão, quem de fato cuida um pouco... a um pouco tem dados na PROGRAD, tem dados nossos, isso foi apontado na própria COEPE, assim, a gente tem que trabalhar juntos, né, com esses dados. Os estudantes são os mesmos para todos, enquanto instituição, como é que tá vendo essa questão da permanência, no sentido desse número alto de evasão que ainda tem, da retenção, considerando esse público diferenciado, eu acho que falta isso também, uma maior articulação entre os setores.” [...]*

MARCELO: “Neste sentido, o que tá se procurando fazer, inclusive com os diversos profissionais, me parece que é pra ser convergente então, e não autônomo.”

STAE10: “Eu acho que tá se encaminhando mais pra isso, eu acho que **tem que se priorizar que a gente dialogue mais com as outras políticas**. Cada vez mais, assim, e eu acho que tá sendo mais reconhecido, acho que o papel mesmo que as equipes tem, que os SAE’s, que a PROAE tem”. [Trecho da entrevista com STAE10, grifos do autor].

STAE11: “**São separadas, com toda a certeza** [risos].”

MARCELO: “Por exemplo, o acesso aos auxílios gerais, vinculado a forma de como o estudante ingressou, não seria já uma aproximação?”

STAE11: “**Sim, nesse caso eu acho que é uma tentativa né**, mas eu digo tu enxerga também só a questão do auxílio. A gente tem que expandir isso né, então claro esse acesso facilitado ele já auxilia né, é o que a gente diz é diferente de uma análise socioeconômica e a gente tem uma aferição de

renda, onde a gente não né, não, não considera outros fatores, a gente considera o fator renda né.”

MARCELO: “Nós aqui?”

STAE11: “*Sim, quando, quando ele ingressa por LI, no ingresso é um cálculo de renda né, então, claro, isso já nos traz uma prévia desse perfil de vulnerabilidade social né, então ele já **ingressou por uma cota e ele ter esse auxílio imediato eu acho que isso foi uma ação muito acertada né**. Só que a gente sabe também que no valor de 145 agora 105 é um valor pequeno né, pra quem, sei lá, vem do Mato Grosso, vem de São Paulo, onde os pais têm uma grande limitação até ele poder receber, tem todos esses meses né, até reajustar o auxílio, mas considero que essa, sim, essa é uma ação bem acertada.”*

MARCELO: “Aham, mas continua sendo autônoma?”

STAE11: “*Sim, sim.*”

MARCELO: “Separada?”

STAE11: “*Sim, porque ele vem aqui se inscrever para o auxílio né, ele não... a, a gente também não tem uma ação proativa pra esse público que entra.*

MARCELO: “Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre o alinhamento das políticas de acesso e permanência?”

STAE11: “*Sim, eu acho que esse é o **principal desafio da universidade né. Acho que precisa alinhar, a gente precisa articular**, a gente, enquanto setor, precisamos conversar né. Precisamos trabalhar com isso juntos né, eu acho que assim esse conjunto né, dessa política de permanência, porque hoje inclusive na nossa universidade a gente não tem a política propriamente escrita né, a gente tá trabalhando pra isso eu sei né, que há todo esse movimento, mas eu digo hoje a gente tem ações que compõem né, essa permanência, são ações de permanência, então acredito que não só enquanto assistência estudantil, junto com outros setores a gente precisa articular né, trazer esse documento e pensar em ações para além da questão financeira.”*
[Trecho da entrevista com STAE11, grifos do autor].

Como eu havia sinalizado antes das transcrições dos trechos das entrevistas, elaborei o Quadro 33, a seguir. Além do código do servidor, inseri o ano de ingresso na Universidade como técnico, e sua lotação, sendo P=PROAE e C=Campus. Essa informação suplementar pode ser usada para entender de onde e porque as pessoas falam o que falam, já que os discursos são construídos socialmente. As percepções dos servidores que ingressaram em anos mais recentes não podem ter suas falas desqualificadas ou menosprezadas, pois sua atuação na equipe tem sido tão comprometida quanto a dos servidores pioneiros. Inseri um asterisco junto do ano para identificar os servidores que atuaram na assistência estudantil durante toda a sua trajetória na UFFS.

Quadro 33 – Percepções dos entrevistados acerca das políticas

Cód.	Ano	L	Comentário
STAE 01	2010	P	É convergente, apesar de acreditar que precisaria um pouco mais de diálogo. A política de permanência tem seguido a política de acesso e acredito que elas deveriam ser pensadas junto.
STAE 02	2010*	C	Tá caminhando junto. E [convergente]
STAE 03	2014*	C	Tá tendo um diálogo né. Começou esse ano. Estamos caminhando nesse sentido da convergência.
STAE 04	2014*	P	A universidade fez uma opção, além de optar pelo acesso dos alunos de escola pública, por manter os alunos de escola pública. Sim, converge. Converge.
STAE 05	2014*	C	Elas tentam se conversar. A universidade ela tenta fazer essa convergência, mas eu acho que muitas vezes a gente não tem pernas pra isso.
STAE 06	2010*	P	Sim, com certeza [são convergentes]. Ela tenta efetivamente fazer com que as pessoas, as pessoas não só acessem, mas possam permanecer na universidade.
STAE 07	2010	P	Eu acho que tem se encaminhado pra conversar. O acesso é muito mais rápido, ela vai ingressar uma vez só, mas quantas vezes ela vai precisar acessar a permanência?
STAE 08	2010*	C	A partir desse ano eu vi isso de uma maneira mais concreta. Então tá no caminho de convergir realmente.
STAE 09	2013*	C	Não posso dizer que destoa, mas também não é 100% convergente. Caminha sim, num mesmo sentido, mas não posso dizer que seja de mãos dadas. A gente precisa alinhar.
STAE 10	2010*	P	É bastante autônomo ainda. Há um distanciamento bem grande. As equipes ainda são pequenas. A gente tem muito pra avançar, tem que se priorizar que a gente dialogue mais com as outras políticas.
STAE 11	2016*	C	São separadas, com toda a certeza. Acho que precisa alinhar, a gente precisa articular.

[L=Lotação: P=PROAE, C=Campus]

Fonte: elaborado pelo autor

Dos onze profissionais entrevistados, 5 entendem que as políticas de permanência são convergentes às políticas de acesso, 4 entendem que estão caminhando pra isso¹⁰⁴, e 2 entendem que são políticas separadas. O pessoal que atua na PROAE, em atividades de chefia, mostrou uma tendência de reconhecer a convergência das políticas (3 percepções neste sentido), enquanto os profissionais dos *campi* mostraram tendência em reconhecer o processo de caminhada (3 percepções). Há uma outra questão que pode ser um tanto quanto óbvia, mas os profissionais com

¹⁰⁴ Há uma questão de interpretação acerca deste ponto, sobre o que significa convergência. Em tese, os que dizem que as políticas estão caminhando para uma aproximação estão reconhecendo a sua convergência, segundo a etimologia da palavra. Na análise, considerei como posição intermediária entre os extremos.

maior alinhamento político com a gestão da universidade tendem a reconhecer a convergência das políticas, enquanto que os profissionais com menor alinhamento político com a gestão da universidade tendem a reconhecer as políticas como autônomas. Ademais, pode haver algum viés nas respostas decorrente dos posicionamentos de categoria profissional, não em um sentido de corporativismo, mas de perfil de formação. Por exemplo, os profissionais de serviço social da equipe foram os que enfatizaram mais consistentemente os desafios ainda postos de aproximação das políticas e que menos reconheceram o seu alinhamento. Penso que a disputa de concepções acerca do papel da assistência estudantil, conforme expõe Dutra e Santos (2017), possa ter interferido nestas respostas. A verdade é que as paixões pela permanência estudantil despertam sentimentos de luta contra as injustiças sociais, e isso é muito forte entre os assistentes sociais da equipe da UFFS, profissionais que tem uma visão de mundo alinhada à esperança de oportunidades para aqueles que mais precisam delas, um sonho que é deles, meu e de muitos outros que sonham um sonho que não se sonha só¹⁰⁵.

Ao observar os posicionamentos de cada sujeito, percebo que mesmo verdades aparentemente contraditórias entre si não são necessariamente divergentes. É o clichê do copo meio cheio ou meio vazio. Na verdade, é uma questão de perspectiva, já que parte da equipe manifesta um olhar que valoriza a trajetória de avanços institucionais, as aproximações realizadas entre acesso e permanência, e parte da equipe manifesta um olhar nos desafios que ainda se vislumbram, e que são, evidentemente, enormes. Concordo com ambos os posicionamentos. Para que a permanência e o acesso constituam-se como políticas integrativas para além da CGAE, “há muito pra fazer, não há mais tempo pra olhar pra trás”¹⁰⁶.

6.2 VULNERABILIDADES, AGRAVANTES E ATENUANTES

O segundo objetivo específico deste estudo é mapear o perfil de vulnerabilidades socioeconômicas dos estudantes da UFFS, bem como os fatores agravantes e atenuantes das vulnerabilidades. Propus, nas estratégias metodológicas, uma triangulação entre entrevistas, análise documental e observação participante.

¹⁰⁵ Alusão à música de Raul Seixas: “O sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas o sonho que sonhamos juntos é realidade”.

¹⁰⁶ Trecho da música “Um chamado”, do grupo Quatro por Um.

O ponto de partida deste tópico refere-se aos conceitos de vulnerabilidades, agravantes e atenuantes. Há, na área de assistência estudantil das universidades públicas brasileiras relativa diversidade no trato destas questões, o que é compreensível dada a autonomia universitária. Este tem sido um tema recorrente no FONAPRACE, com vistas ao estabelecimento de padrões mínimos entre as análises socioeconômicas das diferentes IFES, com objetivo de implantação de variáveis confiáveis, auditáveis e comparáveis que possam servir de base para a matriz de distribuição de recursos do PNAES entre as IFES, a chamada Nova Matriz PNAES (FONAPRACE, 2017). Enquanto a implantação de padrões mínimos não se efetiva, tomo como conceitos os que foram propostos na UFFS em suas resoluções.

A Resolução nº 001/2011 – CONSUNI/CE, vigente entre 2011 e 2016, propunha o seguinte conceito:

Art. 9º Entende-se por **Vulnerabilidade Socioeconômica** um conjunto de incertezas, inseguranças e riscos enfrentados quanto à fragilização de vínculos familiares e o acesso e atendimento às necessidades básicas de bem-estar social, que envolvem condições habitacionais, sanitárias, educacionais, trabalho, renda, bens de consumo (UFFS, 2011).

Ao rediscutir a resolução, a CGAE tomou emprestado da política de assistência social a nova definição para o conceito de vulnerabilidade socioeconômica, aprovada na Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE:

Art. 9º Entende-se por **Vulnerabilidade Socioeconômica** um conjunto de incertezas, inseguranças e riscos enfrentados quanto à fragilização de vínculos familiares, pertencimento e sociabilidade; *“identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e/ou, no acesso as demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas*

de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (UFFS, 2016b).¹⁰⁷

O cálculo do índice de vulnerabilidade socioeconômica, segundo a Resolução nº 001/2011 – CONSUNI/CE, considerou os fatores abaixo:

- I. Renda familiar bruta mensal;
- II. Número de membros da família, incluindo o estudante;
- III. Despesas com moradia do estudante e dos pais ou responsáveis;
- IV. Despesas do estudante com transporte (trajetos residência-universidade-residência);
- V. Doença crônica no grupo familiar;
- VI. Bens patrimoniais do grupo familiar;
- VII. Condições favoráveis e/ou agravantes definidos por assistente social durante a análise. (UFFS, 2011).

Na Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE, atualizou-se para:

- Art. 10. Para o cálculo do Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS) do estudante serão considerados os seguintes fatores:
- I - renda familiar bruta mensal (com os descontos previstos e descritos nesta Resolução);
 - II - número de membros do grupo familiar, incluindo o estudante;
 - III - despesas com moradia do estudante e dos pais ou responsáveis;
 - IV - despesas do estudante com transporte para suas atividades acadêmicas;
 - V - doença crônica e/ou deficiência no grupo familiar;
 - VI - bens patrimoniais do grupo familiar;
 - VII - condições favoráveis e/ou agravantes definidos pelo Serviço Social da UFFS (UFFS, 2016b).

As definições de fatores agravantes e condições favoráveis¹⁰⁸, por sua vez, foram definidos como “situações apontadas na entrevista e

¹⁰⁷ BRASIL (2004a, p. 34).

¹⁰⁸ Às quais tratei, neste estudo, como atenuantes de vulnerabilidades.

documentação, as quais favorecem a permanência do estudante na universidade (CF) ou revelam condições de vulnerabilidade social que dificultam a sua permanência (CA)” (UFFS, 2016b, Art. 16).

As fórmulas do cálculo do IVS estão presentes nas resoluções nº 001/2011 – CONSUNI/CE e nº 10/2016-CONSUNI/CGAE. Apresento, em seguida, o mapeamento dos índices, por *campus*, que indica as vulnerabilidades dos estudantes, a distribuição de IVS’s por faixas, e os quantitativos de beneficiários por tipo de auxílio socioeconômico do edital regular, em 2017, que representa o mapeamento de necessidades básicas dos estudantes. Os quadros, contudo, não indicam os fatores agravantes e atenuantes, pois não há uma base de dados na UFFS que dê conta disso. Aliás, as próprias resoluções são subjetivas neste sentido, e não indicam os fatores agravantes e condições favoráveis, os quais são identificados pelas entrevistas sociais. Para viabilizar essa parte do mapeamento do perfil dos estudantes, utilizei as respostas do terceiro bloco de entrevistas com a equipe de profissionais de serviço social. Com base nas entrevistas, preparei, na sequência, um relato acerca dos fatores agravantes e condições favoráveis.

6.2.1 Índices de Vulnerabilidades Socioeconômicas (IVS’s)

Com base nos dados da PROAE, apresento a seguir um quadro contendo os IVS’s ativos no mês de setembro/2017, por *campus*:

Quadro 34 – Índices de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS’s)

CAMPUS	A	B	C	D	E	F
Cerro Largo	544,81	720	1181	519	44%	72%
Chapécó	517,61	950	2732	756	28%	80%
Erechim	520,99	685	1648	570	35%	83%
Laranjeiras do Sul	386,87	597	897	495	55%	83%
Passo Fundo	601,75	56	244	59	24%	105%
Realeza	578,82	329	886	318	36%	97%
TOTAIS	508,23	3.337	7.588	2.717	36%	81%
A=Média de IVS; B=Estudantes com cadastro de IVS ativo; C=Estudantes matriculados em setembro de 2017; D=Número de estudantes recebendo auxílios; E=Percentual de Beneficiários x Matriculados; F=Percentual de Beneficiários x Habilitados.						

Fonte: Base de dados da PROAE, em setembro de 2017

O quadro acima mostra a posição de vulnerabilidades segundo os cadastros de um mês específico, mas representa um cenário representativo da vulnerabilidade de cada *campus*, uma vez que ao elaborar a análise

socioeconômica de determinado estudante, o seu cadastro fica válido na base de dados até que ocorra algum tipo de atualização, vencimento ou desligamento. As atualizações refletem mudanças nos cálculos, a partir de mudanças que ocorram na condição socioeconômica do estudante habilitado entre o período da homologação da sua análise e o vencimento. Por exemplo, havendo alteração na renda, ou na composição do grupo familiar, ou qualquer alteração nas condições favoráveis ou agravantes, o estudante tem o dever de procurar o SAE do seu *campus* para atualizar o seu IVS. Atualizações podem ocorrer também motivadas por denúncias, ou de ofício, ou por amostragem.

O número de beneficiários do quadro contempla estudantes que recebem auxílios socioeconômicos com fonte de recursos do PNAES, e também estudantes do PBP. Não há necessidade de ter cadastro de IVS ativo para receber a bolsa permanência. Por esse motivo, por exemplo, o *campus* Passo Fundo tem percentual de beneficiários superior ao de cadastros ativos na base de dados da UFFS, num percentual de 105%.

O *campus* com menor média de IVS é o de Laranjeiras do Sul, com IVS médio de 386,87. Esclareço que os menores índices representam maiores vulnerabilidades, conforme explicado no item 5.1.4.2, na página 200. Em segundo e terceiro lugares, muito próximos entre si, estão os campi de Chapecó e Erechim¹⁰⁹, com IVS médio de 517,61 e 520,99, respectivamente. Em seguida Cerro Largo, Realeza e Passo Fundo.

A distribuição de IVS, por faixas, consta no quadro a seguir:

Quadro 35 – Faixas de IVS por *campus*

CAMPUS	IVS I	IVS II	IVS III	IVS >3	Total	%
Cerro Largo	287	305	113	15	720	22%
Chapecó	399	381	161	9	950	28%
Erechim	298	264	110	13	685	21%
Laranjeiras do Sul	422	131	44	0	597	18%
Passo Fundo	21	19	16	0	56	2%
Realeza	112	150	65	2	329	10%
TOTAIS	1.539	1.250	509	39	3.337	100%

Fonte: Base de dados da PROAE, em setembro de 2017

Este quadro mostra apenas os números absolutos, por *campus*. O maior percentual não significa necessariamente maior vulnerabilidade naquele *campus*, uma vez que o tamanho dos campi é diverso. Por exemplo, 28% dos estudantes vulneráveis são do *campus* Chapecó, com

¹⁰⁹ Como Laranjeiras do Sul, Chapecó e Erechim são os campi com menores índices de IVS, foram escolhidos para a DCS.

maior quantidade de cursos e matrículas (corresponde a 36% das matrículas ativas de setembro de 2017).

Outra informação importante no mapeamento de vulnerabilidades, por *campus*, é o tipo de auxílio socioeconômico a que os estudantes são habilitados e beneficiários. É um número com oscilação ao longo do ano, mas, mesmo assim, tomei a iniciativa de demonstrar os números de um determinado mês, o mês de setembro de 2017, a seguir:

Quadro 36 – Habilitações de Auxílios Socioeconômicos

Campus	Alimentação	Moradia	Transporte	Estudantil
Cerro Largo	519	368	89	519
Chapécó	762	471	703	762
Erechim	480	296	552	572
Laranjeiras do Sul	425	285	474	496
Passo Fundo	59	50	40	59
Realeza	322	212	96	322
TOTAIS	2.567	1.682	1.954	2.730

Fonte: Base de dados da PROAE, em setembro de 2017

6.2.2 Percepções sobre as vulnerabilidades, agravantes e atenuantes

A responsabilidade pela realização das entrevistas das análises socioeconômicas na UFFS, segundo o Inciso III do Art. 5º da Resolução nº 10/2016-CONSUNI/CGAE, é dos profissionais de serviço social, que fazem a elaboração do parecer social sobre a situação do estudante cuja situação socioeconômica está sendo analisada (UFFS, 2016b). Dos onze STAE's entrevistados, sete são profissionais de serviço social. Portanto, são esses os profissionais com maior legitimidade institucional para dizer, de modo qualitativo, quais são as vulnerabilidades, as condições favoráveis e os fatores agravantes enfrentados pelos acadêmicos¹¹⁰. Ao analisar as transcrições das entrevistas, percebi que as situações vivenciadas pelos acadêmicos dos diversos *campi* são muito parecidas. Então, para representar as vulnerabilidades, agravantes e atenuantes,

¹¹⁰ A legitimidade dos profissionais de serviço social para responder sobre vulnerabilidades, agravantes e atenuantes é reconhecida pelos demais membros da equipe de assistência estudantil, de outras formações. Como expressou STAE01: “essa parte a gente pode falar, mas é a **parte que é muito restrita ainda pros profissionais do serviço social**. Então acredito que não só eu, que sou administradora, não tenho tanto conhecimento como eu percebo que muitos dos colegas que são de outras áreas não têm acesso a muito disso ainda” [Trecho da entrevista com STAE01, grifo do autor].

selecionei duas das entrevistas, do STAE08 e STAE09, que apresentaram respostas bem completas, que transcrevo a seguir. Além das respostas de STAE08 terem sido bem abrangentes, trata-se de uma servidora que esteve entre as primeiras assistentes sociais da UFFS, desde 2010, e que acompanhou toda a trajetória de formulação e implementação de políticas de assistência estudantil na universidade. Isso, no meu entendimento, amplia a legitimidade do seu depoimento. O STAE09, por sua vez, já presidiu o fórum da CAAPAE, que integra todos os *campi*. As transcrições dos trechos em questão estão completas, para possibilitar a compreensão do contexto. No final desse trecho, preparei um quadro contendo frases ou palavras-chave recortadas destas e das demais entrevistas com os assistentes sociais, para apresentar um panorama das vulnerabilidades. Iniciei com a transcrição do bloco 3 da entrevista de STAE08, a seguir:

MARCELO: “*Quais são as vulnerabilidades dos estudantes da UFFS?*”

STAE08: “*Várias [risos]. Várias. Nós temos um **público bastante jovem**, né, e um público também não tão jovem. Eu acho que essa possibilidade de acesso mais facilitado permitiu que **pessoas que nem pensavam mais em fazer um curso superior voltassem a pensar em estudar** e fazer uma universidade, então nós temos os dois **opostos**, pessoas já com família e que estavam há **tempo fora da universidade** e que tem uma fragilidade nesse sentido. E um público mais jovem, recém saído do ensino médio, ampla maioria público, ensino médio público e que a gente sabe que desde **o ensino básico tem defasagens**, tem problemas, tem, por muitas vezes, pouca atenção do Estado, tem precariedades e nem sempre uma qualidade que a gente desejaria que os nossos alunos tivessem, ou seja, o preparo que a gente espera que eles cheguem aqui e tenham né. Então é, acho que um pouco isso, alunos muito jovens, recém-saídos né, do ensino médio, que tenham uma certa... talvez não seja certa a palavra, mas há sim **uma certa imaturidade**, muito enquanto questão de definir se é justamente a carreira que queria ou não, a gente percebe isso nas licenciaturas, principalmente. Que muitas vezes o público mais aqui da região acessa no intuito de fazer um curso superior porque não conseguiu um outro curso mais gabaritado em outra instituição pela concorrência, etc e tal. Então, essa é uma questão, acho que nós recebemos um **público que nem sempre tem muito claro o que que é cada curso**, então a medida que entra no primeiro, no segundo ano, conhece, percebe, fica ou evade né. Já os cursos, própria veterinária né, um curso mais concorrido, já é um curso que apresenta menos isso, porque os alunos geralmente já vêm mais...”*

MARCELO: “*Já chegam convictos do curso? Do que querem?*”

STAE08: “Já chegam mais com essa certeza: ‘é o curso que eu queria’, né. ‘É o curso que eu pretendia’ e tudo mais, apesar de também ter um outro caso que a gente percebe que não se identifica à medida que tá aqui né, mas é bem menos.”

MARCELO: “Quais fatores que são agravantes nessas situações todas?”

STAE08: “A meu ver, a questão da **preparação**, que os alunos chegam aqui, em termos de, desde **conteúdo de disciplinas** e a própria questão do funcionamento de uma universidade. Da diferença entre o ensino médio e o ensino superior. E, acho que é uma das principais e assim um público realmente com vulnerabilidade né, muitos dos estudantes que vêm, com **poucos recursos** né, inclusive **que vêm de longe** e casos assim que preocupam, que são mais extremos né. E que a gente tenta fazer todo o possível, mobilizar, inclusive na cidade, encontrar formas, alojamento e tudo mais. Mas eu acredito que esses são os principais agravantes assim, desse público que nós recebemos, que por hora eu me recordo.”

MARCELO: “Você falou agora, já tinha mencionado antes também, o pessoal que vêm de longe, por conta do SiSU.”

STAE08: “Certo.”

MARCELO: “Por que esse fator, e outros que você citou, por que esses fatores dificultam a permanência, no seu entendimento?”

STAE08: “Um pouco **pela distância da família**, o que alia é que muitos são jovens, estão saindo pela primeira vez de casa, inclusive as pesquisas do SIP, feito pelo FONAPRACE, indicam **um número bem elevado de aspectos emocionais envolvidos** né. Então a maioria dos alunos indica que há **dificuldade de adaptação** né. Há questões ali envolvidas de **integração com a nova cultura** né, e a **distância da família** né, então, às vezes, a **família de origem já tem vulnerabilidade no local**, onde o aluno residia, estava em casa, então ele vem pra uma nova cidade, precisando construir toda a sua adaptação de residência nesse local com pessoas totalmente novas, em 90% dos casos. Poucos vêm: ‘ah, eu tenho alguém conhecido, tenho um familiar’. Então vem pra se estabelecer numa cidade nova de uma cidade, muitas vezes grande, pra uma cidade minúscula, que oferta bem menos opções e né. Então é uma **mudança radical de vida que a pessoa tem**, sem contar que, dependendo da situação se a pessoa vem de uma região... por exemplo nós, aqui, enquanto Realeza é uma cidade pequena, 16, 17 mil habitantes, mas o **custo de vida** se tornou bem mais elevado desde que a instituição veio pra cá. Então desde **aluguel, alimentação** né, **questões básicas**, se tornou um custo bem mais elevado. As pessoas que são munícipes daqui a gente conversa né, com conhecidos, com amigos dizem isso: ‘nossa antes eu pagava 200, 250 por uma casa, por um aluguel, hoje eu não encontro abaixo de 600, 800’ né. Então toda essa questão da vinda e de ser uma cidade universitária já tem um custo de vida mais elevado. Então esses custos que eu acho que, pra quem vem de fora, pra uma nova adaptação, agravam né.”

MARCELO: “*Você fez menção, antes também, do aspecto da língua para os indígenas, que é um fator agravante bem específico de um determinado público. Você percebe alguns fatores que se relacionam diretamente a alguns desses públicos? Olha costuma acontecer este tipo de agravante com esse público aqui, com aquele outro público costuma ser mais frequentemente esse outro. Existe alguma relação?*”

STAE08: “*Sim...isso. Olha é bem específico isso com os **indígenas**, se torna bem evidente...*”

MARCELO: “*Haitianos também, no caso?*”

STAE08: “*Sim, **haitianos também**...haitianos também a questão de cultura né, principalmente por sermos uma cidade de grande maioria de italiano e alemão, pessoas que têm essa origem mais europeia, então tem essa questão do **impacto cultural**, a gente percebe...*”

MARCELO: “***Preconceito há?***”

STAE08: “***Há**, da parte das pessoas que já residiam aqui. **O público dos nossos alunos e da universidade é bem acolhedor**. Nós temos 1 estudante haitiano e que relata, pelas vezes que eu conversei com ele, que foi bem recebido aqui no campus. Já na cidade, nem tanto, na busca de emprego e tudo mais.*”

MARCELO: “*Quem sofre mais com isso, o preto, o pardo, o indígena...*”

STAE08: “*Preto, os haitianos e os indígenas.*”

MARCELO: “*Pardo, não muito...*”

STAE08: “*Não, pardo não percebo tanto né, aí teria que ouvir mais especificamente desse público, mas o que eu percebo bastante são nos haitianos e os indígenas, tanto que **os indígenas acabam formando um grupo deles e se isolando** às vezes um pouco dessa convivência.*”

MARCELO: “*Em uma outra entrevista com uma colega tua, se fez menção ao clima, ao **frio**...*”

STAE08: “*Também.*”

MARCELO: “*Isso também atrapalha?*”

STAE08: “*É um fator de adaptação né. É uma questão, com certeza, que influencia. Então se a pessoa chega, eu acho que não seria um fator preponderante, um fator assim elementar pra uma pessoa vir a desistir de um curso, de uma carreira e tudo mais. Mas esse fator em junção com outros fatores, com certeza propiciaria aí uma evasão, por exemplo. Que é uma questão de adaptação básica, quem vem de uma região mais né, que não tem esse frio, principalmente Erechim né...*”

MARCELO: “*Nordeste, por exemplo?*”

STAE08: “*Nossa, com certeza. Vai sentir muito esse impacto.*”

MARCELO: “*Por outro lado, existem os fatores atenuantes né, os facilitadores para a permanência. Qual que fator atenuante que você percebe nos públicos que a universidade atende, inclusive dos vulneráveis?*”

STAE08: “*Sim. O que facilita bastante, os **estudantes que são da região**, que podem até ter uma vulnerabilidade né, **próprios agricultores familiares** né, que a gente percebe, aqui a região tem muito agricultor familiar. Então a gente percebe uma vulnerabilidade, no entanto são pessoas que conseguem de alguma forma ainda propiciar alguma condição de se manter e de ter uma, assim, uma estadia diferenciada daquele aluno que vem de fora e que precisa comprar tudo e tudo mais. E aqueles que são daqui da região, às vezes de uma cidade um pouco mais longe, Dois vizinhos 50 km, Beltrão 80 km, mas estão mais **próximos da família**. Então a família tá ali pra dar um apoio em qualquer dificuldade. Acontece muito de não se adaptar entre os estudantes que dividem o aluguel, brigas e tudo o mais, então os pais, os responsáveis tão aí pra dar um suporte. Eu acho que essa proximidade né, ou mesmo algum conhecido né, que esteja por perto dando esse apoio e os agricultores familiares eu percebo isso um pouco também né. Tem a fragilidade, com certeza envolvida, até por uma questão de ser muita, nesses casos, a primeira, o **estudante é a primeira geração que acessa o ensino superior**. Então não se tem aí uma cultura daquele estudo de preparação né, toda aquela bagagem, que por exemplo, um filho de professor já traz, então você, às vezes, percebe que é classe média né, entra, às vezes, num público de vulnerabilidade, mas já tem um diferencial porque tem uma orientação, tem uma história familiar que facilita. Então são esses que eu me recordo agora, esses fatores.”. [Trecho da entrevista com STAE08, grifo do autor].*

O bloco 3 da entrevista com STAE09 está transcrito a seguir:

MARCELO: “*Queria que você falasse um pouquinho sobre quais são as vulnerabilidades dos estudantes da UFFS*”.

STAE09: “*Quais são as vulnerabilidades?*”

MARCELO: “*É.*”

STAE09: “*Bom, como que eu posso estruturar isso aqui...*”

MARCELO: “*Antes você já fez menção a algumas delas, por exemplo, você falou da dificuldade da formação da base né. É um tipo de vulnerabilidade essa?*”

STAE09: “*Aham. É um tipo de agravante na verdade.*”

MARCELO: “*Agravante?*”

STAE09: “*É um tipo de agravante. Assim, acho que a gente tem que definir o que seria essa vulnerabilidade antes de apontar algum agravante né.*”

MARCELO: “*Como que os planos de acompanhamento consideram categorias de vulnerabilidades?*”

STAE09: “*Não. Consideram categorias de vulnerabilidade e categorias de agravante.*”

MARCELO: “*Aham.*”

STAE09: “Nem tanto, no plano não entra tanto o agravante. O agravante entra mais na geração do IVS, por exemplo, pra identificar qual é a vulnerabilidade. Nos planos não, mas é que, mas nos planos a gente, basicamente se, se além as **vulnerabilidades pedagógicas**, as vulnerabilidades, a **defasagem**, por exemplo, **do ensino médio**, a dificuldade com determinada área do conhecimento ou mesmo de **conciliar trabalho e estudo**, por exemplo. Nos planos a gente acaba...”

MARCELO: “Condição econômica também?”

STAE09: “Também, nesse sentido também. Mas assim, um aluno vulnerável, ele é um aluno que tem alguma fragilidade, ele é um aluno frágil em algum sentido, é um aluno de risco. É, acho que essa é a concepção que a gente tem que ter do que é vulnerabilidade. Se eu não me engano nós até utilizamos um conceito da política da assistência social pra conceituar o que que é vulnerabilidade né. Quem fez esse trabalho foi a [STAE08] de Realeza, inclusive no GT dos assistentes sociais pra rever a resolução, lá atrás em 2015, final de 2015, 2016 agora né. Mas as nossas vulnerabilidades, a gente entende vulnerabilidade, eu acredito assim, como um conjunto de fragilidades, de risco, que os nossos acadêmicos ou que os pais dos nossos acadêmicos enfrentam, relacionados a diversos fatores. E eu acho que esses fatores, que a gente pode mencionar depois, eles tem os seus graus de agravantes e os seus graus de... como é que foi o termo que o professor usou?”

MARCELO: “Atenuantes.”

STAE09: “Atenuantes, que a gente é... facilitadores de repente, como é, como a gente considera na análise lá. Então, por exemplo, esse conjunto de, de fragilidades, de risco, que o nosso aluno ou os pais, o seu grupo familiar enfrenta, ele diz respeito a inúmeros, como é que eu posso utilizar o termo, inúmeros fatores, por exemplo, fator da **educação** é um fator, o fato de... o **vínculo familiar** é um fator né, o conjunto dessas fragilidades acaba conceituando de repente a nossa vulnerabilidade ou **ausência de vínculo familiar**, um **vínculo familiar fragilizado**, a questão de **problemas de saúde** ou de pessoas com alguma **necessidade especial** no grupo familiar ou o próprio estudante. A questão do **emprego e renda**, ela é muito pontual nesse sentido, a **empregabilidade** que o aluno ou o responsável pelo grupo familiar apresenta, o **vínculo de emprego** que ele tem né, a **renda** que ele recebe, o destino dessa renda, as despesas que ele apresenta. Um outro ponto que a gente tem que considerar é a dificuldade de acessar ou a **inexistência de acesso as demais políticas públicas** que temos, como a própria educação, saúde, habitação, condições de moradia, a política de assistência social, de repente, ou própria política de previdência né. Então são, é, fatores de vulnerabilidade, agora em cada um desses fatores a gente pode elencar agravantes ou atenuantes. Então, por exemplo, no fator ali da fragilidade da educação, por exemplo, educacional, pode ser um agravante o fato do

responsável do grupo familiar não ter instrução, não ser escolarizado. Pode ser um atenuante de repente, o responsável pelo grupo familiar ter cursado o ensino superior, ter um mestrado, ter um doutorado.”

MARCELO: “Por que isso pode ser um agravante ou um atenuante?”

STAE09: “Porque a gente vivencia, por exemplo, vamo falar da nossa realidade aqui no campus Laranjeiras: o aluno que sai lá do interior do Porto Barreiro, que o pai não foi escolarizado, a mãe tem no máximo primeira à quarta série, ele conseguiu acessar, por conta da política de repente, da vontade, do anseio, do desejo, acessou uma vaga no ensino superior, mas a dificuldade que o pai mesmo tem de entender, de repente: ‘Ah, eu preciso do filho aqui na roça trabalhando comigo e ele vai pra lá, vai me dar uma despesa’, o retorno vai ser só 4, 5 anos, é uma concepção diferente. Então a **escolaridade de um grupo familiar** nesse sentido ela é, **a ausência da escolaridade**, a não escolarização dos pais ou dos responsáveis, é um agravante nesse sentido pra permanência dele aqui. Como o inverso também ocorre, é um atenuante. O professor lá com o doutorado, com o pós-doutorado, quando o filho tem qualquer dificuldade lá nos primeiros anos da faculdade: ‘oh, pera lá o meu caro, você quer fazer o que, quer trabalhar de frentista, de pacoteiro no mercado?’. E isso a gente sente como agravante, porque não é nem 1, nem 2 depoimentos que a gente recebe de alunos falar: ‘Ah, mas meu pai mesmo já tá me falando que posso trabalhar com alguma coisa, que vou ganhar meu milhão, meu mil e quinhentos por mês, que a faculdade vai demorar, ainda mais com as reprovações’. Então cada uma dessas fragilidades, eles se convertem, dos fatores que são fatores de fragilidade, eles podem ser considerados em algum momento um agravante ou um atenuante, depende da circunstância.”

MARCELO: “Tá. Você fez menção a escolaridade, a escolarização dos pais.”

STAE09: “Sim.”

MARCELO: “Tem alguns outros elementos também além disso?”

STAE09: “Tem, tem. O **vínculo empregatício do grupo familiar**, por exemplo. O pai uma segurança, nunca teve um trabalho assinado, que tem uma segurança de ser concursado no serviço público, por exemplo, municipal. Por mais que o rendimento que afira uma renda mais baixa, porque a gente tem pais que são garis, que são auxiliar de serviços gerais, que são concursados, mas eles têm a segurança de ter o seu rendimento no final do mês. E outros, por exemplo, que trabalham de forma eventual ou que trabalham, não tem um vínculo rígido de trabalho, que não tem a segurança da estabilidade do trabalho. Isso no emprego né. A **renda** em si é uma questão de fragilidade, pode ser um atenuante ou um agravante, você ter um rendimento bom, um rendimento alto, ele é um atenuante, você ter um rendimento mais baixo, mais próximo do salário mínimo ou de 2 mínimos ele acaba sendo. A **distância do grupo familiar**, ela é sim um agravante e um

atenuante. O cara veio de longe lá, nós recebemos, **nosso público é muito jovem**, tem caso que a gente recebe adolescente aqui, 16, 17 anos acessando o ensino superior.”

MARCELO: “E a família fica.”

STAE09: “E a família fica. E com o SiSU, por exemplo, você recebe alunos do país inteiro. Então o cara vem lá do Pernambuco né, nunca saiu da barra da saia da mãe, chega aqui na primeira dificuldade, queira ou não, **a distância, ela vai ser um agravante, vai aumentar a vulnerabilidade desse aluno** e é um... já tá no limite mesmo de uma evasão, alguma coisa nesse sentido. E o fato de você ser da região, de todo o final de semana de repente, você poder voltar pra casa da mãe, já ter um círculo de amizades estabelecido, com toda a certeza, ele é um atenuante. No nosso processo os **bens patrimoniais**, você ter uma segurança, por exemplo, de ter um terreno, de **ter uma casa própria** sabe, ele é um atenuante e o fato de você não ter, não dispor de nada: ‘Ah, se meu filho precisar se formar naquele momento e eu ter que dar um suporte, não tem um auxílio financeiro da faculdade...ah, eu posso vender, eu tenho 2 carros, eu vendo um carro, eu me viro’, sabe. ‘Mas eu não tenho nenhum meio de transporte’, por exemplo, que é um bem patrimonial. Acho que todos esses itens, fatores que a gente aponta como fragilidades caracterizam um conceito de vulnerabilidade, eles são em algum momento, eles podem ser em algum momento, agravantes ou atenuantes da situação, dessa vulnerabilidade que o aluno pode apresentar.”

MARCELO: “Você fez menção ao SiSU, que trouxe uma possibilidade de ingresso bem ampliada para os estudantes em qualquer universidade do Brasil. Ao mesmo tempo que facilitou a entrada, não seria um tanto quanto paradoxal, mas verdadeiro, dizer que o SiSU também acabou potencializando alguns agravantes, pela distância em si?”

STAE09: “Talvez essa, **esse agravante do vínculo familiar**. Esse é um agravante que foi potencializado com o SiSU. A fragilidade...”

MARCELO: “E mesmo, e mesmo o financeiro, será que não? Porque, digamos, lá na origem a família tenha condições, tem casa própria, mas o estudante não vai poder usufruir dessa casa própria.”

STAE09: “Em até certa medida sim, mas é que o SiSU, ele amplia, ele abre o leque de possibilidades não só pro perfil de renda, então às vezes o cara que vem de longe também tem uma condição, não é exclusivamente de renda, mas necessariamente em alguns momentos essa questão da distância, a realidade é muito diferente, por exemplo, no curso de Economia aqui em Laranjeiras, nós recebemos muitos alunos do Estado de São Paulo, que você, que eles vivem numa condição socioeconômica um pouco melhor que as nossas, mas a vulnerabilidade deles às vezes em algum momento são maiores. Porque receber, por exemplo, 2 mil reais em São Paulo é uma coisa, receber 2 mil reais, ter uma renda familiar de 2 mil reais em Laranjeiras é

outra né. Então de um certo modo, sim, ele agrava, é um fator que agrava essa, essa fragilidade da renda e do vínculo familiar.”

MARCELO: *“O clima...o frio, aqui do sul pra quem vem do nordeste...já, já houve relato nessa linha?”*

STAE09: *“Meu deus...[risos]. Também. Então, se sair aqui da sala onde estamos tem uma caixa ali de coleta de roupa, de campanha de agasalho, que foi realizada né. A gente está sistematizando a terceira etapa né, já recolheu 2 vezes, já distribuiu e agora novamente né. Então o pessoal que veio do nordeste ou o pessoal mesmo que veio da região do sul aqui, que enfrenta **condições climáticas** mais baixas de temperatura tudo, mas que não imagina que aqui é assim. E o nosso campus, ele é retirado da cidade, não tem nenhuma proteção com, então o frio é um fator também a gente sempre acaba tendo que atender essas demandas aí.”*

MARCELO: *“Existe algum tipo de vulnerabilidade ou até mesmo de agravante dela que seja bem típico de um determinado público, de um determinado grupo, a ponto de você poder dizer, por exemplo: ‘Ah, os indígenas costumam ter tais dificuldades’. Alguma coisa que tenha relação direta entre um tipo de público e um tipo de dificuldade que eles enfrentam?”*

STAE09: *“Acho que tem algumas coisas que são mais comuns né, a gente não pode também generalizar, todo o indígena apresenta essa, essa fragilidade que acaba sendo agravada por tal condição, mas a gente tem. Por exemplo, os nossos, os alunos com uma vulnerabilidade socioeconômica um pouco maior, que acabam acessando o SiSU por renda, pelo critério de renda e são da região, por exemplo, tem essa questão da **não escolarização dos pais** como um forte... como uma fragilidade com um forte agravante né. Que a todo o momento tem essa questão da pressão, a o pai que não estudou, dos pais que não tem essa cultura de universidade, fazem uma pressão muito grande, trabalho até que o [psicólogo] acaba até tendo mais contato do que eu, mas que fazem uma força muito grande para que o aluno abandone a qualquer dificuldade e retorne, por exemplo, pro trabalho ou auxiliar em casa ou dar conta da sua vida por conta, por seus próprios méritos com o trabalho, no caso. Nos indígenas, a gente tem também uma certa dificuldade. Nos indígenas, **a gente não reconhece nos nossos alunos indígenas vulnerabilidades ligado ao financeiro**, não depois que acessa a universidade, preciso deixar claro né. No momento de ingresso são situações bem complicadas de ausência total de renda, de sobreviver com os auxílios dos programas sociais do Governo Federal né, ou de ações pontuais das secretarias municipais de assistência social, mas a, depois que ele acessa acaba já sendo incluído no Programa Bolsa Permanência e como a grande maioria, quase maioria absoluta dos nossos indígenas estão num curso de alternância no qual a própria universidade supre as demandas de alimentação e moradia, no momento que eles estão na universidade, então a questão do recurso financeiro em si, não é, no meu entendimento, uma*

vulnerabilidade, **mas eles têm problemas sérios com a nossa cultura** né, como disse a maioria deles estão no regime de alternância. No momento de etapa de um curso de alternância a galera em geral tem aula manhã, tarde e noite, em torno de 10 horas por dia durante 3 semanas, né. Pro um cara da cidade, que é habituado com a escola, tudo nesse sentido, ficar 10, 12 horas numa sala de aula dia após dia já é uma situação complicada, imagine pra um indígena que tem todo esse contato com a natureza, que tem uma percepção de tempo diferente do que a gente tem. Essas fragilidades a gente percebe né, essa **questão cultural**. A questão da **língua do indígena** também é uma situação que fragiliza, que agrava determinadas situações. O nosso curso é das ciências sociais, a gente tem aulas de história, filosofia e sociologia, esses cursos de alternância e pra você trabalhar, por exemplo, categorias da sociologia como o mais-valia, como conceito de trabalho, por exemplo, pro um aluno que fala...”

MARCELO: “São definições que não existem na língua deles.”

STAE09: “...na língua Kaingang, na língua Guarani né, e pra você explicar com o português numa...pro uma outra língua que não tem a mesma definição, aquela categoria não existe ou se existe, a questão da categoria trabalho até existe, mas numa outra percepção, numa outra definição, então é, são agravantes que se estabelecem. E o dos **haitianos** em si a gente têm uma **dificuldade muito grande com a língua**, muito grande, tanto é que só temos 6 aqui no campus né. Mas dos 6, 5 reprovaram em Leitura e Produção Textual né, então uma dificuldade em interpretar e apresentaram outras reprovações pontuais em disciplinas como Cálculo e Física por não ter uma habilidade na leitura dos problemas, não entender qual a definição. Dominam muito bem a matemática, por exemplo, esses alunos do Haiti, mas na interpretação não conseguiam entender o que que tava sendo solicitado, por exemplo. Com a dificuldade com a língua não conseguir êxito no componente. Uma outra coisa que precisa falar mesmo do programa PROHAITI é essa dificuldade, como é um programa de ajuda humanitária, a grande maioria deles vêm primeiro falando muito mal o português e depois **vêm sem recursos financeiros** né. Chegam, por exemplo, têm a possibilidade do acesso e vêm pra se manter com os recursos que a universidade vai disponibilizar né. Então essa questão também é um agravante, de não ter um suporte, ah no momento que apertou, no momento que precisou um pouco mais do recurso pra além do que a universidade consegue garantir os auxílios, não têm como ligar pro pai, pra mãe, pro tio, pra tia ou pra um amigo sabe, como os demais alunos de repente até conseguem, sabe. Mas, especificamente no caso deles, por exemplo, é um grande agravante essa **distância**, o fato de não poder contar com o apoio familiar nesse, nesse momento.”

MARCELO: “E facilitadores ou atenuantes, existe alguma relação com um grupo específico ou é mais raro?”

STAE09: “*Olha tem. Tanto pros povos indígenas quanto pros haitianos têm o facilitador o fato do número deles né. Por exemplo, os haitianos são muito próximos né, eles moravam todos na mesma casa...*”

MARCELO: “*Convívio.*”

STAE09: “*Do convívio né. E agora os homens moram numa casa e as mulheres em outra, mas as demandas que aparecem, alguma coisa ou você tem um determinado problema se não consegue resolver, você consegue conversar com um colega ou com outro. E os indígenas a mesma coisa sabe. O indígena tem um agravante que eu não comentei, que é a questão da confiança, que é cultural. Nós temos indígenas, por exemplo, que não conversam comigo. Que se vem pra um atendimento no SAE, se eu tô aqui sozinho: aí é o [psicólogo], então eu volto depois e no outro dia você vai conversar com o [psicólogo] o que que o indígena precisava, o que que o Marcelo precisava: não, não ele só queria ver a questão da bolsa, como é que tava ou só queria uma informação de tal edital, que qualquer outro servidor poderia dar, sabe, mas naquele momento...*”

MARCELO: “*Eles desenvolvem um vínculo de confiança com 1 pessoa?*”

STAE09: “*Um vínculo. Pode até ser com 2, mas ele só, ele só comunica, se relaciona com aquele com quem tem a confiança, sabe.*”

MARCELO: “*Cultural isso?*”

STAE09: “*Cultural. E isso também é de fato um agravante, mas é também um facilitador, depois que você tem o vínculo de confiança...*”

MARCELO: “*Entendi.*”

STAE09: “*O fato deles terem, por exemplo, nós temos 2 povos indígenas ali, são kaigangs e são guaranis né, e são diferentes entre eles. Então quando você precisa atuar com o povo kaingang, por exemplo, você manda no grupo, tem WhatsApp, tem Facebook, é fácil, tem um contato fácil, então é um atenuante nesse sentido. Você tem um contato, você tem uma segurança no grupo. Já o povo guarani é um pouquinho diferente sabe. Já moram mais longe, tem uma dificuldade, se você não consegue encontrar, são menores, o número é menor sabe. São aldeias mais distantes, que mesmo entre eles não têm tanto contato. Então tem algumas particularidades que acabam sendo atenuantes mesmo nesse sentido, do convívio, de facilitar a permanência em si na universidade.*” . [Trecho da entrevista com STAE09, grifo do autor].

A partir destes depoimentos, e de outros dos quais pincei alguns trechos, é possível perceber os tipos de vulnerabilidades mais comuns, alguns dos seus agravantes e atenuantes. Contudo, não é possível quantificá-los, já que a UFFS não dispunha de um sistema informatizado para a gestão das análises socioeconômicas até a metade de 2017. As análises eram feitas manualmente, e permaneciam sob sigilo dos assistentes sociais. Com o novo sistema, será possível resguardar o sigilo,

mas também identificar a frequência de fatores agravantes e atenuantes, o que permitirá à instituição atuar proativamente em políticas específicas nas suas ações. Para finalizar este item, registro trechos das entrevistas realizadas com os assistentes sociais, que tocam nas vulnerabilidades, agravantes e condições favoráveis. Como resultado, elaborei o panorama no Quadro 37, com grifos nas partes que quis destacar:

Quadro 37 – Panorama de vulnerabilidades, agravantes e atenuantes

IDENTIFICAÇÃO [ano do início de atuação na UFFS] (lotação) Comentário
<p>STAE02 [2010] (<i>Campus</i>): São as vulnerabilidades econômicas e também existe muito a psicológica também, a social; não incentivam os filhos a estudar, porque querem que os filhos fiquem na lavoura ajudando; Não é só o financeiro que faz eles desistirem; acho que a dificuldade maior desses alunos é o Ensino Médio que vem, porque eles chegam aqui, muitos não conseguem acompanhar; O indígena, eles não se enturmam com os outros; Nós temos alunos aqui de Minas Gerais, Mato Grosso, de Goiás. É bem difícil e tem também o lado afetivo deles, porque têm uns que tão saindo a primeira vez do convívio familiar; até o clima, que aqui é frio; tem um preconceito grande das pessoas,; trancou um semestre pra ir cuidar da mãe. Tem muita incidência de câncer aqui, muito agrotóxico;</p>
<p>STAE03 [2014] (<i>Campus</i>): estudantes serem oriundos de escolas públicas, ou os estudantes serem oriundos de famílias de trabalhadores que têm salários menos que um salário mínimo; as vulnerabilidades maiores dos estudantes aqui são relacionadas à questão de distância da família, questão de renda, violência doméstica, questão de drogas e álcool. questões também relacionadas à questões de encaminhamentos psicológicos, que eles colocam que já fazem alguns tratamentos fora, então eles vêm com essas demandas também aqui psicológicas; não ter uma base escolar também faz uma diferença, porque geralmente no primeiro semestre, física, química, matemática, estatística, então, é uma repetência de tu não ter uma base; Da questão indígena, assim, eu fico pensando como é que se pensa introduzir um grupo tão específico numa instituição e não tem, não vou dizer monitores, mas não tem tradutores da língua dele.</p>
<p>STAE05 [2014] (<i>Campus</i>): As vulnerabilidades financeiras e o choque cultural são fatores que influenciam bastante aqui, que podem tá levando o aluno a questão de estresse, de depressão, esses sintomas né, isolamento, sofrimento né, muito sofrimento psíquico; a carga horária da medicina também provoca muito estresse no aluno. Então muita vulnerabilidade do emocional também; alunos onde a mãe é chefe de família, dá conta das condições de seu filho sozinha ou, pela própria dinâmica do SISU, têm famílias que tem um filho aqui na Universidade Fronteira Sul e outro lá no norte; Esses fatores de solidariedade. E o fato que a universidade não apresenta um perfil de tão baixa renda quanto nos outros <i>campi</i>.</p>
<p>STAE08 [2010] (<i>Campus</i>): Pessoas já com família e que estavam há tempo fora da universidade e que tem uma fragilidade nesse sentido. E um público mais jovem, recém saído do ensino médio; o ensino básico tem defasagens; público que nem sempre tem muito claro o que que é cada curso; muitos dos estudantes que vêm, com poucos recursos né, inclusive que vêm de longe; um número bem elevado de aspectos emocionais envolvidos; integração com a nova cultura né, e a distância da família né, então, às vezes, a família de origem já tem vulnerabilidade; custo de vida se tornou bem mais elevado desde que a instituição veio pra cá. Então desde aluguel, alimentação; impacto cultural; O público dos nossos alunos e da universidade é bem acolhedor; os indígenas acabam formando um grupo deles e se isolando; o estudante é a primeira geração que acessa o ensino superior.</p>

IDENTIFICAÇÃO [ano do início de atuação na UFFS] (lotação) Comentário
<p>STAE09 [2013] (<i>Campus</i>): vulnerabilidades pedagógicas, as vulnerabilidades, a defasagem do ensino médio, a dificuldade com determinada área do conhecimento ou mesmo de conciliar trabalho e estudo; ausência de vínculo familiar, um vínculo familiar fragilizado, a questão de problemas de saúde ou de pessoas com alguma necessidade especial no grupo familiar ou o próprio estudante. A questão do emprego e renda, ela é muito pontual nesse sentido, a empregabilidade que o aluno ou o responsável pelo grupo familiar apresenta, o vínculo de emprego que ele tem né, a renda que ele recebe, o destino dessa renda, as despesas que ele apresenta. Um outro ponto que a gente tem que considerar é a dificuldade de acessar ou a inexistência de acesso as demais políticas públicas que temos, como a própria educação, saúde, habitação, condições de moradia, a política de assistência social, de repente, ou própria política de previdência; esse agravante do vínculo familiar. Esse é um agravante que foi potencializado com o SiSU; o frio é um fator também; programa PROHAITI é essa dificuldade, como é um programa de ajuda humanitária, a grande maioria deles vêm primeiro falando muito mal o português e depois vêm sem recursos financeiros;</p>
<p>STAE10 [2010] (<i>PROAE</i>): forma como se organiza o seu grupo familiar; não tem, por exemplo, o pai presente, nunca teve o pai presente na sua vida, e eu assim, é muito, é um fato que a gente encontra bastante estudantes com essa condição, que não tiveram mesmo esse apoio do pai, da pensão alimentícia, daí a mãe chefe de família com dificuldades.; a escola pública mesmo tem os seus, né, as suas lacunas de formação; questão de renda também, a escolaridade dos pais, do seu grupo familiar, questões mesmo de etnia muitas vezes, de ser um público né diferenciado, a questão dos indígenas, dos haitianos que vem com toda a sua história de vulnerabilidade, os próprios negros também que tem a sua situação que muitas vezes não tiveram tanto acesso às políticas, enfim, eu acho que é um conjunto... as mães que tem filhos, mulheres que estão conquistando a universidade; lgbt também, que assim muitas vezes pela não aceitação da sua família; alcoolismo na família, questão de drogadição; a condição de renda que esse estudante traz; condições climáticas, de adaptação com a cultura daqui; A questão do machismo aqui; Essa acolhida na universidade, acho que é um fator que facilita a permanência, essa questão de ter toda a família próxima, quem mora com os pais.</p>
<p>STAE11 [2016] (<i>Campus</i>): o estudante, ele nos chega não apenas com uma defasagem econômica, mas ele traz consigo as questões culturais né, as questões educacionais; eles trazem trajetórias de vida com muitas dificuldades, emocionais né, educacionais, de saúde né, então às vezes a gente atende estudante que o pai e a mãe e o estudante têm câncer né, que a estudante, sei lá, foi abusada né, que a vida toda o pai bateu na mãe e ele vem pra cá como uma estratégia de fuga daquela realidade, mas ao mesmo tempo ele tá aqui e ele se preocupa com a mãe que ficou lá né. A gente tem famílias de estudantes que é o pai com cinco filhos né, que a mãe abandonou, então isso tudo reflete nessa condição de vulnerabilidade socioeconômica do estudante. Então não é só uma questão de renda né, a gente tem trajetórias de vidas; a gente pega estudante que nunca teve, nunca passou por um inverno né, ele estranha aqui é frio né, assim a saudade de casa né, por mais que aquela realidade muitas vezes não era saudável, mas o pai, a mãe ou avó ou o avó ou tio faz falta; pra você conseguir vincular com o indígena tu leva algum tempo né; gente tem desde transtornos mentais a outras deficiências; Trabalhar com esquizofrênico é outra, trabalhar com autista é outro né, trabalhar com uma doença degenerativa é outro né, e eu digo a gente enquanto profissional também tem essa limitação né; O preconceito, acho que isso também dá pra trazer para os estudantes indígenas, indígenas e haitianos né. Eu acho que é lançado muito esse olhar de estranhamento pra aquilo que é diferente né. Rede de apoio né, por às vezes vem um estudante que vem de fora, mas ele tem uma rede de apoio;</p>

Fonte: elaborado pelo autor, recortes das transcrições das entrevistas

hoje. Ao contar sua história, não os referencio por códigos, mas pelos seus nomes [fictícios, neste caso], pois a impessoalidade de um código distanciaria a compreensão dos sentimentos de quem vive um momento difícil, enfrenta grandes desafios, mas mantém viva a esperança de dias melhores. Portanto, o código restringiu-se à etapa da transcrição das dinâmicas. Neste estudo, são todos marcelos e marcelas. Preservei suas vozes, valorizando os detalhes que cada sujeito expôs como importantes para suas vidas. Neste sentido, algumas minúcias da trajetória de vida que talvez até possam parecer desconectados do tema, ou pouco relevantes para quem lê, foram mantidos nos relatos, porque foram importantes para quem contou a história. Acompanhem, pois, sua vida e seus anseios:

6.3.1 Marcelo Augusto: Esperança que se renova

Marcelo Augusto, nascido em Itaperuna, Rio de Janeiro, tem quarenta e um anos, quinze a mais do que a média de idade dos demais estudantes que tem suas histórias relatadas neste estudo. Estudante de Agronomia no *campus* de Laranjeiras do Sul, seu ingresso na UFFS, pelo ENEM, ocorreu no primeiro semestre de 2016. Naquele momento, Augusto ingressou para cursar Engenharia de Aquicultura, curso do qual desistiu ao final de um ano. Porém, reingressou em 2017 em Agronomia, curso no qual está vinculado atualmente.

A inclusão de Augusto neste estudo ocorreu em virtude de uma situação que vivencia, juntamente com sua esposa Marcela Beatriz¹¹², que também é estudante da UFFS. Com uma filha pequena, de uma gravidez descoberta no quinto mês de gestação, já após o ingresso de ambos na Universidade, o casal enfrenta enormes dificuldades para estudar, pois não conseguiu creche para a menina. Este aspecto é crucial para compreensão do momento e desafios enfrentados pelo casal.

A trajetória de vida de Augusto, desde antes de ingressar na universidade, é marcada por dificuldades e superações. Sua mãe era professora e seu pai técnico administrativo. Em sua infância, juntamente com a irmã, cursou o Ensino Fundamental em uma escola particular. Como é o caso de muitos meninos brasileiros nascidos na década de 1970, a sua infância foi marcada pela prática de futebol. Mesmo que não pratique mais esse esporte desde seus 15 anos, a paixão pela bola continua presente no seu discurso e também está na linha do tempo da sua rede social Facebook.

¹¹² Marcela Beatriz tem sua história de vida relatada no item 6.3.2.

Na década de 1990, quando tinha 17 anos, Augusto mudou-se para a capital Rio de Janeiro. Foi uma decisão própria, sem o apoio dos pais. Quando deixou o futebol e os estudos pra trás, para trabalhar, não imaginou que permaneceria nesta condição de trabalhador durante 19 anos, sem oportunidade de voltar para a sala de aula. Neste tempo, casou-se duas vezes. O seu primeiro casamento acabou em 1999, mesmo ano que iniciou o relacionamento com Marcela Beatriz. Do primeiro relacionamento, Augusto teve um filho, que hoje está com 19 anos, com quem não mantém contato. No segundo relacionamento tem três filhas, duas na adolescência, e uma, conforme mencionado anteriormente, nascida em Laranjeiras do Sul.

Durante 10 anos Augusto trabalhou em uma casa de bingo no Rio de Janeiro. No entanto, com a determinação de fechamento dos bingos, efetivada em 2006, e com uma guerra de liminares que se sucedeu, houve grande instabilidade na sua vida profissional. Às vezes trabalhava um ou dois meses, depois parava dois ou três, retornava mais um, e assim sucessivamente. Com essa instabilidade, viu-se obrigado a buscar nova oportunidade de trabalho. Porém, sem muito estudo, e frente à enorme competição no mercado de trabalho, a alternativa encontrada foi abrir uma lojinha pra vender celular pré-pago, uma franquia da Vivo. Assim, juntou algumas economias e, no ano de 2010, iniciou as atividades da empresa.

O negócio da franquia até que ia bem, no seu início. Augusto conseguia sustentar sua família, apesar das dificuldades típicas de todo negócio pequeno, especialmente o baixo capital de giro. Até por isso, em 2013, pode ressuscitar um sonho de infância, de formação. Estudou por conta e certificou-se no Ensino Médio, com o exame do ENEM. O certificado foi emitido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Juiz de Fora. Contudo, em 2014, enfrentou um problema de saúde que abalou as bases familiares. O excesso de peso, hipertensão e estresse elevado quase o levaram a um enfarte. Ficou afastado da empresa por seis meses, período em que o negócio se complicou. A empresa acabou falindo em 2015. Desde então, a vida da família virou de cabeça pra baixo. Era oficial de justiça na porta da casa, filhas barradas na escola, ação de despejo de aluguel e tantas outras situações embaraçosas. Em decorrência disso, e também de um crescente desejo de mudar de ares e buscar novas oportunidades na vida, o casal tomou a decisão de aproveitar as boas notas conquistadas no ENEM – de 2015 – para entrar na UFFS.

A decisão do ingresso na UFFS não se deu apenas pelo sonho de formação universitária. Foi, principalmente, para manter a família unida, possibilitar a continuidade de estudo das filhas, e começar uma nova vida.

O casal optou pela proposta da UFFS, em grande parte, pela assistência estudantil, pois sabiam que não teriam como se sustentar sem apoio.

O **momento** de Augusto na Universidade não é fácil. Existe uma situação toda específica do casal que precisa ser explicada para que a história seja bem entendida. Ao descobrir a gravidez, Augusto e Beatriz buscaram mobilizar toda a família, numa força-tarefa para viabilizar a continuidade dos estudos. Porém, uma criança pequena exige cuidados que acirraram a sua vulnerabilidade socioeconômica, que já era alta. O IVS¹¹³ de Augusto, analisado pelo assistente social do *campus* de Laranjeiras do Sul, é 71, um dos 35 menores índices do *campus*. Exatamente por isso, muitas vezes a família passa por restrições severas. Nas palavras de Augusto: “Acredito que não é fácil pra ninguém, mas pra gente que tem filho também não tá sendo muito fácil. Às vezes não tem dinheiro pro pão, às vezes não tem dinheiro pro transporte”.

Desde que ingressou na Universidade, Augusto vive com os auxílios socioeconômicos que recebe, oriundos do PNAES. Em 2016 o valor mensal dos auxílios foi de R\$ 525,00, valor que somado aos R\$ 525,00 da esposa, que também é beneficiária, compõe o recurso financeiro mensal para a família sobreviver. Isto significa pagar aluguel, as despesas normais de água e energia elétrica, alimentação e roupas, tudo isso para uma família que tem agora cinco integrantes. Isso sem contar as despesas de transporte do casal, que se desloca diariamente para a universidade, ou eventuais necessidades de farmácia, as fraldas para a pequena e outras despesas menores. Em 2017, após mudança no edital de auxílios socioeconômicos, o valor da faixa I de IVS teve um pequeno reajuste, para R\$ 550,00. Porém, a partir do aumento exponencial de estudantes contemplados pelo modelo de inclusão universal de estudantes vulneráveis no programa de auxílios e de uma regra de ajuste proporcional dos valores¹¹⁴, de setembro em diante houve redução no valor dos benefícios, ficando em R\$ 485,00, situação que, evidentemente, agravou a condição financeira da família.

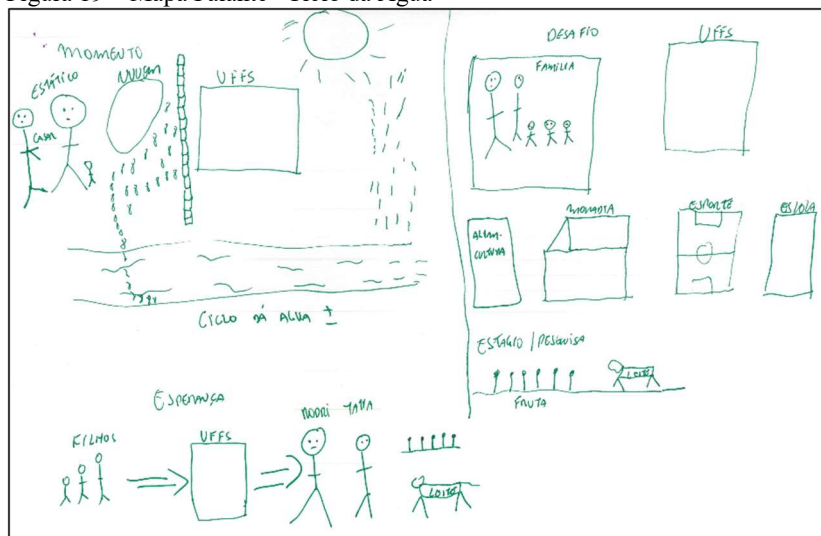
¹¹³ Lembrando que quanto menor for o IVS, maior será a vulnerabilidade, já que o IVS considera a renda *per capita* do estudante além de outras variáveis socioeconômicas, fatores agravantes e condições favoráveis.

¹¹⁴ Trata-se da aplicação do item 3.3.1 do Edital nº 23/GR/UFFS/2017, que aponta que os valores de todos os auxílios socioeconômicos poderiam ser reduzidos proporcionalmente à demanda, de forma escalonada do IVS Faixa III ao IVS Faixa I, no caso em que a demanda superasse a dotação orçamentária para o período. Esse regramento estava presente em editais anteriores, mas até 2017 não havia sido necessário utilizá-lo.

Não bastassem as dificuldades de ordem financeira, relacionadas ao sustento da casa, Augusto e Beatriz enfrentam uma situação jurídica constrangedora na Universidade, já que foram denunciados no Ministério Público, pois a esposa leva a criança junto na aula. A denúncia foi feita, ao que tudo indica, por professores e por colegas. Beatriz amamentou até o sexto mês, no próprio espaço da universidade, o que gerou certa resistência da turma. Mas, a partir do sexto mês, o conflito se acirrou, pois a menina, como é natural a uma criança, chora quando está com fome ou cansada, corre de um lado pro outro, e, por mais que a mãe queira segurá-la, atrapalha a aula. O fato é que toda essa situação se transformou num impasse que coloca em colisão dois distintos direitos, o direito da mãe amamentar e cuidar de sua filha *versus* o direito da turma. Isso tudo mexe demais com Augusto, principalmente no seu estado emocional.

Considerando esse contexto, Augusto representou no seu mapa falante, na figura a seguir, o “ciclo da água”, visto como uma esperança que se renova.

Figura 19 – Mapa Falante “Ciclo da Água”



Fonte: Produção Artística da DCS em Laranjeiras do Sul

Augusto explicou o seu mapa falante dizendo: “Às vezes a gente sente como o ciclo da água né, a gente chove bastante, vai pro rio, depois a água evapora [...]”. Hoje é um momento um pouco parecido com isso. A gente tenta buscar forças em muitos lugares, e às vezes não vem, então

a esperança quando ela renova, vai pro rio essa água né, sobe de novo e o sol brilha e a gente tenta encontrar um pouco de força”. Uma observação atenta ao desenho mostra uma barreira entre a família e a Universidade. “Nossa filha mais nova se tornou, não pra todos, mas pra algumas pessoas aqui, um empecilho e acaba que é uma barreira”. Augusto desabafa dizendo: “Mas, às vezes parece que minha filha é um extraterrestre, como se ela tivesse, sei lá, trazendo algum malefício pra faculdade. Então assim eu não esperava dessa atitude de alguns professores”.

Augusto se cobra muito, pois já teve condições de oferecer um padrão de vida melhor a sua família. Porém, ao chegar em Laranjeiras do Sul, o padrão de vida foi ao chão, trazendo dificuldades de até suprir as necessidades básicas da família. As roupas sujas que vestia quando realizei a DCS reforçam essa compreensão, pois imagino que a família sequer tenha condições de lavar as roupas com regularidade. Além disso, no segundo semestre de 2017 Augusto precisou entrar no plano de acompanhamento do SAE, já que não obteve aprovação nos 16 créditos mínimos exigidos em seu curso para manter-se no programa de auxílios socioeconômicos. Com o plano de acompanhamento ele não é cortado, mas será supervisionado pela equipe do SAE.

Quanto aos **desafios** para a permanência de Augusto na universidade, o mapa falante retrata a família unida, a universidade próxima, alimentação, cultura, moradia, esporte, escola e estágio. Neste aspecto, a primeira parte do desenho refere-se à família, retratando o casal e as três filhas, todos juntos. Alimentação e moradia também estão representados, seja no desenho ou na fala de Augusto: “Então o desafio é que eu consiga deixar essa família junta né, que a gente consiga se alimentar, morar”. Neste sentido, não conseguindo disfarçar as lágrimas, Augusto complementa: “conseguir manter minha família toda junta né, que não tá sendo fácil né, eu e minha esposa, são três filhas, então não é fácil manter e a gente continuar frequentando a faculdade, minhas filhas frequentam a escola de ensino médio né em Laranjeiras e a todo momento a gente tem que tá... não é fácil”.

Nesse contexto, o esporte poderia ter um papel atenuante nas tensões da pesada rotina acadêmica de um curso integral. Este item também está representado dentre os desafios de Augusto, pois há dificuldade até mesmo para viabilizar horários nas quadras. “Eu vou sempre no SAE em busca do esporte, pra ver se a gente consegue aliviar a cabeça, mas não tem sido fácil né a gente não consegue o apoio político aqui, não consegue uma quadra pra jogar, não consegue um horário pra jogar, e os horários são pagos, e, financeiramente, pra todo mundo pagar pra toda vez por semana é complicado”. E complementa: “Se a gente não

tiver uma atividade também que possa tirar nossa cabeça desse foco de só coisas ruins, a coisa não vai funcionar. O esporte é uma coisa que, tudo depende de dinheiro, mas o esporte com uma boa vontade de uns ou outros né, a gente consegue ficar”.

Outro desafio mencionado é relacionado à área de estágio, que faz parte do currículo do curso. “O desafio maior também é que a gente consiga alguma coisa na área de estágio né, de frutas e o gado, de leite, aqui a maioria das pessoas tão focadas em milho e soja, como é próprio da região [...]. Nossa intenção é mexer com leite e frutas.”.

Após o relato do seu mapa falante, quase no final da DCS¹¹⁵, Augusto mencionou outro ponto que considero preocupante, a relação de dominação de alguns docentes para com os estudantes. “Existe aqui, a gente conhece alguns professores que têm o enorme prazer na disciplina dele 85% reprova, e eu ficaria com vergonha se eu fosse dá aula e 85% reprova, mas pra ele é importante isso. É bom ouvir isso no final. Vou trocar os nomes, mas todo mundo aqui sabe. ‘Você fez cálculo com quem?’ ‘Ah eu fiz com a Maria.’ ‘Hum, mas aí você não fez cálculo né, eu fiz com João, com ele sim eu fiz cálculo’, ou seja, a mesma disciplina, mesmo conteúdo, mas se você fez com a Maria você não fez. Se você fez com João, que é o cara com 85% de reprovação da faculdade aí você fez cálculo.”.

Para responder a última questão da DCS, que trata das **esperanças**, relacionada às expectativas quanto ao futuro como estudante, Augusto elaborou um desenho muito representativo, que mostra suas filhas ingressando na Universidade, enquanto que ele e a esposa concluem seus cursos para trabalhar com fruticultura e leite. “E por último aqui, eu botei esperança que a gente consiga sair da UFFS né, eu e a [Marcela Beatriz], e que as minhas filhas possam entrar. Entendeu? É, aqui das três, duas querem ir pra UFFS de Passo Fundo, acabaram que elas convivendo no dia a dia se identificaram muito com a faculdade, pelo o que a faculdade propõe. Então a esperança é essa, que a gente consiga sair e que nossas filhas consigam entrar.”. Em Passo Fundo a UFFS oferece o curso de Medicina, um dos cursos mais concorridos na instituição. Encerro o registro da história de vida de Marcelo Augusto reprisando essa fala, destacando-a, pois a achei significativa demais: **“Então a esperança é essa, que a gente consiga sair e que nossas filhas consigam entrar”**.

¹¹⁵ Augusto foi um dos primeiros a falar, mas retomou esse ponto no final.

6.3.2 Marcela Beatriz: Mãe e estudante

Marcela Beatriz é a esposa de Marcelo Augusto. Natural de Juiz de Fora, Minas Gerais, Beatriz ingressou na UFFS em 2016 para a Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo, curso em regime integral do *campus* de Laranjeiras do Sul. Ela tem 37 anos, e, assim como o esposo, concluiu em 2014 o Ensino Médio com a realização de exame do ENEM, certificado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *campus* Juiz de Fora. Seu IVS 71, considerando que o cálculo considera a condição familiar, é o mesmo do marido, e está entre os 35 menores índices do *campus*.

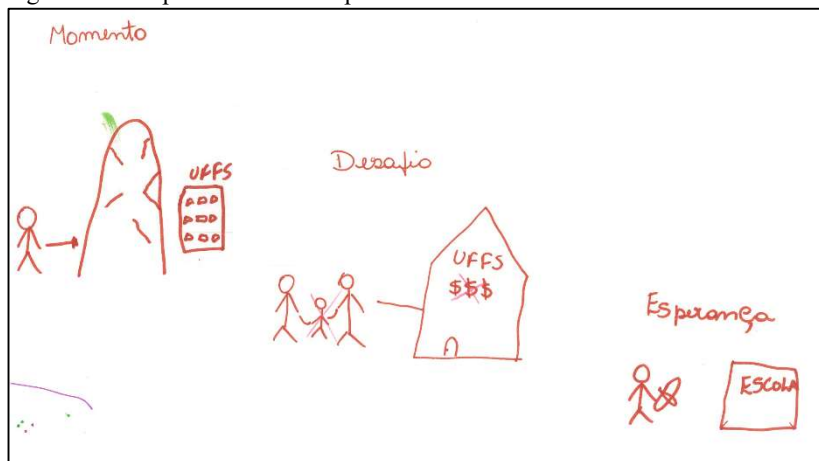
Beatriz não abordou sobre sua infância na sua história de vida. Mas, de 1999 em diante, a história de Beatriz foi construída lado a lado com Marcelo Augusto, como já foi relatado anteriormente. Beatriz enfrentou, e ainda enfrenta, as mesmas aflições e dificuldades do marido. A insegurança do emprego nos bingos, o sonho frustrado do empreendedor na lojinha de celular, a doença do marido e a falência da empresa também lhe afetaram profundamente. Diante de todas essas coisas, Beatriz não relutou em aceitar o desafio de mudança de cidade, para sair do Rio de Janeiro e residir em Laranjeiras do Sul, uma cidade pequena da região mais pobre do Paraná.

A verdade é que o **momento** de Beatriz, pelo seu papel de mãe, parece ser bem mais desafiador. O clichê “mãe é mãe” ajuda a explicar essa relação entre a mãe e a filha, e lhe dá forças para enfrentar as desaprovações de colegas e professores, que vem de dentro da universidade, e para enfrentar dificuldades decorrentes da característica do curso, que é integral, e da condição socioeconômica familiar desfavorável. Seu marido observa: “a gente não esperava que essa barreira ia vir de dentro da faculdade”. Porém, enquanto Augusto observa de perto o esforço da esposa para cuidar da filha no ambiente acadêmico, quem realmente é alvejada por olhares de reprovação dia após dia é Beatriz. Foi Beatriz quem carregou a parte mais pesada do fardo de conciliar tantas coisas ao mesmo tempo. Prestar atenção nas aulas, cumprir as tarefas dos componentes curriculares (CCR’s), segurar a filha no colo enquanto as aulas eram ministradas, enquanto as provas eram feitas, enquanto alguns colegas e professores lhe fulminavam com olhares nada amigáveis. Augusto compreende que a dificuldade da esposa é maior, pois diz: “Particularmente eu quase não levo ela [a filha] pra sala, mas a minha esposa leva e sente na pele. E se ela tá aqui até hoje é porque ela quer!”.

Creio que tenha sido por isso que Beatriz tenha desenvolvido uma capacidade de síntese nas atividades acadêmicas. “É, o meu foi um

desenho, vamos dizer feio, mas prático”. É verdade que seu desenho foi prático, e durante todo o desenvolvimento da DCS Beatriz foi bem sucinta, já que desenvolveu sua produção artística com a filha no colo, e teve que se afastar várias vezes do local para acalmá-la¹¹⁶. A produção artística de Beatriz pode ser observada na Figura 20, a seguir:

Figura 20 – Mapa Falante “Você pode ter um filho”



Fonte: Produção Artística da DCS em Laranjeiras do Sul

O clamor de Beatriz, em tom de desabafo, é: “Não é porque você quer fazer uma faculdade que você não pode ter um filho”. O momento é representado por um rochedo que está entre ela e a Universidade. “Isso aqui pra mim é uma rocha que eu tô tendo que estourar, pouquinho de pouquinho, então ela tá rachando pra mim chegar dentro da UFFS, só pra mim estudar. O que eu quero é só estudar. Eu não quero afrontar ninguém. Igual tem gente que tá achando, não é”. O desafio é representado pelo casal com a criança, com um “X” por cima da filha, como um sinal de proibição, e a UFFS próxima com um “X” em cima do cifrão, símbolo dos recursos financeiros, como se o dinheiro também fosse proibido. O desenho da esperança é Beatriz com um diploma, próxima de uma escola, onde poderá atuar quando se formar em seu curso de licenciatura.

Conversei com colegas de trabalho sobre a situação de Beatriz e de Augusto, até mesmo para entender melhor a situação do casal e da

¹¹⁶ A transcrição da DCS e as anotações de campo revelam, pelo menos, três momentos de choro da criança, isso em um período de aproximadamente uma hora e meia, tempo que durou a dinâmica.

criança. Há uma preocupação grande com a menina, que aparentemente é cuidada com muito amor. No entanto, algumas pessoas da universidade disseram que não deveria trazer a criança, pois o ambiente não é considerado adequado. O Conselho Tutelar os visitou para exigir que ela deixasse a filha na creche, considerando que o ambiente na universidade não estava atendendo as necessidades de desenvolvimento da criança. Diante disso tudo, começou a haver uma espécie de vigilância em cima do casal. Tive acesso a um documento do Ministério Público, que requisita informações da UFFS a respeito desse fato, e solicita respostas para a apuração de notícia que lhe chegou de que a estudante Beatriz “teria encontrado resistência por parte da Universidade Federal da Fronteira Sul e do Conselho Tutelar em permanecer nos espaços da Universidade com sua filha”. A UFFS respondeu ao Ministério Público sinalizando que a vaga para a filha de Beatriz já foi obtida em creche próxima à residência do casal, para início em março de 2018. No momento, Beatriz continua levando a filha às atividades na universidade.

Augusto reclama de tratamento desigual dispensado à Beatriz frente aos demais colegas. Ele afirma: “Há sim, uma diferença. Eu conversei com diversas pessoas que frequentam a sala dela e às vezes o cara vira pra mim e fala ‘eu não vou na aula, ela não vai me cobrar presença mesmo’. E a minha esposa, se ela chega dez minutos atrasada, ela leva falta”. Mesmo reconhecendo que não são todos professores que tratam Beatriz desse modo, Augusto reclama de um professor: “O que o professor pode dificultar, ele dificulta. Isso foi fato. Ela veio na aula e deixou minha filha comigo lá embaixo, ela entregou um trabalho, ela tirou dez. Na próxima semana ela voltou na mesma aula, porque a aula é sequência, entrega os trabalhos, com a minha filha no colo ela entregou o trabalho e tirou seis, sendo que ela fez em dupla e a dupla dela tirou dez e ela tirou seis”. Beatriz confirma: “Eu já escutei do professor o seguinte ‘ah eu tenho que te dá falta, porque se você sai pra dá mamá eu tenho que te dá falta porque você ficou quinze minutos fora.’”.

Beatriz também se queixa da situação, que considera como o seu maior **desafio**: “O desafio é eu conseguir estudar. Só porque eu tô com a minha filha que aqui eu fui proibida. Aliás, minto, eu não fui proibida porque juridicamente não podem me proibir. Mas puseram essa rocha aqui de novo aqui, porque acionaram o Conselho Tutelar. Não me proibiram abertamente, ‘ah você não pode trazer a sua filha, mas perai eu vou acionar o Conselho Tutelar’, e acionaram.”.

A família enfrenta esse desafio sozinha, já que o SAE não pode auxiliar. As filhas adolescentes não conseguem ficar com a irmã menor porque estudam durante o dia. A mais velha faz cursinho pré-vestibular,

onde atua como monitora no contra turno para conseguir pagar o cursinho. Os demais familiares estão distantes. Como diz Beatriz: “Eu não tenho família aqui. A minha família aqui é eu, meu marido e minhas três filhas, eu vim do Rio, a minha família toda é de Minas e a do meu marido é toda do Rio, e eu vim pra cá então eu não tenho a opção de deixar com pai, com mãe”.

Outro desafio retratado por Beatriz é o aspecto financeiro. A preocupação em perder as bolsas é emergente, já que o governo passa por mudanças estruturais que não tem valorizado a educação como um bem público e estratégico para o país. Beatriz comenta: “O desafio [...] também é o financeiro, porque tá prestes a perder as bolsas né, por causa do governo, essas coisas assim, pode ser que acabe, então é o desafio também”. Estes aspectos financeiros dos desafios da permanência do casal, como envolvem a família toda, foram descritos no item 6.3.1, com detalhes dos valores recebidos de auxílio socioeconômico, e as principais contas do casal.

No transcorrer da DCS o casal proporcionou um diálogo acerca das dificuldades financeiras, o qual faço questão de transcrever aqui:

BEATRIZ: “- Pra gente hoje os auxílios funcionam assim, eu não sei se alguém passa por isso, mas assim, um mês você paga a conta de água e no outro mês você deixa a conta de água e paga a conta de luz e chega uma hora que você tem algum desafio no meio do caminho, você fica sem pagar a água e a luz, e te garanto que tem muito estudante aqui que teve água cortada ou a luz cortada. Eu te garanto.”

AUGUSTO: “- Não tem o que fazer.”

BEATRIZ: “- Não tem o que fazer. O que você pode fazer é ir lá conversar. Por exemplo, tem alguns estudantes que vão atrás, igual já foi o pessoal atrás do gás, pra conseguir desconto mostrando a carteirinha do RU, tem o gás que tem disso...”

AUGUSTO: “- Você paga setenta reais no gás, e alguém conseguiu achar esse cara que cobrou cinquenta e cinco pra os estudantes da UFFS. Então existe a política de parceria. Só que estudante sozinho fica meio que sem munção.”

BEATRIZ: “- Tem a farmácia que também tem desconto. Eu mesma consegui desconto numa farmácia, aí foi o, eu não sei qual o infeliz do estudante que foi lá e falou assim ‘ah não faz parceria não, porque as bolsas tá pra ser cortada e os alunos vão dá cano na farmácia’.”

Para melhorar sua formação, mas também com reflexos na sua condição socioeconômica, Beatriz havia conseguido uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como o PIBID exige algumas atividades em escolas, e pelo fato de Beatriz levar

a criança junto na escola, isso também acabou gerando um mal-estar. Se ela não fosse à escola, deixaria de ganhar a bolsa. Se fosse, não podia levar a filha. Com medo de perder a bolsa, se submetia a uma situação bem complicada, e levava a filha junto na escola. Acabou por não conseguir a vaga no PIBID, e, por conseguinte, deixou de ganhar a bolsa.

Recentemente, em setembro, Beatriz encaminhou solicitação de auxílio-emergencial, baseado em um edital que visa fortalecer as condições de frequência, permanência e êxito nas atividades acadêmicas aos estudantes que apresentam dificuldades socioeconômicas de caráter emergencial e eventual. Esse edital é voltado aos estudantes que se encontram com limitação temporária e/ou em circunstância inesperada, devidamente comprovada. Seu pedido foi aceito, mas não resolveu definitivamente a situação, uma vez que o pagamento é em parcela única.

As **esperanças** de Beatriz relacionam-se à possibilidade de êxito, tanto que na produção artística ela aparece com um diploma na mão. Ela se vê como educadora no campo, e sonha estar ao lado do marido quando ele estiver atuando na fruticultura e com leite orgânico. Mas estas coisas parecem ainda muito distantes pra ela. Há uma expectativa de curto prazo, pra resolver a situação da sua filha, que é o desejo da universidade oferecer creche. “Então não é porque você tem filho que você tem que se isolar dentro de casa e ser dona de casa. Só que você também, não é porque você quer fazer uma faculdade que você não pode ter um filho. Você pode conciliar os dois. E hoje tem muitas faculdades que tem creche nas faculdades.”. O marido, por sua vez, fala em auxílio-creche: “O Ministério Público tá obrigando a gente a colocar na creche, só que as creches daqui não tem vaga, então tem uma creche particular, a gente também levou sugestão da questão do auxílio-creche como algumas faculdades já têm. É uma coisa também que a gente não consegue levar adiante, não pelo SAE, mas não tem adesão, a gente sabe que não é um só *campus* então... Eu acredito que a [Beatriz] não seja a única mãe.”.

Realmente, Beatriz não é a única mãe. A história de Rodrigo e Beatriz sinalizam fortemente um ponto de pauta na agenda da política de permanência. Mais adiante, no item 6.4.1, falarei novamente sobre isso.

6.3.3 Marcelo Carlos: Governo em chamás

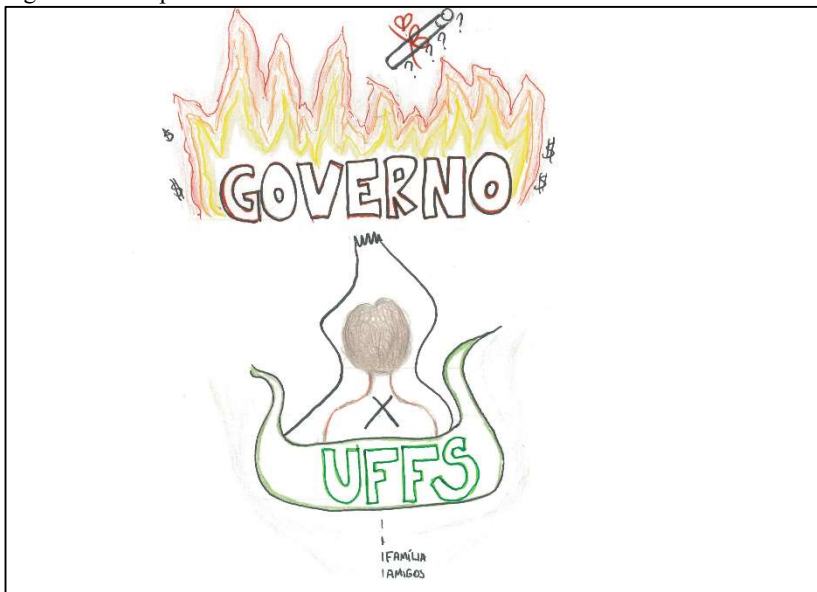
Marcelo Carlos é natural de Guarapuava, cidade paranaense localizada a 115 km de Laranjeiras do Sul. Estudante de Engenharia de Alimentos, Carlos tem 23 anos e está em seu quarto semestre no curso. Seu ingresso na UFFS ocorreu em 2015, no curso de Engenharia de Aquicultura. Mas, depois de cursar um ano, inscreveu-se no edital de

transferências internas para conseguir sua vaga em Engenharia de Alimentos. Conseguiu, e iniciou o novo curso em 2016.

Em 2010, Carlos concluiu seu Ensino Médio na Escola Estadual Manoel da Nóbrega, de Rio Negrinho. Fez o ENEM em 2015, para ingressar na UFFS.

Durante a realização da DCS, Carlos não falou muito. Por esse motivo não é possível aprofundar a sua história de vida. Porém, mesmo considerando a objetividade de sua fala, é possível abordar, pelo menos superficialmente, como tem sido o seu momento na universidade, seus desafios e esperanças. Sua produção artística pode ser visualizada na figura abaixo.

Figura 21 – Mapa Falante “Governo em chamas”



Fonte: Produção Artística da DCS em Laranjeiras do Sul

O **momento** de Carlos na UFFS é marcado pela celebração, por estar dentro de uma universidade pública, e também por uma crítica contundente ao Governo Temer. Seu desenho é muito representativo, uma vez que retrata um estudante da UFFS trilhando seu caminho para conseguir seu diploma. Contudo, interpondo-se entre o estudante e seu objetivo, bem no meio do caminho, está o governo em chamas.

Para falar da alegria de estar na Universidade, Carlos diz: “aqui eu tentei representar o meu orgulho de estudar na UFFS, o orgulho que a minha família tem de mim, de eu estar aqui, de eu tá fazendo isso com a minha vida.”. Porém, ao mesmo tempo em que existe essa faceta de alegria, tem o outro lado, o lado das incertezas. A produção artística de Carlos representa isso também, com interrogações ao lado do seu diploma. E, enquanto isso, o governo, em chamas, queimando dinheiro. Lamentavelmente é o que está ocorrendo em Brasília, com a corrupção escancarada, enquanto um governo impopular tenta estancar a sangria e atender mesquinhos interesses de uma velha classe política oligárquica. E as chamas atingem em cheio os direitos dos trabalhadores, dos vulneráveis, a universidade pública, enfim, os elos mais fracos da relação de dominação. A verdade é que quem de fato sofre com esse tipo de postura do governo são as pessoas com maiores fragilidades, que não dispõem de recursos financeiros para financiar sua escolarização, pessoas como Carlos, representadas em seu desenho como “o aluno X da UFFS”. Como ele disse, “eu tentei representar o aluno X da UFFS, que assim como eu, não tanto eu, o aluno pobre, o aluno negro, aluno da periferia, viado também, que tá aqui, e tá tentando trilhar o seu caminho também, chegar até a formatura, se formar, sair daqui aqui um bom profissional.”.

Carlos sente bastante a ausência de seus familiares e amigos, que ficaram pra trás. Foi isso que representou em sua produção artística: “Aqui é o caminho que eu trilhei antes de entrar aqui em 2015, que seria minha família que tive que deixar pra trás, eu vou ver eles e tudo o mais, mas a maior parte do ano eu passo aqui, e quando acontece alguma coisa lá tem que se manter aqui, não tem como ficar voltando, a passagem é cara e tudo é difícil. E, às vezes acontecem umas coisas que você tem que tá lá e você não pode tá lá, você fica tipo sofrendo à distância, mas não tem o que fazer. Você tá aqui por um objetivo, você tem que chegar até o final. Também os amigos que você tem que deixar pra trás. É isso aí.”.

Esse sentimento de saudades dos amigos e familiares é um dos **desafios** que Carlos enfrenta para permanecer estudando. Mas existem outros desafios, como a própria dificuldade financeira, típica da maior parte dos estudantes da UFFS. A situação financeira de Carlos se agravou no último ano, após o seu desligamento do programa de auxílios socioeconômicos. O IVS de Carlos é 558, o que representa sua vulnerabilidade. Porém, o SAE do *campus* encaminhou o seu desligamento do programa de benefícios em decorrência de algumas reprovações por frequência ocorridas no segundo semestre de 2016. O edital de auxílios socioeconômicos de 2016 não permitia reprovações por frequência, e exigia pelo menos 50% de aprovações nos componentes

curriculares em que o estudante estivesse matriculado. Caso algum estudante não atendesse ao critério de aprovação mínima, até podia ser incluído em plano de acompanhamento, com a pactuação de atividades de apoio ao estudante com vistas à superação de dificuldades com os conteúdos, de caráter psicossocial e até mesmo agravamentos da condição socioeconômica. Contudo, o plano de acompanhamento só atendia estudantes que tivessem frequência mínima, o que não foi o caso de Carlos. Assim, foi desligado do programa de auxílios e vem encontrando dificuldades financeiras. Atualmente, Carlos está matriculado em apenas três componentes curriculares.

Ao ser questionado acerca das suas **esperanças** de futuro como estudante, Carlos apresentou um olhar carregado de dúvidas, mais em tom pessimista do que esperançoso. Creio que isso já tenha ficado claro no próprio desenho, em que Carlos colocou sinais de interrogação no lado do diploma. Preocupa-se com a evasão decorrente do “desmanche que eles tão fazendo com a educação ou os cortes, as bolsas que eles vão cortar”. E explica: “Porque se cortarem as bolsas muita gente não vai poder nem continuar o curso, muita gente vai embora e é isso”.

6.3.4 Marcela Danielle: Do luto às flores

Acadêmica da quarta fase de Ciências Econômicas, curso com linha de formação em Desenvolvimento e Cooperativismo no *campus* Laranjeiras do Sul, Marcela Danielle tem 24 anos, e é natural de Passos, cidade do interior de Minas Gerais que dista aproximadamente 350 km da capital, Belo Horizonte.

Até seus 11 anos de idade, Danielle, que é filha única, viveu com a família em Minas Gerais, onde seu pai era pastor, e sua mãe dona de casa. Nessa época, em que a vida era aparentemente tranquila, a família de Danielle morava em uma casa pastoral, estrutura que pertencia à denominação religiosa da congregação que seu pai pastoreava.

Em 2004, o pai de Danielle foi dispensado da igreja, e, com isso, a família decidiu mudar-se para Pederneiras, cidade do interior de São Paulo, onde residiu até o início de 2016, data em que ingressou na UFFS. Foi uma época bastante difícil, pois após anos sem experiência profissional em ambiente fora da igreja, os pais de Danielle tiveram dificuldades em encontrar espaço no mercado de trabalho. Por alguns meses, sua mãe trabalhou sem receber salário em um escritório, no intuito de se atualizar e ganhar experiência. Seu pai aprendeu a fazer salgados, que eram preparados pela manhã, colocados em uma caixa de isopor na garupa da moto, e vendidos na hora do almoço aos trabalhadores, em

frente às saídas de indústrias. Depois de algum tempo, a mãe de Danielle foi contratada nesse escritório, onde trabalha até hoje. Seu pai fez cursos de segurança, e por alguns anos trabalhou nesse segmento. Depois trabalhou como autônomo, e, mais recentemente, trabalhava como porteiro. Em maio deste ano, enquanto retornava do seu turno de trabalho, o pai de Danielle sofreu um acidente que lhe levou a óbito.

Danielle sempre estudou em escola pública, e em todo tempo se esforçou em seus estudos. Seus pais lhe cobravam muito o seu desempenho escolar, mas não uma cobrança desmedida. Pelo contrário, era uma relação de apoio e confiança, como um estímulo para que a filha estudasse. Seu pai era um homem a todo momento presente nas reuniões escolares, buscava a filha todos os dias na escola, e conhecia todos os seus professores. Danielle lembra seu esforço: “Quando eu fiz 14 anos, eu passei no concurso do SENAI e consegui uma vaga em um curso de Eletricista. Juntamente com esse curso, eu trabalhava como menor aprendiz, eu trabalhava pela manhã, fazia o curso do SENAI à tarde e à noite eu cursava o Ensino Médio. Após esse curso, eu também fiz uma prova para conseguir uma vaga em um curso técnico de informática no Centro Paula Souza, e também realizei esse curso simultâneo ao Ensino Médio.”. Em 2010, Danielle concluiu o Ensino Médio na Escola Estadual Anchieta, escola localizada no centro de Pederneiras.

Ao mencionar a condição financeira da família, Danielle expôs: “Nossa situação financeira nunca foi tranquila, mas pela graça de Deus nunca chegamos a passar fome. Já chegamos em situações que não era possível regalias como bolachas recheadas e afins, mas nunca nos faltou arroz com feijão. Lembro-me de que quando eu era criança minha mãe me ensinava a não ficar pedindo coisas. Ainda na infância também me lembro do meu pai vendendo linguiças, panelas, jogos educativos em escolas como autônomo para complementar a renda em casa. Mesmo batalhando bastante ainda não foi possível realizar o sonho de ter uma casa. Mas, há cerca de dois anos, conseguimos comprar um carro, pois nós sempre moramos longe do restante da família e era uma vontade dos meus pais poder ir visitar meus avós.”.

O ingresso de Danielle na UFFS foi bem difícil. Ao chegar na UFFS, não entendeu a política de auxílios socioeconômicos, e achou que seria habilitada automaticamente no edital. Deste modo, no seu primeiro ano como estudante, recebeu valor menor do que teria direito, e enfrentou dificuldades financeiras desde os primeiros meses, pois não tinha recurso nenhum. Muitas vezes ia à pé para a Universidade, que fica a aproximadamente 7,5 km do centro de Laranjeiras do Sul, ou, quando conseguia, pegava uma carona. Mesmo tendo recebido ajuda do SAE –

até com passes de ônibus – muitas vezes não conseguia chegar, ou chegava atrasada nas aulas. Com isso, pelas faltas em alguns componentes curriculares, acabou reprovando. Com as reprovações, Danielle entrou no plano de acompanhamento, apoio institucional que lhe ajudou e permitiu sua recuperação no desempenho acadêmico. Foi nesse período em que estava no plano de acompanhamento que o seu pai faleceu, e isso lhe afetou profundamente. Quando realizei a DCS, cuja produção artística pode ser observada na figura abaixo, Danielle estava em acompanhamento psicológico junto ao SAE do *campus*.

Figura 22 – Mapa Falante “Dificuldades no caminho”



Fonte: Produção Artística da DCS em Laranjeiras do Sul

Durante a realização da DCS, em virtude da perda recente de seu pai, Danielle se emocionou bastante. Esse aspecto do luto – e não teria como ser diferente – está muito presente no desenho e descrição do seu **momento**, com um coração no céu, simbolizando seu pai. O desenho do momento como um todo é muito significativo, pois Danielle não retrata a universidade como uma instituição separada dela. Pelo contrário, ela e o ônibus – que representa a UFFS – estão juntos nesse caminho complicado e desafiador, em que muitas pedras atrapalham o trajeto. Ela explica: “Aqui é a minha casa, e eu tô dentro do ônibus, e esse ônibus é a UFFS, e ele tá num caminho. Esses pequenos risquinhos significam dificuldades que a gente tem pelo caminho até chegar num objetivo final”. Porém, mesmo ao retratar o momento desafiador, Danielle não perde de vista os

bons frutos de um penoso trabalho. Lá no final do caminho está o prêmio, um troféu e um capelo, que representa sua formatura. Ela diz: “É o final, de saber que a gente tá caminhando para chegar a uma conquista. Então, eu acredito.”.

Dentre as pedras do caminho também estão as dificuldades financeiras. Danielle diz: “Nós ainda moramos de aluguel, porém agora somente a minha mãe trabalha e eu fico por conta dos estudos aqui em Laranjeiras do Sul”. Os auxílios socioeconômicos para a estudante, que tem IVS 399, são da faixa I, o que totaliza R\$ 550,00 mensais. Isso antes da redução, porque agora o valor diminuiu para R\$ 485,00. E é com esse valor, e outros provenientes de pequenos serviços que ela pega na cidade, que Danielle se sustenta em Laranjeiras do Sul. Quando pode, sua mãe até lhe auxilia, mas isso tem sido menos frequente agora, com a morte do pai. As despesas que tem são aquelas normais de todo estudante, com peso maior no aluguel, alimentação e transporte.

Os **desafios** para a permanência de Danielle são representados pelo desenho de alguns livros, lápis, calculadora e uma bolsa de dinheiro. Ela explica dizendo: “os desafios que eu acho que, principalmente pra se manter dentro da faculdade é dinheiro mesmo que a gente precisa, depois os livros, e a outra parte que é o pessoal que a gente precisa se desafiar também a estudar, enfim.”.

É importante mencionar que boa parte da motivação para Danielle estudar era para dar orgulho para o pai. Agora, sem o pai, há um abalo emocional que também lhe desafia. Um profissional do SAE, que conhece a estudante com maior proximidade, me confidenciou que ela “sempre diz que a oportunidade da vida dela é a UFFS, então vai agarrar com unhas e dentes”. A continuidade dos estudos, ao mesmo tempo que lhe desafia, lhe fortalece. Neste sentido, Danielle comenta: “Minha mãe segue trabalhando, e eu sigo com meus estudos aqui em Laranjeiras do Sul. Estar na universidade era um sonho, hoje não é apenas um sonho, como também é onde eu encontro forças e motivos pra continuar a lutar pela vida”.

Com relação às **esperanças** de Danielle, o desenho mostra flores em volta de um laço de luto, como se fosse um símbolo de uma conquista para minimizar uma dor. Ela explica da seguinte maneira: “E as esperanças eu acho que é o último, é porque eu não tenho muita esperança pelas políticas que o governo tá tendo e enfim, eu não tenho muita esperança, só que as flores elas significam que ainda tem gente que luta e que ainda tem, por mais que às vezes a gente não tem recurso, mas a gente vê pessoas fazendo as coisas darem certo mesmo num cenário que a gente

tem e não só agora, mas eu acho que essas pessoas podem um dia mudar e tirar essa faixa e a gente ter uma mudança e aí pra melhor.”.

A esperança da vitória de um curso concluído também está presente: “É uma conquista quando chegar lá no final e ‘venci’ e eu tenho essa esperança de que realmente eu consiga chegar até o final.” Neste sentido, a vitória de Danielle representará uma homenagem ao pai falecido: “Meus pais ficaram muito orgulhosos de eu ter conseguido uma vaga na universidade federal, principalmente o meu pai. Portanto, mesmo sendo muito difícil seguir a vida acadêmica com o luto, esse diploma será a minha homenagem ao meu pai que nunca desistiu de cuidar da nossa família.”.

6.3.5 Marcela Eunice: Numa corda bamba

Marcela Eunice tem 23 anos, é natural de São Paulo, mas morava na região metropolitana, em Taboão da Serra, antes de ingressar na UFFS *campus* Laranjeiras do Sul. Após ter feito o exame do ENEM em 2015, ingressou no mesmo ano na universidade, no curso de Ciências Econômicas, um curso com linha de formação em Desenvolvimento e Cooperativismo. Eunice está cursando a sexta fase, e seu desempenho acadêmico é muito bom.

Eunice vem de um lar humilde, mas aconchegante. Não vivia em meio ao luxo, mas também nunca chegou a passar fome. Sua família é numerosa, como ela relata: “Na minha casa éramos em sete pessoas, sendo minha mãe, meu pai, eu e meus quatro irmãos”. Todos irmãos, assim como a própria Eunice, tem nomes bíblicos, o que é um indicativo da fé que a família professa. O pai de Eunice é pastor e motorista de ônibus, profissão que lhe permite prover os suprimentos para a casa.

Eunice sempre foi muito batalhadora, bastante participativa nas responsabilidades familiares. Começou a trabalhar precocemente, auxiliando num pequeno comércio quando tinha apenas 10 anos de idade. Com isso, ajudava seu pai a pagar os seus cursos de artes. Fez aulas de artesanato, e tinha como *hobby* viajar, participando de campeonatos de xadrez e damas. Dedicou-se também à música. Por conta disso, chegou a ministrar aulas de xadrez e música em escolas estaduais.

Em 2011 Eunice concluiu o Ensino Médio, na Escola Estadual Antônio Inácio Maciel, escola localizada no Bairro Jardim Maria Rosa, em Taboão da Serra. No mesmo ano, prestou o primeiro vestibular e passou. No entanto, por desconhecer as políticas governamentais de apoio ao estudante, e pela limitação financeira da família, Eunice não avançava em seu sonho de formação superior. Ela explica: “Como não tinha

conhecimento sobre como funcionava, se o governo ajudava, perdi a oportunidade, continuei prestando vestibulares nos anos seguintes, e sempre consegui bolsa. Só que, na hora de efetivar a matrícula, não dava certo, então fiquei um período só trabalhando e fazendo cursinhos.”.

Uma das paixões de Eunice sempre foi a música. Percebi isso imediatamente ao conversar com ela, no dia em que realizamos a DCS. Em sua mochila havia um chaveiro com uma guitarra e outro com o nome ‘Jesus’. Perguntei pra ela sobre a música, e ela apenas riu. Ao que tudo indica, a música continua presente na vida de Eunice, como um *hobby*. Segundo ela, “apesar de amar música, acabei deixando para trabalhar com remuneração fixa. Então comecei a trabalhar na Caixa Econômica Federal, onde me apaixonei por economia.”.

Quando se inscreveu na UFFS, em 2015, Eunice não tinha muitas informações a respeito da universidade. No entanto, quando passou, decidiu que ia largar tudo para estudar. “Minha família me apoiou, para eles é uma honra poder me ajudar entrar na universidade. Minha mãe estudou até a quarta série, meu pai até a oitava, e como fui primeira pessoa da minha geração da família a ingressar em uma universidade, era tudo desafiador. Meus pais ficaram apreensivos, mas, no fundo, sabiam que a melhor alternativa era me apoiar. Para eles, é como se estivessem realizando algo que não tiveram a oportunidade.”.

Ao chegar em Laranjeiras, Eunice conheceu algumas pessoas de São Paulo, e resolveram morar juntos. No começo havia certa apreensão, pois nunca tinha saído de casa, e de repente estava morando com estranhos. Mas logo descobriu que tinha feito uma boa escolha. A decisão que, a princípio, tinha sido tomada por uma questão de necessidade para reduzir custos, com o tempo revelou-se em um ambiente familiar de apoio mútuo. “Nos tornamos uma família. Alguns, infelizmente, por motivos familiares, financeiros, entre outros, foram embora... Mas colocamos outras pessoas que já conhecíamos, e está dando certo. Saber respeitar as diferenças é o alicerce para conseguir viver bem.”.

Um profissional do SAE de Laranjeiras do Sul me relatou a respeito de Eunice: “Tem um papel de matriarca, conforme o SAE brinca, ‘República da [Eunice]’, uma mãezona dos estudantes que vem de fora. Muito acolhedora, carinhosa, como também veio de fora, acabou aglutinando o pessoal por saber cozinhar, passa roupa quando algum colega precisa, tranquila, menina muito batalhadora, com perfil muito sério. Ela escuta os colegas que vem de fora.”.

Embora Eunice tenha um perfil agregador, e costume ser bem otimista com a vida, reconhece que a permanência na universidade é um

desafio, como se estivesse em uma corda bamba. Sua produção artística, desenvolvida na DCS, mostra isso. Observe a figura a seguir:

Figura 23 – Mapa Falante “Numa corda bamba”



Fonte: Produção Artística da DCS em Laranjeiras do Sul

Para retratar o **momento** na universidade, Eunice utilizou a palavra “incertezas” em cima do desenho de uma pessoa que está andando numa corda. A mensagem que Eunice passa com isso é do extremo cuidado que o estudante precisa ter para não cair, para não dar um passo em falso. Sua explicação é a seguinte: “No momento também eu acredito em incertezas, também, porque justamente por causa do estado político, econômico que a gente se encontra a gente não tem como contar. O auxílio a gente sabe que tá prestes a ser reduzido, e a gente não sabe até quando a gente vai ter auxílio, tipo assim, a expectativa pra o ano que vem. Então esse, eu coloquei um homenzinho aqui andando numa corda, porque, tipo, a gente tá meio... a gente não tem certeza de nada, assim na questão econômica, acho que seria mais isso, e o troféu é justamente por isso que nesse caminho que a gente tá trilhando a gente vai encontrar vários obstáculos. Pode ser igual as meninas, perca de familiar. Coisas, até questão do estudo, que a gente... matérias que vão ficando, algumas coisas assim, então acho que as dificuldades também fazem parte e a gente tem que ser forte.”.

No seu discurso percebo decepção com a reprovação que teve no último semestre. Até recentemente, Eunice havia sido aprovada em todos componentes curriculares. Mas, no último semestre, não conseguiu vencer todos os conteúdos de Macroeconomia II, e acabou reprovando. Mas, muito mais do que a decepção com uma reprovação, está a desaprovação aos contingenciamentos que o governo tem imposto sobre as universidades públicas. O PNAES congelou, e impôs à UFFS a complicada obrigação de restringir auxílios socioeconômicos para estudantes vulneráveis. Eunice é uma dessas estudantes que está insegura quanto ao futuro do financiamento do PNAES. Seu IVS é 362, o que lhe põe na faixa I da vulnerabilidade socioeconômica. Com as restrições orçamentárias, os auxílios socioeconômicos dos estudantes da faixa I reduziram aproximadamente 12% a partir do mês-base agosto/2017.

Para fortalecer sua mente e desfocalizar dos problemas do momento, Eunice se envolve em muitas atividades. Isto lhe faz bem, lhe faz sentir-se viva. Como ela mesma diz: “Desde quando cheguei aqui sempre me ocupei. Nos primeiros anos participei do canto coral, onde fui bolsista de projeto de extensão. E atualmente participo da Desenvolve, empresa júnior da UFFS. Além disso faço aula de violão, dou aula de xadrez para crianças carentes, além de participar de algumas atividades da igreja. Me mantenho sempre ocupada, isso me faz sentir viva!”.

Os **desafios** enfrentados por Eunice são típicos do perfil SiSU, que é o estudante oriundo de outras regiões do país, estudante de escola pública com renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos. Isso acaba expondo ainda mais algumas vulnerabilidades que já existiam no grupo familiar em sua origem, mas, pela distância, são ampliadas. Eunice expõe sua dificuldade financeira da seguinte maneira: “Mas nem tudo sempre foi fácil, uma das maiores dificuldades enfrentadas aqui é a financeira, pois somos muito dependentes de auxílio, arrumar emprego aqui na cidade não é algo fácil, ainda mais para quem vem de fora.”.

Para entender melhor o que significa esse “ainda mais pra quem vem de fora”, Eunice traz um exemplo da dificuldade na locação de um apartamento, o que entende ser oportunismo dos locatários: “A questão [...] dos locatários se aproveitarem, e isso a gente sentiu muito assim, ainda mais a gente que vem de São Paulo, eles acham que a gente, como estudante, tem dinheiro. Tanto que eu vou até citar um exemplo, quando eu vim pra cá pra alugar uma casa, um apartamento, tinha um apartamento que era maior o cara queria novecentos reais da gente e a gente alugou um do lado que era quinhentos né, e depois mudou uma moça pra lá que tinha criança e tal, e aí a gente descobriu que ela pagava tipo quatrocentos e cinquenta no aluguel no apartamento que o cara queria cobrar

novecentos pra gente. Acho que a visão do pessoal daqui é que a gente que é estudante, ao invés deles querer ajudar a ajudar, eles acham que a gente tem dinheiro e querem cobrar além do valor sabe, ele cobrou menos da metade pra moça.”.

Eunice não pode contar com o apoio financeiro dos pais, pois somente o pai trabalha, e os demais estão desempregados. E, naturalmente, há uma preocupação com a família. “Acho que isso indiretamente acaba afetando aqui. Porque, tipo, eu fico meio assim, eu não posso contar muito com ajuda financeira deles, porque eu sei que eles também estão numa situação delicada. Entende?”.

A distância da família tem um efeito devastador: “Outra dificuldade são os problemas com a família que está longe, que quando passam por dificuldade também nos afeta, por exemplo, recentemente meus irmãos estavam desempregados, apenas meu pai estava trabalhando a situação estava bem complicada.”. Ou, ainda: “É difícil até mesmo a perda de algum conhecido ou nem isso, minha irmã estava esperando um bebê e nem tive a oportunidade de vê-la com barrigão, pois ela acabou perdendo o bebê, ou quando tenho notícia de alguém que não está muito bem, só me resta orar e pedir para que Deus vai até onde não possa ir e cuide de quem não posso.”.

Para falar de suas **esperanças**, Eunice retratou em sua produção artística um troféu. Ela diz: “Primeiro eu fiz um troféu, que eu acho que é a esperança que todos temos, a gente espera sempre procura algo né. Aqui eu coloquei o troféu, mais simbolizando um atleta, alguém que tá em busca de um objetivo.”. Mas, de verdade mesmo, é a fé de Eunice que lhe traz a base de suas esperanças. Como ela mesmo diz, citando o texto bíblico de 1 Coríntios 9:26: “Mas sei que tudo é temporário e que no final vou alcançar meus objetivos que é ser uma excelente ECONOMISTA. Sei que no decorrer vou ter dificuldades, mas cada conquista vai permitir que no final alcance o que almejo. ‘Portanto, não corro como quem corre sem alvo, e não luto como quem apenas soca o ar’.”.

6.3.6 Marcelo Felipe: Dias cinzentos em Brasília

Marcelo Felipe nasceu em Itariri, pequeno município da região do Litoral Sul de São Paulo. Tem 23 anos, e está na 4ª fase de Ciências Econômicas, curso de Bacharelado do *campus* Laranjeiras do Sul com linha de formação em Desenvolvimento e Cooperativismo. Felipe tem uma irmã, cinco anos mais nova do que ele, que continua morando com os pais em Itariri.

Como muitos estudantes da UFFS, Felipe é egresso de escola pública. Concluiu seu Ensino Médio na Escola Estadual de Itariri, em 2011. Sua família tem dificuldades financeiras, já que os pais são trabalhadores, mas não contam com renda fixa mensal. A família sobrevive da agricultura familiar em uma pequena propriedade. O pai que é o responsável pelo sustento da casa, e a mãe cuida das tarefas domésticas.

Atualmente o relacionamento de Felipe com a família é bom. “Mas tive momentos mais conturbados quando tinha dezoito pra vinte anos”, explica. Felipe não revela as razões disso ou o que aconteceu. Mas o fato é que alguma situação afastou o jovem do convívio familiar em São Paulo, levando-o ao litoral catarinense. “Morei dois anos em Itajaí, Santa Catarina, decorrentes de problemas particulares, decidi começar a vida por conta em outro lugar”, explica.

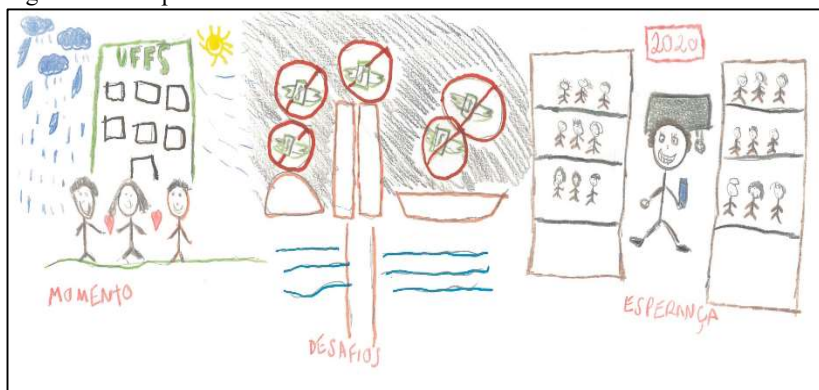
Durante a DCS, Felipe não trouxe muitos detalhes sobre sua história de vida. Mas o acesso à rede social ao qual está integrado revela que, quando residiu em Itajaí, cidade portuária do litoral de Santa Catarina, Felipe trabalhou como auxiliar administrativo em uma empresa especializada em troféus. Antes disso, ainda em São Paulo, teve relação profissional com a OAB. Nesse período, logo que desceu para o sul, para trabalhar, Felipe resolveu ingressar em uma universidade comunitária de Itajaí, para cursar Comércio Exterior. Conseguiu sua vaga. “Só fiz a matrícula e desisti”, diz.

Na verdade, o jovem tinha interesse em estudar na Universidade Federal de Santa Catarina. Assim, fez o ENEM, com meta de entrar na UFSC. “Minha nota deu pra UFFS em Economia, mais próximo, vim para cá, porém com objetivo de voltar pra Santa Catarina”, explica. Felipe ainda espera conseguir a sua vaga na UFSC, onde há um curso com ênfase no ramo portuário, com o qual se identifica. Porém, enquanto não consegue a sua vaga, quer aproveitar o seu tempo estudando.

Ao chegar na cidade de Laranjeiras do Sul, Felipe teve bastante dificuldades de adaptação. Felizmente, conseguiu realizar a sua análise socioeconômica, homologada com IVS 264, e ingressou no programa de auxílios desde a sua chegada, no primeiro semestre de 2016. Os recursos financeiros que recebe são investidos quase que integralmente no aluguel, alimentação e transporte. No final de 2016, Felipe participou de um processo seletivo de estágio não-obrigatório na Coordenação Acadêmica do *campus*, e foi selecionado em primeiro lugar.

A produção artística de Felipe, que pode ser observada na figura a seguir, contempla os três questionamentos sobre os quais foi instigado: o momento, os desafios e as esperanças.

Figura 24 – Mapa Falante “Dias Cinzentos em Brasília”



Fonte: Produção Artística da DCS em Laranjeiras do Sul

O **momento** de Felipe é caracterizado por uma condição atual melhor do que quando chegou. Ele mesmo fez questão de representar dois cenários distintos da UFFS. Em um lado do prédio, chuvas e relâmpagos que representam sua chegada em Laranjeiras do Sul, e no outro lado, um belo dia de sol, representando os dias atuais.

Em relação a sua chegada, Felipe diz: “foram momentos difíceis aguentar chuvas, relâmpagos”. Chuvas e relâmpagos foi a metáfora utilizada para representar as dificuldades na adaptação, não apenas pela distância, mas principalmente pelas condições de readequação da rotina de vida. Pensando na distância, Laranjeiras do Sul fica a 686 quilômetros de Itariri, local onde ficou a família de Felipe. As chuvas e relâmpagos da chegada referem-se mais à dificuldade de encontrar o seu espaço, um lugar pra morar, a demora pra acessar os auxílios socioeconômicos, a necessidade de se acostumar a se virar sozinho, e tudo isso sem conhecer ninguém na cidade. Evidentemente, novos relacionamentos precisaram se constituir, grande parte deles entre os colegas de curso que também eram recém-chegados de outros lugares.

O lado com o sol representa o momento mais atual. Felipe diz que esse momento é “mais feliz do que o momento que eu cheguei”. Este momento mais feliz é representado pelas amizades, pessoas próximas e pequenos corações entre elas, símbolo do afeto que se desenvolveu. “E aqui eu frisei a amizade. Pessoas aqui, não só estudantes, como docentes e técnicos, eu consegui... eles me receberam bem, eu consegui fazer várias amizades e até então aqui, todos que estão aqui são amigos meus e foi um momento pra mim que estudar na UFFS vir aqui pra Laranjeiras foi assim, digamos que bom”, explica Felipe.

Para falar dos **desafios**, Felipe desenhou Brasília vivendo dias cinzentos, envolta em dólares voando. A produção artística em si, no que diz respeito aos desafios da permanência, focou na conjuntura política brasileira, que causa temores acerca da continuidade do financiamento do programa de permanência na UFFS. Nas palavras de Felipe: “E aqui os desafios que eu acho que foi o mais complicado, eu [...] fiz desenho de Brasília, fiz dias cinzentos, digamos assim e fiz uns dólares voando, sendo cortados que representam nossa situação atual, política e econômica”. Notadamente há um posicionamento crítico acerca das incertezas políticas e econômicas que o país vive. A expressão “dólares voando” alude uma suposta evasão de divisas para o mercado internacional, e presume a existência de recursos que se esvaem para interesses diversos da permanência de estudantes vulneráveis. No entanto, a crítica não atinge diretamente os movimentos institucionais: “Não é só a UFFS que tá querendo cortar, a gente vê que vem lá de cima né”, diz. Aliás, muito menos a crítica atinge as ações locais no *campus*, no que a UFFS tem feito pela permanência, já que, em sua fala, Felipe diz: “Eu acredito assim que, pra UFFS, eu acho que... eu sei que tem falhas, mas a gente tem que elogiar alguns pontos, assim, eu elogio aqui a ASSAE, que eles são grandes parceiros assim, eles fazem o possível pra gente”. Ao referir-se à ASSAE, Felipe utiliza uma das formas como o SAE é conhecido no *campus* Laranjeiras do Sul, como Assessoria de Assuntos Estudantis.

Neste ponto, outros estudantes participantes da DCS concordam com o posicionamento de Felipe, como é o caso de Henrique e Eunice, que disse, referindo-se ao SAE: “Faz das tripas coração”. Felipe até fala sobre alguns eventos, nos quais participou enquanto integrante do DCE, em que percebeu o envolvimento do SAE de Laranjeiras do Sul nas discussões institucionais para resolver questões da permanência. “O ano passado eu tive a oportunidade de participar de umas videoconferências, [...] eu tava à frente do DCE e eu vi aqui a gente, os meninos, eles dão sugestões pra os outros *campi*, auxiliam bastante.”.

Outro desafio percebido por Felipe é relacionado ao estágio do seu curso, Ciências Econômicas, já que estudantes oriundos de outros estados encontram maiores dificuldades para conseguir seu espaço. Ele explica: “Aqui, pelo menos pra nossa área, têm muitas cooperativas e bancos, que é aonde a maioria dos estágios pra Economia a gente acaba conseguindo. Porém, tem esse empecilho pra quem é de fora. Geralmente aqui eles contratam mais quem é da cidade e da região né, que fulano indica, ou que conhece o gerente, conhece algum funcionário e acaba indicando. Eu vejo isso, acho que praticamente quase todos que fazem estágio no meu curso, a maioria é daqui, um ou outro que é de fora que

consegue.”. Para resolver essa questão, Felipe sugere que a UFFS desenvolva parcerias com a comunidade empresarial, trazendo os empresários para dentro da UFFS, para “ver como funciona o curso, ver como é o dia a dia dos alunos”.

As **esperanças** de Felipe são representadas no desenho da sonhada formatura em 2020, em que aparece sorridente usando seu capelo e segurando o canudo. Ao lado, seus colegas o observam. No seu discurso, além de explicar o desenho, Felipe expõe sua gratidão aos colegas que foram, ou ainda estão sendo, fundamentais em sua caminhada, e faz menção ao papel social do economista. Como ele diz: “Fiz meus colegas, todos assim que eu vejo foram fundamentais durante essa caminhada e eu vejo também uma esperança que eu quero ser um economista e eu também não penso só em mim né, se eu tô feliz eu não penso só em mim eu penso em todas as pessoas que me ajudaram que estiveram ao meu lado e penso na sociedade também né. O economista não vai pensar só no dinheiro, ele vai pensar no social.”.

6.3.7 Marcelo Gustavo: Superando distâncias

Marcelo Gustavo, 20 anos, é natural de Corbélia, um pequeno município do oeste do Paraná que tem aproximadamente dezessete mil habitantes. Estudante de Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas, curso em regime de alternância do *campus* Laranjeiras do Sul, Gustavo ingressou na UFFS no primeiro semestre de 2015. Seus traços indígenas indicam uma possível ascendência Kaikang, mas, evidentemente, isso não lhe insere na lista de beneficiários do PBP. Mas Gustavo é beneficiário do programa de auxílios socioeconômicos regular da UFFS, com IVS 150, o que lhe enquadra na faixa I do IVS.

Gustavo nasceu em uma família bastante humilde. Abandonado pelo pai na infância, cresceu sendo cuidado por sua mãe e seu padrasto. Estudou na cidade de Cândido de Abreu, no norte central paranaense, uma escola pública, tendo concluído seu Ensino Médio em 2014, na Escola Estadual Ary Borba Carneiro. Se formou também como Técnico em Agropecuária.

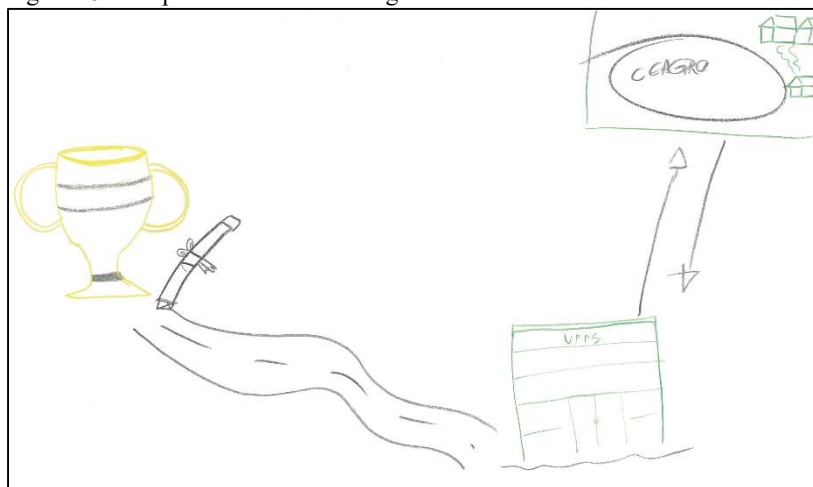
O ingresso de estudantes dos cursos de alternância em Educação do Campo não ocorre pelo SiSU, mas sim por um processo seletivo especial, elaborado pela UFFS em consonância ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Por conta disso, as vagas no curso costumam ser ocupadas predominantemente por estudantes da região, como é o caso de

Gustavo. O edital do processo seletivo que Gustavo ingressou foi lançado em setembro de 2014, mas as aulas iniciaram em 2015.

É importante registrar que a vida, ingresso e permanência de Gustavo na UFFS é cercada das dificuldades comuns aos públicos recentemente incluídos na educação superior. Como ele diz, “tive todas as dificuldades que qualquer aluno pobre [tem], entrei na uffs com bastante dificuldade e estou lá há três anos. O processo de permanência foi bem precário, poderia ter sido melhor, porém foi a [Universidade] que deu condições e acesso.”.

Para entendermos melhor o processo de permanência de Gustavo, podemos olhar para sua produção artística, apresentada a seguir, e analisar o seu discurso acerca do momento, desafios e esperanças.

Figura 25 – Mapa Falante “Muito longe”



Fonte: Produção Artística da DCS em Laranjeiras do Sul

A produção artística de Gustavo representa uma especificidade do curso de alternância no qual está matriculado, Educação no Campo Ciências Sociais e Humanas. Podemos observar que entre a UFFS e o prêmio – que é o troféu e o canudo – tem um longo caminho a ser percorrido. Mas, para além disso, há duas setas entre a UFFS e o CEAGRO, instituições parceiras para a oferta do curso, mas que estão geograficamente distantes entre si, aproximadamente 31 km. O CEAGRO dista 38 km do centro de Laranjeiras do Sul. Por esse motivo denominei esse mapa falante como “Muito Longe”, uma expressão que Gustavo usou em sua fala e também evidenciou em seu desenho. As setas representam

as movimentações entre os dois distintos ambientes, já que as aulas são ministradas predominantemente no CEAGRO, mas as estruturas de laboratórios e biblioteca, por exemplo, estão no *campus* da UFFS.

O **momento** de Gustavo é marcado pela celebração pelo seu ingresso, que já considera uma vitória, e também pelo relato das dificuldades da permanência. Como ele diz: “Pra gente tá aqui dentro já é uma grande vitória assim, né, principalmente depois de todos esses elementos que o [Carlos] trouxe, a gente que é pobre, a gente que é preto, é indígena, é faxinalense, é viado, é travesti, é lésbica, enfim, é tudo minoria, a dificuldade pra gente que tem essas especificidades estar acessando a educação e ensino superior hoje é imensa. Então, uma das grandes vitórias é a gente conseguir chegar aqui.”.

Claro, existe ainda a questão financeira da permanência, que aflige Gustavo a cada instante. Logo ao ingressar na universidade, em seu primeiro ano, Gustavo não pode acessar os auxílios socioeconômicos do edital regular de apoio institucional da UFFS. Isso porque o entendimento da PROAE sobre as concessões era que os cursos abertos a partir do edital PROCAMPO já recebiam subsídio específico para seu funcionamento. Deste modo, alocar duplamente recursos voltados ao atendimento das mesmas necessidades estudantis poderia incorrer em ilegalidade. Essa interpretação continua válida atualmente. Porém, de 2015 em diante, os novos editais de auxílios socioeconômicos permitiram o pagamento de auxílios que, por questões orçamentárias, não vinham mais sendo atendidas pelo PROCAMPO. Isso possibilitou a concessão de auxílio estudantil e auxílio transporte, e continuou restringindo a concessão do auxílio alimentação e auxílio moradia. Os auxílios para alimentação e moradia eram oferecidos, no tempo universidade¹¹⁷, pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), local do funcionamento do curso de alternância. Atualmente o orçamento do PROCAMPO sequer atende à alimentação, o que pode também habilitar os estudantes ao recebimento desse auxílio pelo edital regular de auxílios socioeconômicos. O auxílio socioeconômico de Gustavo em 2017 era de R\$ 250,00, mas foi reduzido para R\$ 220,00 em decorrência dos ajustes orçamentários.

¹¹⁷ Os cursos de alternância tem suas atividades divididas em tempo universidade e tempo comunidade. Durante o tempo universidade são ministrados os componentes curriculares, em regime concentrado, no CEAGRO. No tempo comunidade os estudantes retornam as suas comunidades, onde atuam para desenvolver aquilo que receberam orientação no tempo universidade.

A distância entre o CEAGRO e a UFFS é considerada um dos **desafios** para Gustavo, situação vista como uma contradição, sendo retratada do seguinte modo: “Não posso deixar de falar da UFFS sem falar do CEAGRO, que é o espaço onde a gente de Ciências Sociais e Humanas estuda. E já elencar umas das principais dificuldades, que é tá a UFFS vinculada ao CEAGRO né. Porque, em alguns momentos, eu percebo que as turmas estão muito longe da universidade. Por mais que faça um curso da UFFS, que seja reconhecido pela UFFS, mesmo assim elas estão muito distantes. [Os estudantes] não conseguem ver o que tá se passando diariamente aqui na UFFS, não conseguem tá acompanhando de perto e de fato a universidade, e tá conhecendo muitas outras coisas que tem na universidade e que no CEAGRO não tem né. Então fica muito isolado né. E aí qual o propósito que a gente tem né, a gente tira o sujeito do campo pra estudar na universidade só que daí a gente deixa em outro espaço na universidade, e aí acaba se contradizendo né.”

Na fala de um profissional do SAE, isso se explica pelo “vai e vem, dificuldade de se sentir estudante da UFFS, já que o CEAGRO é fora”, e até mesmo pelas “dificuldades de acesso aos professores, participação em projetos, etc.”.

Não apenas num sentido literal, considerando a distância entre CEAGRO e UFFS, mas também em um sentido figurado, o caminho pode ser considerado desafiador. Neste sentido, Gustavo enfatiza: “Muitas pessoas já falaram do caminho, e esse caminho é bastante doloroso”. Tal aspecto é explicado fazendo referência à fala e ao mapa falante de Eunice: “é uma coisa muito incerta ainda, que a gente não tem certeza, é uma incógnita, é como ela disse, a gente tá numa corda bamba, porque a gente não sabe se a gente vai chegar, a gente não sabe nem se amanhã a gente vai poder vir pra UFFS, na verdade.”.

No final da fala do mapa falante de Gustavo, outros estudantes que participaram da dinâmica relataram incidentes de preconceito com os estudantes da alternância. Este também é um desafio a ser superado, já que ninguém gosta de ser ridicularizado pelos pares. Não faço a transcrição na íntegra desse diálogo, abaixo, pois é um diálogo relativamente extenso. Mas não tive condições de desconsiderá-lo, e nem posso tirar do leitor deste estudo a oportunidade de resgatá-lo, e fazer suas próprias interpretações a respeito. Por esse motivo o preservei no APÊNDICE G, que denominei “minorias opressoras”, e encorajo a sua leitura.

Para além das críticas preconceituosas e demais desafios de permanência, existe um outro lado, o ciclo de amigos construído dentro da UFFS que se torna um alento, uma força para continuar, e que ajuda

bastante na superação dos desafios. Como Gustavo reconhece: “Eu percebo pelo meu ciclo de amizade né, aqui eu conheço basicamente todo mundo, e é como a [Danielle], como a [Indianara], eu também não tenho pai assim, só tenho a minha mãe, mas a gente acaba construindo uma outra família assim aqui em Laranjeiras. E quando a gente vai pra casa, nas férias, a gente fica louco pra voltar, e quando tá aqui tá louco pra ir pra casa. E assim, e essas pessoas que estão ao nosso redor que muitas vezes nos dão forças, sim, não só com conselhos, às vezes ajudam emprestando um dinheiro e de todas as formas que a gente pode a gente se ajuda pra tentar se manter e pra alcançar o objetivo final né, que eu creio que, de todo mundo, é se estabilizar financeiramente, é conseguir trabalhar e é conseguir transmitir aquilo que a gente aprende aqui pra não deixar que seja em vão. Mas pra gente conseguir isso, o nosso caminho é muito dolorido assim, a gente tem que sacrificar várias coisas, tem que se desfazer de muitas coisas, pra gente conseguir.”.

A **esperança** remete a uma estabilidade financeira no futuro, oportunidade de trabalho e contribuição com a sociedade. Como mencionado acima, mas que destaco novamente: “E enfim, como objetivo final, poder trabalhar e poder se estabilizar bem financeiramente, economicamente e poder mudar alguma coisa, poder passar aquilo que a gente aprende.”. Na produção artística isso também está representado por um troféu: “O troféu é conseguir se formar e conseguir trabalhar né. É uma vitória, porque a gente, é como eu já falei, é de uma classe historicamente oprimida. Então pra gente é uma vitória, é um troféu quando a gente se forma, quando a gente consegue trabalhar na nossa área, então seria basicamente simbolizando isso.”.

6.3.8 Marcelx Henrique: Enfrentando preconceitos

Marcelx Henrique, 28 anos, é estudante do Curso Interdisciplinar em Educação no Campo, Licenciatura ofertada no *campus* Laranjeiras do Sul. De todos os participantes da DCS, é o que tem vínculo contínuo mais antigo com a universidade, desde 2012, na qual permanece com o apoio de auxílios socioeconômicos. Natural de Laranjeiras do Sul, Henrique já foi presidente do DCE, e atualmente é um dos seus membros. É muito engajado com os movimentos sociais e mantém afinidade com a ideologia do MST e outros movimentos de esquerda, de modo geral. Homossexual assumido, Henrique é um estudante que tem uma representatividade no *campus*, como ativista político, estudantil e militante lgbt.

Henrique foi criado e educado basicamente pela mãe, uma vez que seu pai trabalhava como operador de máquinas em obras e construção

de usinas hidroelétricas, e, por conta disso, ficava muito tempo fora de casa. Sua infância e adolescência aconteceu na presença de duas mulheres mais velhas, sua mãe e irmã, apenas com presenças esporádicas do pai. Teve poucos amigos naquela época, então, buscava algum entretenimento em programas de televisão, com os quais passava o tempo. A relação de Henrique com o pai é marcada por um trauma. Ele ainda tem lembranças, num curto período em que puderam conviver mais proximamente, de como estava aprendendo a operar um trator esteira que seu pai havia adquirido, e, ainda, de como seu pai tentou lhe ensinar o manuseio de armas de fogo. Além de operador, seu pai trabalhava como cabo eleitoral e segurança de alguns políticos da região. Em 2001, quando Henrique tinha apenas 12 anos de idade, seu pai foi assassinado. Henrique desconfia que o assassinato do seu pai tenha sido queima de arquivo, por mexer com interesses dos poderosos da região. Depois disso, Henrique e sua família passaram por um período extremamente complicado. Henrique relata: “Precisei assumir cuidados com minha mãe, pois a mesma teve depressão, passava dias chorando, não se alimentando, deixando muitas coisas habituais de lado, momento em que precisei assumir atividades em casa, fazer com que se alimentasse e encaminhar a orientação médica, resolver problemas com funerária, acompanhá-la até a delegacia para depoimentos, e tentar de alguma maneira ter notícias em relação ao assassinato de meu pai. Neste momento, além de cuidar de minha mãe, precisava cuidar de minha irmã, pois ela ia todo dia ao cemitério e desmaiava em cima do túmulo.”. Durante os seis anos subsequentes ao assassinato do pai, Henrique, juntamente com toda a família, teve dificuldades com os círculos sociais, já que muitas pessoas se afastaram deles, por medo de represálias.

Com relação à escolarização de Henrique, o processo aconteceu todo em escola pública, como ele mesmo relata, “tendo dificuldades e queda de rendimento escolar após a morte de meu pai, com período de revolta, entrando em conflito com professores, estudantes, praticando furtos, consumo de drogas lícitas e ilícitas e, ainda, com poucos amigos, estendendo-se em todo Ensino Fundamental e Médio.”. Mesmo assim, concluiu seu Ensino Médio em 2006, no Colégio Estadual Floriano Peixoto.

Concluído o Ensino Médio, Henrique entrou em conflito com a mãe, e saiu de casa para trabalhar. Perambulou, a trabalho, por várias cidades, muitas vezes em condições bastante precárias de profissão, geralmente em atividades braçais. Nesse tempo, circulou por Pomerode, Itajaí, Balneário Camboriú, Navegantes e outras cidades do litoral catarinense, quando trabalhou em portos e pavimentação. Trabalhou

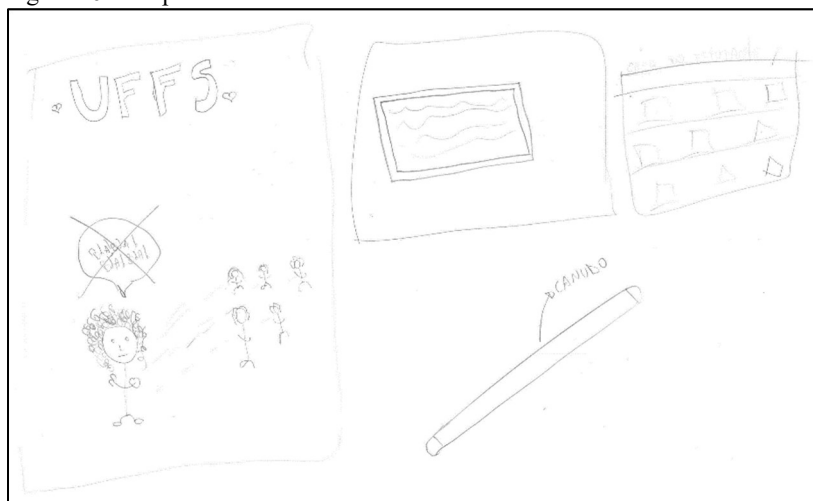
ainda na pavimentação do Rodoanel, no ABC paulista, e após esse período, voltou ao Paraná, trabalhando na mesma empresa, só que desta vez em uma obra na região sudoeste, em Francisco Beltrão. Ao retornar para Laranjeiras do Sul, relacionou-se com uma professora da mesma escola em que tinha cursado o Ensino Médio, e ela lhe incentivou a estudar na UFFS. Em 2012, fez o ENEM, e ingressou no seu curso, onde permanece até hoje.

Com a vinculação discente na UFFS, foi ampliando o envolvimento de Henrique com os movimentos sociais, bem como a sua compreensão enquanto ser humano. No entanto, também foi um período de ruptura total das relações familiares, o que se estende até o momento. Henrique explica seu envolvimento político e descoberta de sua identidade: “Neste período, fui conhecendo o MST, conhecendo a UFFS e toda história, conhecendo a Educação do Campo, e fui criando empatia e amor por toda a causa política e social. Comecei a tornar-me referência política estudantil dentro do *campus*, me conhecendo e me reconhecendo como sujeito, a partir das leituras, me reconhecendo como trabalhador e entendendo minha sexualidade, e me reconhecendo como homossexual. Neste período conheci o Levante Popular da Juventude, frequentei reuniões de coordenação estadual e comendo a mesma. Comecei a frequentar formações, eventos do MST, conhecendo muitas pessoas e estabelecendo relações afetuosas, com professores, estudantes e técnicos. Dentro da UFFS, protagonizamos processo de ocupação junto aos amigos e companheiros, assumi por dois mandatos, conselho de *campus*, universitário e DCE.”.

A orientação sexual assumida de Henrique atrai preconceitos, já que ele se tornou um dos articuladores da diversidade de gênero na universidade. Durante a observação participante, um servidor da universidade me confidenciou: “Ele recebe muito apoio, mas, por outro lado, é nele que se concentram muitas críticas, por ele ser o emblema dos movimentos lgbt. Está na mira o tempo todo, e ele tem postura de contra-ataque nos movimentos, ações contra os grupos de oração universitária. Com esses grupos não há relato de perseguição, mas de antagonismo direto.”.

Na realização da DCS, Henrique elaborou a produção artística que pode ser observada na figura a seguir, na próxima página, para descrever o seu momento, desafios e esperanças:

Figura 26 – Mapa Falante “Preconceito”



Fonte: Produção Artística da DCS em Laranjeiras do Sul

O **momento** de Henrique na Universidade é descrito como desesperador, especialmente pela conjuntura política que emana das instâncias federais de governo, que lhe deixam bastante chateado. Como ele diz, “o meu momento aqui dentro da universidade é um momento de desespero”. O estudante é bastante politizado, e pela sua afinidade com o MST e outros movimentos de esquerda, não perderia a oportunidade de registrar suas insatisfações com o Governo Temer, além de apontar itens para a agenda da política de permanência. Tampouco deixaria de registrar pontos de uma pauta local, a ser discutida no âmbito da UFFS, como, por exemplo, o preconceito que diz sofrer, que também lhe causa desespero.

O desenho de Henrique lhe coloca como centro das atenções e críticas da comunidade universitária. Neste sentido, ele reclama: “Tem as coisas mais específicas dentro do curso né, que fazem com que eu me desespere ainda mais e tome medidas que, pensando depois, não era o que eu deveria ter feito. E ainda ouvir de [...] amigos [...] que [...] participaram de uma reunião entre os docentes, em que a pauta foi o meu nome, e ouvir dos professores que aqui dentro da universidade não existe nenhum tipo de preconceito, não existe racismo, não existe preconceito em relação a homossexualidade, não existe preconceito, né [...]. Saber que um docente tá falando isso, é você pensar que esse professor ele vive num mundo que não é esse mundo, que não é a realidade dele.”.

Com relação aos aspectos financeiros da vida de Henrique, pode-se dizer que ele depende dos auxílios socioeconômicos para sua permanência na universidade. Seu IVS é de 290, o que significa que está na faixa I. No entanto, pelo fato de ser natural de Laranjeiras do Sul, onde tem casa própria, não tem direito ao auxílio moradia. Neste ano, Henrique recebe além do seu auxílio socioeconômico, uma bolsa de um projeto de extensão, no valor de R\$ 400,00. Seu auxílio socioeconômico era de R\$ 330,00, mas foi reajustado em agosto/2017 para R\$ 285,00, em virtude das restrições orçamentárias que a universidade enfrenta.

Neste sentido, até mesmo a sobrevivência de Henrique na sua cidade natal é uma dificuldade que se agrega ao conjunto de **desafios** de permanência. Estou falando da questão financeira mesmo, sobre a qual Henrique disse: “justamente a questão financeira que é uma dificuldade pra mim e, pra todo mundo assim, não tem o que falar né.”. Disse que não tem o que falar, mas falou, não só sobre o que ele vive, mas também o que vivem colegas seus: “Eu mesmo sendo aqui de Laranjeiras, tendo uma casa, sofro, por justamente até esse momento não ter conseguido trabalhar na função, dentro da docência, seja pelo Estado, ou seja, enfim, não consegui trabalhar e, se pra mim já é difícil, com casa sobrevivendo de auxílio e bolsa de projeto, imagina pra quem vem de fora, tendo que sobreviver com auxílios e projetos com família e não tendo condições, e ainda tendo que pagar aluguel, um aluguel absurdo, que os locatários aqui eles têm elevado muito o valor aproveitando-se da situação que os estudantes têm a necessidade de permanecer aqui. E essa situação, faz com que os estudantes se submetam a coisas assim que, sabe, não ter um mínimo de privacidade, não ter um quarto só pra ele, ter que morar dez pessoas dentro de uma casa, dividir quarto, dividir colchão, isso muitas vezes não aparece de fato como um dado dentro das análises, mas porque os estudantes daqui acabam pagando sei lá duzentos reais de aluguel, mas não sabem que moram dez pessoas dentro, sei lá, sete, oito pessoas dentro de uma casa pra que o aluguel consiga ser acessível.”. Esse discurso não é sem sentido. Pelo contrário, como liderança estudantil, que inclusive liderou ocupações na universidade, Henrique está com essa fala reforçando um ponto da agenda que a Universidade não levou adiante, por falta de recursos de capital, a casa do estudante. Tanto que concluiu da seguinte maneira: “E um exemplo bem simples pra gente entender o quanto que é dificultoso essa questão do aluguel, de não haver uma política da casa do estudante aqui ainda, por exemplo, eu tenho a minha casa, mas mora eu, o [Gustavo], o [Fulano] e o [Sicrano], e eu não cobro o aluguel deles, e mesmo assim é difícil a gente chegar fim do mês e a gente ter que comer arroz, alho e sal.”.

Outro desafio relatado por Henrique, que eu coloco como uma disfunção da interiorização, é a permanência de professores na cidade de Laranjeiras do Sul. Laranjeiras do Sul pode até ser uma boa cidade, mas não é uma cidade de excelência pra Pesquisa e que tenha centros de pesquisa equipados, e com tradição. Consequentemente, acaba sendo uma cidade poucas vezes escolhida para um pesquisador morar. Então é comum professores que entram em exercício no *campus* buscarem redistribuição, ou remoção, ou até mesmo saírem ao conseguir aprovação em alguma universidade pública de um centro maior. Neste sentido, Henrique comenta: “Conseguí construir uma relação muito afetuosa com a instituição, com alguns docentes né, inclusive tô num momento de bastante tristeza, que uma das professoras que eu tenho mais contato aqui, que orienta meu projeto e que seria minha orientadora de TCC, ela tá indo embora, ela tá saindo daqui justamente, ela não consegue... ela conseguiu passar em outro concurso, mas ela também não consegue se sentir satisfeita aqui dentro da universidade.”

A relação familiar também é lembrada como um desafio, compensado com outros relacionamentos construídos entre colegas. Henrique comenta: “Eu não tenho uma relação familiar muito próspera né, com os meus parentes de sangue no caso, mas durante esses cinco anos eu construí várias outras famílias né. Por exemplo, o [Gustavo] hoje mora comigo é uma pessoa muito importante, nesse momento é uma pessoa importante pra minha vida, a [Danielle]. As pessoas, elas conseguem contribuir de forma diferente de cada maneira. E eu falo um pouco de mim, mas eu não consigo pensar em mim e também deixar de pensar nos outros, né, nos outros estudantes.”

Para finalizar os desafios de Henrique, faço menção a sua dificuldade na área das Ciências Exatas. Henrique já reprovou três vezes no componente curricular “Matemática na Educação Básica III”. Mas isso não se compara à “Física na Educação Básica I”, componente no qual está matriculado pela sexta vez, pra ver se consegue passar. Provavelmente essa seja a mesma reclamação feita por Augusto no penúltimo parágrafo do item 6.3.1, a qual chamei de relação de dominação de alguns docentes para com os estudantes.

Para concluir a história de Henrique, gostaria de falar sobre suas **esperanças**. Sua produção artística foi bastante sucinta para tratar disso, apenas com o desenho de um canudo, representando sua formatura. Henrique não economizou apenas no desenho, mas também nas palavras. Disse apenas: “Então, as minhas esperanças é formar e conseguir trabalhar.”. Podem até ser poucas palavras, mas é algo que representará uma vitória enorme. Ao ser instigado, Henrique explicou: “A esperança,

que no caso [...] como futuro docente, é ter uma política pública que oportunize que eu consiga trabalhar. Que todos esses anos e as dificuldades que a gente tem passado aqui dentro, desde o financeiro, pessoal, as relações que a gente estabelece aqui dentro, que ela não seja em vão, que a gente consiga sair daqui formado e que a gente consiga minimamente trabalhar. Sabe, porque visto as políticas públicas dentro do próprio Estado, pra Educação do Campo, pra docência no contexto geral não tem sido favorável dentro do Estado.”.

6.3.9 Marcela Indianara: Um coração muito grande

Natural de Ji-Paraná – Rondônia, Marcela Indianara é uma jovem de 29 anos, negra, militante do movimento negro e do MST. Foi uma das primeiras alunas da UFFS, ingressando ainda em 2010 no *campus* Realeza para estudar Ciências Naturais. Atualmente no *campus* Laranjeiras do Sul, Indianara é estudante do curso de Agronomia, onde espera se formar na metade de 2018.

Indianara é uma jovem muito extrovertida que adora contar histórias. Mas também é bastante emotiva, como ela mesma diz, “eu tenho o coração muito grande, [...] sou bem sentimental”. Sua mãe engravidou ainda muito nova, quando tinha somente 16 anos. Seu pai, bem mais velho que a mãe, nunca quis se casar. Mesmo assim, registrou normalmente a filha e, durante o tempo em que estiveram próximos, cumpriu o seu papel de pai. Juntamente com a família, que assumiu diferentes composições ao longo dos anos, Indianara já rodou bastante. Morou em Rondônia, Brasília, Minas Gerais e no Paraná, estado onde já passou por várias cidades. A última vez que teve contato com o pai foi quando tinha aproximadamente 4 anos de idade, logo que a família mudou de Brasília para o Paraná, época da separação dos seus pais. Quando tinha 9 anos, na época morando em Nova Prata do Iguacu, recebeu a notícia do falecimento do pai.

Indianara teve uma vida bem sofrida, e ainda enfrenta muitos desafios. Chegou a passar fome. Sua mãe se casou novamente e teve outra filha, cinco anos mais nova que Indianara. Mas o pai da sua irmã só esperou a menina nascer, a registrou e sumiu, levando embora tudo o que eles tinham. Diante disso a mãe reuniu forças de onde não tinha para suprir o sustento das duas crianças. A mãe trabalhava em Guarapuava, numa empresa de celulose, num trabalho bastante pesado. Saía de casa por volta das 4:30h da manhã, enquanto Indianara, então com 6 anos, ficava com sua irmã de 6 ou 7 meses. Às 7:00h o despertador tocava. Tinha sido programado pela mãe para acordar a filha. No meio da manhã

uma senhora dava uma espiada nas crianças e, à tarde, ficava com a neném enquanto Indianara ia para a escola. A mãe só retornava para casa de noite, trazendo a marmita que ganhava no trabalho, que era guardada para a alimentação das crianças. A mãe comia gelatina.

Segundo o relato de Indianara, nessa época a família “comeu o pão que o diabo amassou”. A família não tinha sequer o básico para a alimentação, como arroz e feijão. Quando a mãe não podia trabalhar e, conseqüentemente, nem trazer marmita, preparava farinha de mandioca com açúcar para espantar a fome que Indianara sentia. Teve uma época que a mãe foi colher maçãs em Santa Catarina, e ficou três meses fora, enquanto as crianças ficaram com uma conhecida, em Nova Prata do Iguçu. Por lembranças como estas, Indianara considera a mãe uma guerreira, o maior exemplo de mãe e pai, uma mãe sempre presente, mulher forte que até hoje é considerada como a base da família.

Quando Indianara tinha 10 anos a mãe conheceu um homem que trabalhava na Companhia Paranaense de Energia (COPEL), que veio a se tornar seu padrasto. “Aí as coisas começaram a melhorar”, disse. Logo em seguida, em virtude do falecimento do seu pai, Indianara começou a receber uma pensão, que se estendeu até os seus 21 anos de idade. Porém, praticamente não viu a cor do dinheiro. Nessa época a mãe adotou um menino, primo de Indianara. Hoje o rapaz tem 18 anos.

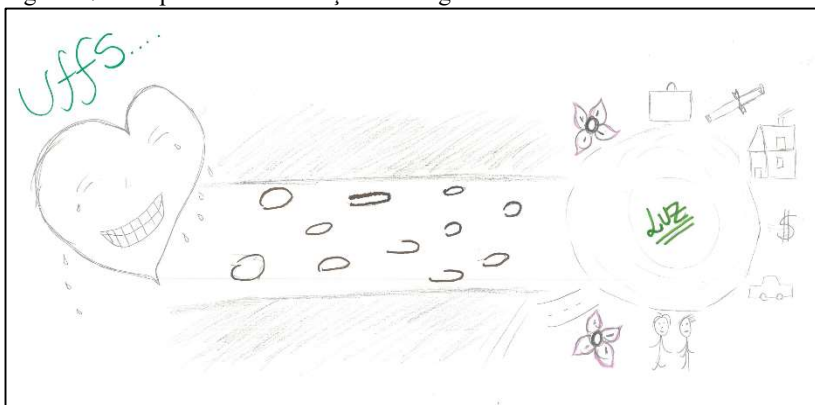
Em 2002, após o padrasto ter adquirido um sítio num assentamento agrário de Rio Bonito do Iguçu, a família se mudou pra lá. Foi onde Indianara ficou até 2010, quando se matriculou na UFFS em Realeza. Em todo esse tempo, Indianara sempre estudou em escola pública. Estudou também no CEAGRO, onde fez curso de Técnico Agrícola. Foi o pessoal do CEAGRO que a incentivou a continuar estudando, um incentivo que nunca recebeu dentro de casa.

Quando descobriu que passou na UFFS em Realeza, foi uma correria para conseguir toda documentação, assegurar a vaga e concluir um módulo que ainda faltava no curso técnico. Chegou a perder um mês e meio de aula na graduação para concluir o curso técnico, mas conseguiu se formar no CEAGRO e ainda abraçar o semestre na UFFS. Em Realeza, entrou numa rotina bastante pesada. Mesmo tendo obtido auxílios socioeconômicos, teve que se virar pra sobreviver. Primeiro, trabalhando numa fábrica de roupas em Salto do Lontra, cidade que fica a 30 km de Realeza. Depois, após ter deixado um currículo na Prefeitura Municipal de Realeza, conseguiu um trabalho. Essa época, diz, “foi uma das piores épocas da minha vida”, pois sofreu assédio do prefeito, que mais tarde até viria a ser preso, condenado por assédio sexual de menores. Depois de denunciá-lo, Indianara foi demitida.

Em 2013, Indianara mudou de curso e *campus*. Iniciou Agronomia em Laranjeiras do Sul, mesmo que tivesse bastante medo de não conseguir se manter. Afinal, o curso é integral, e em Realeza ainda ela conseguia trabalhar durante o dia para se manter. Mas, em Laranjeiras do Sul, não sabia como seriam as coisas. Indianara nunca teve apoio financeiro da família para estudar, pois achavam isso um desperdício. Por isso, ela sempre se virou por conta própria no seu curso.

O mapa falante de Indianara, elaborado por ocasião da DCS, pode ser visualizado na figura a seguir, figura onde consta a representação do seu momento, desafios e esperanças:

Figura 27 – Mapa Falante “Coração muito grande”



Fonte: Produção Artística da DCS em Laranjeiras do Sul

Nominei a produção artística de Indianara como “coração muito grande”, para representar a forma como a estudante iniciou sua fala, dizendo: “É, pode não parecer, mas eu tenho o coração muito grande. Ah gente sou bem sentimental, vou chorar [risos]... Pode não parecer, mas eu tenho o coração muito grande, e nesse tempo de UFFS eu sempre sofri bastante”. Na verdade, foi possível perceber o quanto Indianara realmente expressa suas emoções, tanto que durante a DCS não conteve suas lágrimas e revelou preocupação com as dificuldades dos colegas também, uma nítida manifestação de que ela é gente que se importa com gente, alguém que tem um coração grande.

O **momento** de Indianara é caracterizado por superações e muito trabalho. Seu IVS é de 5, somente, o que significa um grau de vulnerabilidade muito alta. Essa questão financeira será detalhada, em breve, ao tratarmos dos seus desafios. Por ora, quero falar do momento de

Indianara no que diz respeito ao seu envolvimento pessoal com as pessoas que ama. Recentemente a sua mãe teve depressão, e acabou deixando o padrasto, que era muito machista. Subitamente, bem no meio de um semestre de componentes curriculares pesados do seu curso, a mãe de Indianara apareceu em Laranjeiras do Sul, surpreendendo a filha e exigindo muito dela, não em cobranças, mas pela sua necessidade de atenção. Com isso, Indianara sentiu bastante, seu rendimento acadêmico caiu, e ela acabou atrasando disciplinas.

Esta questão da forma de expressar os seus sentimentos, que faz parte do momento de Indianara, é explicada da seguinte maneira: “Muitas vezes eu choro na frente dos outros e também choro escondido pelas dores que eu tenho, e, às vezes, eu não falo disso. Apesar de falar bem pra caramba e muito e eu não fico... às vezes falo demais e quando precisa eu falo de menos e escolho algumas pessoas específicas pra tá colocando a minha dor pra fora, que já são oito anos de UFFS, então parece que a UFFS é um outro mundo pra mim. Então eu pareço que tá sempre sorrindo, mas eu tenho as minhas dores como todo mundo, e choro escondido ou muitas vezes choro pela frente.”.

O estresse da sobrecarga também é observado na fala de Indianara: “eu cheguei num momento que eu disse eu não sei mais o que eu faço, não tô aguentando, não aguento mais as matérias, não aguento mais trabalhar, eu não sei o que eu faço.”. Sua trajetória de estudante é comparada a um caminho cheio de pedras: “Tem um caminho que parece que é fácil, às vezes eu tento fazer esse caminho parecer fácil, mas é dificultoso e as pedras parece que quando é o meu caminho as pedras não são pequenas pra mim parece que elas são sempre montanhas, um penhasco que acaba caindo, nossa, tipo desviei, mas aí dá dois passos e ali na frente tem outro. Então pra mim esse caminho tá sendo dificultoso, já foi mais dificultoso, amenizou. Então como tá na reta final espero que tenha pedrinha menor aqui, pedrinhas menorzinhas.”.

Por outro lado, Indianara se sente amparada por pessoas com as quais desenvolveu vínculos de amizade. “Tem sempre pessoas legais ao meu redor”, diz. Isso lhe dá forças para enfrentar os **desafios**. Com relação a estes desafios, são compreendidos se entendermos sua condição de estudante pobre, negra, de um curso integral, beneficiária do programa de auxílios socioeconômicos da universidade.

“Eu acho que é a dificuldade da grande parte dos alunos, pode parecer meio superficial falar assim, ‘ah o financeiro é a nossa maior dificuldade aqui’, mas é, ele vem antes dos livros, vem antes dos lanches, vem antes de tudo né. Então essa é a nossa maior dificuldade”, diz Indianara. O seu caso específico é explicado: “Eu sempre ganhei os

valores máximos, mas realmente, se você viver só da bolsa, você não consegue, você acaba se enforcando, porque só as contas da casa, de aluguel, geralmente dá em torno de duzentos, trezentos reais. Então, ainda tem mais comida, tem passe, RU, tem um monte de coisas que as vezes não é contabilizado e que acaba dando um gasto muito grande, às vezes é problema de saúde, então aí...”.

A forma como Indianara tem enfrentado esses desafios financeiros refletem, em grande parte, o exemplo que recebeu da sua mãe. Enfrenta com garra e muito trabalho. Aliás, Indianara até desejaria poder se dedicar somente aos estudos. Porém, como ela diz: “Eu não trabalho porque eu quero, eu trabalho porque eu não recebo nenhum auxílio de casa, nenhuma forma de auxílio... Então eu me desdubro em trinta”. E realmente Indianara se desdobra em trinta para conseguir trabalhar e estudar em um curso integral, pois encontra horários nada habituais para fazer faxina, trabalha aos sábados em um salão de beleza, e, felizmente, conta com a compreensão de pessoas que se solidarizam com sua situação para lhe ajudar. Por exemplo, tem uma casa de um professor da universidade onde a faxina é realizada às cinco e meia da manhã. Nesse dia, Indianara levanta às cinco horas e às cinco e meia já está na casa do professor, e enquanto ele ainda está dormindo ela já está trabalhando para terminar a faxina até às nove. Às nove e vinte está no ponto de ônibus pra ir pra aula das dez. Ao meio dia volta pra cidade pra fazer outra faxina, e ainda dá tempo de voltar pra UFFS para assistir a aula das dezesseis até as dezoito. Ela explica: “Eu sempre negociava com a pessoa que eu trabalhava na casa. Ia trabalhar sábado, domingo, ia trabalhar depois das seis pra poder render esse dinheiro.”.

Mas as **esperanças** não se afastam de Indianara. Diz que há uma luz no fim do túnel, e é lá, no fim do túnel, como representou em sua produção artística, que estão as suas vitórias: flores, o emprego representado pela maletinha, o canudo de sua formatura, casa, dinheiro, seu carro, um relacionamento com estabilidade e mais flores. Nas palavras de Indianara, explicando seu desenho: “E aqui era pra ser um globo, mas eu não consegui [risos], era pra ser um globo terrestre, mas no final eu quis fazer que tem uma luz no fim do túnel, então por mais que esse caminho seja dificultoso, que as pedras são grandes, que tenha problema, sempre há uma luz, sempre há uma esperança no fim do túnel e eu coloquei ali tudo que eu, que eu, sei lá, tenho vontade de conquistar que é emprego, eu esqueci de colocar, aqui vários sorrisinhos que eu espero que daqui pra frente a gente chore menos e sorria mais né. Coloquei dinheiro também né que não pode deixar de ter, a formação, o emprego, coloquei dois, o caszinho aqui, espero que seja eu e mais

alguém, flores, flores e um caminho limpinho também, a gente sabe que o caminho o futuro não é fácil, mas quando você tem todo o apoio né, tipo, depois de formado e tal estabilizado esse caminho se torna, talvez, se torne melhor ou não depende muito.”

6.3.10 Marcela Joana: Nadando contra a corrente

Marcela Joana tem 25 anos, é natural de Belém do Pará, estudante do Curso de Pedagogia na UFFS *campus* Erechim. Filha mais velha dentre dez irmãos, Joana é uma jovem muito extrovertida e tem um pensamento crítico refinado. Antes de se matricular na UFFS, Joana morava com a sua família em Franca, no estado de São Paulo.

Joana sempre estudou em escola pública. Em 2010, concluiu o Ensino Médio na Escola Estadual Professor Agostinho Lima de Vilhena, no Bairro Jardim Noêmia, em Franca. Mas, na época trabalhando em fábrica de calçados, juntamente com alguns dos irmãos e os seus pais, não conseguiu de imediato dar sequência ao seu sonho de ser educadora.

Quando fez o Enem em 2016, e se inscreveu para a UFFS, *campus* Erechim, Joana não tinha contato algum no Rio Grande do Sul, e sequer conhecia a cidade. Mas pesquisou na internet algumas informações sobre Erechim, entrou em um grupo de Facebook que integra estudantes, técnicos e professores da UFFS, tentando contatos, e por esse canal conseguiu se comunicar com Leandro, que, coincidentemente, é um dos participantes da DCS. Joana explica: “Disseram ‘Ó, conversa com o [Leandro], que ele já tá em Erechim’. E aí, conversando com ele, ‘olha, vem’, e eu falei ‘Meu Deus’.”

Naquele momento, as decisões que Joana tomou poderiam ser consideradas o típico roteiro de uma história trágica, uma jovem de então 23 anos prestes a sair do seu estado e fazer 1.146 quilômetros de viagem para se encontrar com um estranho que lhe prometeu ajuda, pela internet. Joana não hesitou, e decidiu se aventurar em busca do seu sonho.

“Eu vendi tudo na minha casa, eu vendi edredom, eu vendi panela, eu vendi máquina de lavar, eu vendi tudo pra poder levantar uma grana, e tudo o que eu consegui foi a grana da passagem. E aí quando eu cheguei eu falei ‘Pôxa meu’. Eu comprei as passagens e me sobrou doze pila¹¹⁸, peguei umas bolachas de água e sal e enfiei na bolsa e, confiando numa pessoa que eu nem conhecia, né, cheguei na rodoviária não sabia

¹¹⁸ Expressão comum no Rio Grande do Sul para designar dinheiro. No caso, Joana chegou em Erechim com R\$ 12,00 (doze reais) no bolso.

nem quem tava me esperando, e lá tava o [Leandro].”, explica Joana, emocionada, aproveitando a ocasião para agradecer ao colega.

Felizmente, a história de Joana não foi trágica. Porém, está sendo muito dramática. A sua produção artística, observada na figura a seguir, faz menção às dificuldades que teve em sua chegada em Erechim. Com base em sua fala, denominei-a de “Nadando contra a Corrente”.

Figura 28 – Mapa Falante “Nadando contra a corrente”



Fonte: Produção Artística da DCS em Erechim

A produção artística de Joana mostra, na parte inferior esquerda, um rio com uma forte correnteza. Mostra também símbolos dos desafios que a estudante enfrenta, no transporte urbano, na compra de alimentos, e no local onde mora, uma casa com muitas pessoas, onde divide um quarto com duas colegas. Por fim, mostra a UFFS e diversas pessoas que estão desenvolvendo as suas capacidades, buscando sua formação.

O **momento** de Joana é caracterizado pela correnteza. Ela diz: “No momento, eu me sinto [...] nadando contra a corrente, porque a ideia atual, tanto da realidade política, no todo, nos cortes da educação no MEC, que a gente está sentido o impacto aqui no *campus*, e considerando... Bah! Eu, eu estou me sentindo literalmente nadando contra a corrente, porque nós vamos ter uma PEC que vai iniciar aí em 2018, e eu já estou muito preocupada com isso, porque no momento atual

nós tivemos um pequeno corte, uma incisão pequena e já deu um alvoroço enorme que vai causar muita dor de cabeça pros estudantes, mas pensa então quando vier a PEC. A princípio eu coloco aqui uma correnteza.”.

Esse foi o início da fala de Joana. Como podemos perceber, logo, de cara, ela expõe a sua crítica ao processo de redução dos auxílios socioeconômicos, e, mais do que isso, a sua insatisfação contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que aprovou o congelamento dos investimentos públicos pelos próximos 20 anos¹¹⁹. Joana vê as mudanças no governo como um ataque aos filhos da classe trabalhadora, que atinge diretamente os estudantes da UFFS para recompor os privilégios da elite: “Semana passada eu chorava de tremer, assim, porque tenho muita... ah gente, olha, o dragão é muito grande, o dragão é muito grande. E aí quando tu pensa que tá tentando controlar, tu sofre um golpe de estado, assim, então, que tem impacto severo, se-ve-ro, real, não é um impacto tipo ‘ai, eu acho’, não, não é ‘eu acho’ não. Direta, ataca diretamente os filhos da classe trabalhadora, o preto, o indígena que tem, que pode ter acesso a tudo isso e tá sendo literalmente, assim, escancarado, ‘não, é a elite que tem que ocupar o espaço’, e aí é que, no meio disso tu faz o que?”.

Joana está na quarta fase do curso de Pedagogia. Mas já reprovou em muitas disciplinas, e hoje engrossa as fileiras de retenção na UFFS. Durante o seu primeiro ano na universidade, recebeu auxílios socioeconômicos na faixa I, já que seu IVS é de 97, que dá pouco mais de quinhentos reais mensais. No semestre 2016.2, não conseguiu frequentar regularmente as aulas, e foi reprovada por frequência insuficiente em dois componentes curriculares. Deste modo, foi desligada do programa de auxílios socioeconômicos no semestre subsequente, em 2017.1. Quando conversamos, Joana estava se segurando em Erechim com uma bolsa de R\$ 400,00 do PIBID. “Esse semestre eu fiquei apenas com o PIBID, eu entrei com o pedido pro auxílio, e graças a Deus... Eu nem sei se é a Deus numa hora dessas [risos]. Mas graças ao nosso socioeconômico que ainda permitiu, eu reingresso então como contemplada pelo auxílio. Então, eu to passando a receber o auxílio a partir do próximo dia 7, com a bênção de Oxalá!”, diz Joana, feliz.

Joana não conta com a ajuda financeira de parentes, pois eles também enfrentam as suas próprias mazelas de subsistência. Quando perguntei pra ela: “Eles não te ajudam com nada?”, só pode responder: “Eles não me ajudam com cinco centavos, se for... [...] Não podem. Eu sou a mais velha de dez filhos. Eu tenho irmãos que... tem um bebê de

¹¹⁹ Joana referia-se à Emenda Constitucional nº 95/2016.

dez meses em casa neste momento”. Apesar de tudo, as dificuldades financeiras pelas quais Joana passa ainda são tratadas com bom humor. Ela conta, rindo, sobre o questionamento de um dos seus alunos do PIBID: “Outro dia um veio me perguntar ‘Profe, porque você só vem com sapato velho?’, e eu falei ‘Porque eu sou pobre, eu tenho que estudar, tenho que trabalhar...’”, respondeu, rindo.

Joana foi sucinta pra falar do seu momento na universidade, mas não economizou palavras para falar dos seus **desafios**. Falou sobre os infortúnios da adaptação em uma nova cidade, sobre as adversidades para sobreviver com poucos recursos, sobre a sua dificuldade de concentração nos estudos decorrente de preocupações diversas, sobre a sua atuação no movimento estudantil, sobre a preocupação que tem com os seus parentes distantes, sem contar a pressão que sofre quase que diariamente para retornar a São Paulo.

Não apenas para Joana, mas para todos estudantes no perfil SiSU, a adaptação em um novo ambiente sempre carrega consigo seus estigmas. “Eu que venho de outro estado, de outra realidade, de cultura diferente, etc.”, diz, referindo-se à dificuldade de adaptação em Erechim. “É uma cidade pequena, é uma cidade com uma cultura excludente, a gente pode falar isso”, complementa.

Para Joana, sua chegada na UFFS não revelou apenas a dificuldade de quem chegou em Erechim com doze reais no bolso. Foi muito mais. Foi enfrentar o frio, sofrer preconceito, achar um lugar para morar, conseguir se alimentar. O fato é que Erechim representou para Joana o desafio de readaptação cultural em um novo espaço, mas lhe abriu as portas para o seu envolvimento com os movimentos sociais como ela nunca imaginara. Ela explica isso da seguinte maneira: “O processo de estudar numa universidade federal me trouxe essa oportunidade [...] e então eu passei a conhecer ali a questão do MST, mais de perto, e a UFFS ela tem essa ênfase em agroecologia, ela tem o EDUCAR, o PRONERA que são proximidades, gostaria eu, [Joana], esse é um desejo meu, e eu tenho certeza que compartilho o de muitos companheiros, também, que eles tivessem mais abertura pra estarem conosco assim, para que a gente pudesse compartilhar mais dessas vivências, né.” Questionei se ela referia-se aos movimentos sociais, ao que respondeu: “É, exato, assim, porque questão... Porque nesse momento, aqui em Pontão, o MST é quem dá a liga, e aí, aqui eu vim a conhecer o Movimento dos Atingidos por Barragem, foi um puta dum movimento. Hoje eu sou militante do Levante Popular da Juventude, me coloco aqui no espaço também como militante do movimento, e, tipo assim, compreender o movimento social como um todo, eu acho que ele traz uma... ele é de uma riqueza muito grande.

Erechim, ela, a princípio, eu ficava muito trancada numa fala de que as pessoas tem um preconceito, as pessoas não recebem bem quem vem de fora, as pessoas não dão abertura pras pessoas que vem de fora, mas, compreendendo também o processo histórico-cultural do espaço, do ambiente... A gente tá num espaço onde tem muitas colônias, né, e o campesino, ali, a ideia da via campesina, nós temos a dona Idete que vende aí, na feirinha dela, de vez em quando ela aparece aí com algumas verduras pra vender. Tu chega na dona Idete e tu fala ‘O, dona Idete, eu to sem arroz em casa’. A hora que ela puder ela vai tá te liberando um alface e um brócolis, e ‘vai pra casa comer’, não fica sem comer. Então assim é, eu percebo pra além dessa questão de Erechim não ser receptiva, porque de fato ela não é, ela é, ela tem um hábito, já que é a capital da amizade, de acolher quem já está num ciclo, então, assim, é meio grotesco esse processo pra quem tá vindo de fora.” Joana conclui a ideia dizendo: “Mas, com o tempo a gente passa a entender também a cultura local, e é de uma riqueza muito grande”.

No que diz respeito às adversidades para sobreviver com poucos recursos, os desafios financeiros são enormes para Joana. Foram maiores em sua chegada, mas continuam gigantes. “Eu não tinha dinheiro pra fichinha, eu não tinha dinheiro pra comprar uma banana pra comer, e eu não tinha uma casa pra ficar, sabe?”, diz. Neste sentido, ela explica a sua produção artística do seguinte modo: “Meu desenho veio retratar isso, porque eu passei dois meses em Erechim sem auxílio socioeconômico, que esse auxílio ele passa a cair aí por volta de julho. Então, veja bem, eu cheguei aqui dia 29 de fevereiro de 2016 foi meu primeiro dia de aula, e eu não tinha R\$ 2,50 pra comer no RU. Então foi muito crítico, foi muito caótico, lamento cada estudante que passa pela mesma situação, e o desafio, de fato, é esse, é sobrevivência, literalmente. Não tem outro... E aí então tá aqui, a casinha, tá aqui a tendinha, pra quem não entendeu, e o Urban [transporte público] Era pra ser um Urban [risos]. Como você pode ver, eu queria escrever aqui “mercadinho”. E a casa, porque foi um processo. A gente sabe que hoje a realidade atual da cidade que nós tamo é... o valor do aluguel, etc. Ai meu Deus, é tudo muito caro! O leite aqui tá R\$ 2,39. Meu Deus, é muito caro!”.

Após Joana ter falado da dificuldade dos seus primeiros passos em Erechim, fazendo uma metáfora com a correnteza de um rio, perguntei: “A correnteza aplacou um pouquinho ou continua no mesmo ímpeto, na mesma fúria? O início é mais difícil?”. A sua resposta foi: “Sim, é muito mais difícil. Eu confesso que hoje, eu até tenho vergonha de dizer às vezes, porque eu tô sobrevivendo em Erechim com R\$ 400,00 mas, perto de outras perspectivas de outros estudantes, eu tô bem. Eu tô

com os R\$ 400,00 hoje, e passei este último semestre apenas com esses R\$ 400,00 [mensais], e tá aqui os companheiros que ‘ô, tá faltando uma fichinha de Urban’, ‘tá faltando um pão hoje’, tá faltando um pão aí na tua despensa, literalmente, é pedir pão, é pedir leite, coisas básicas, né? E, então, assim... o início, de fato, é muito difícil.” Joana reconhece que as políticas de apoio estudantil foram essenciais para aplacar a correnteza do rio: “Com as políticas de apoio estudantil, isso foi amenizando, amenizando. Ainda hoje então, tenho as minhas situações, mas confesso, perto do que eu tava quando eu cheguei, considerando a atuação do PIBID, hoje a bolsa, eu tô bem.”

As preocupações financeiras e as condições às quais teve que se submeter para permanecer em Erechim trouxeram à Joana dificuldades para se concentrar em seus estudos. As reprovações que teve ocorreram em consequência disso, pois enquanto se preocupava com o que iria comer, ou com o passe do ônibus, não conseguia dar a devida atenção aos seus estudos. Joana chegou a passar fome em Erechim. “Eu já tinha passado por uma correnteza enorme para chegar até aqui. Enfrentei um frio, que eu dormia num colchão inflável, de plástico, e ele ficava umedecido. Então, tipo, já tinha enfrentado tanta coisa, mas enfrentar a fome foi complicado. Enfrentar a falta de fichinha mais ainda. E fichinha pra RU, fichinha pra Urban [transporte coletivo], enfim. E aí que, com toda essa realidade tu vai meio que, tu não consegue focar ali ‘Olha, eu tenho um texto pra ler’, sabe? Fui conhecer o Dewey, um filósofo maravilhoso que pensa a perspectiva construtivista da Pedagogia. Sempre me vi dando aula, e eu não estava conseguindo desfrutar do meu estudo. Focar no meu estudo, porque eu tava com preocupações sobre se eu ia ter um ovo pra comer no outro dia.”, disse Joana.

Neste aspecto é possível perceber um círculo vicioso no processo de permanência de Joana. Ao chegar em Erechim, conseguiu se inserir no programa de auxílios socioeconômicos, porém os valores pagos aos estudantes não são altos o suficiente para dar tranquilidade em suprir suas necessidades básicas. Assim, as preocupações atrapalham o desempenho acadêmico, o que pode gerar – como gerou no caso de Joana – reprovações, que podem implicar em suspensões dos auxílios financeiros, que, por sua vez, ampliam as preocupações que atrapalham o desempenho acadêmico. A Universidade, que poderia tomar decisões de aumentar os valores dos estudantes mais vulneráveis, para lhes dar mais tranquilidade, também vê um círculo vicioso na questão. Porque, do ponto de vista orçamentário, aumentar o valor dos auxílios significaria reduzir a quantidade de estudantes contemplados, isso em uma instituição em que a maioria dos estudantes é oriunda de escola pública, e tem perfil de

vulnerabilidade. Para piorar, a tentativa que a UFFS fez para ampliar recursos do PNAES proporcionalmente ao crescimento da demanda tem sido frustrada nos últimos anos.

A atuação de Joana no movimento estudantil é considerada como um desafio mais em função da conjuntura estruturante do financiamento da educação superior pública. Como é natural, o movimento estudantil, por meio de seus diferentes coletivos, requer participação nas decisões institucionais, um papel que cabe discricionariamente ao órgão de gestão. Neste sentido, a crítica de Joana atinge desde a direção do próprio *campus*, até a Presidência da República. Sobre isso, seu discurso é carregado de indignação: “E eu gostaria muito que a universidade se pintasse de povo, que o estudante de fato tivesse voz, tivesse vez dentro do próprio *campus*, e, para além disso, se o estudante tem voz, ele tem vez dentro do *campus* dele então ele vai defender o *campus* dele com unha e dente pra que essa porta não se feche, considerando a atual conjuntura de um governo golpista, um senhor queridíssimo [sarcasmo], filho da mãe, Michel Temer.”.

Para finalizar os desafios de permanência de Joana, é importante comentar sobre a sua preocupação com os parentes distantes e a pressão que sofre quase que diariamente para retornar a São Paulo. “Porque seria muito mais fácil você, eu ir pra São Paulo agora, arrumar um emprego em qualquer ambiente que fosse”, explica. Joana quer resguardar os parentes de preocupações quanto a condição angustiante que enfrenta em Erechim, ao mesmo tempo em que resiste em permanecer estudando: “Então eu nem conto pra eles, porque eu sei que eles vão chorar, eles vão sofrer com isso, tipo, olha, dividir um ovo pra comer, e eu tive que escolher se ia comer metade desse ovo quatro da tarde ou dez da noite, ou oito da manhã e cinco da tarde, sabe. Então, eu não queria, não quero preocupá-los, de maneira nenhuma. Longe disso. Até porque, tipo, existe uma grande ignorância assim, por parte dos parentes, que dizem ‘Volta pra São Paulo e venha arrumar um emprego, vem trabalhar, porque estudar é coisa de rico. Estudar não é coisa pra pobre. Esse é um privilégio¹²⁰ que não é pra

¹²⁰ Após Joana ter falado sobre o que ouviu, que estudar não é coisa pra pobre, e que isso seria um privilégio, lhe perguntei: “Aquele ideia de educação como privilégio, que você ouviu. O que você queria dizer sobre isso?”. Sua resposta, muito rica, foi: “Historicamente a gente entende o que é esse conceito cultural elitista da educação. Desde a época da Revolução Industrial, a gente com... depois do estudo, né, porque eu não tinha essa consciência. Eu tô conseguindo esses conhecimentos aqui, através da universidade. E aí tu vê que a classe trabalhadora, ela sempre foi... a educação, ela começa a ser pensada pra ela em 1870, com o intuito de que as mães fossem pro trabalho, então a criança não tinha,

nós'. Então, eu quero mostrar pros meus irmãos que é muito mais do que só fabricar calçado, que é muito mais do que só ganhar dinheiro, é pensar, é ser pensante, é você ter espaço como um pensador na sociedade também.”.

Ouvindo isso, perguntei a Joana se ela se sentia cobrada pelo seu pai, ao que respondeu: “É uma cobrança sim... ‘Báh, vem, tu tem que voltar, pensa que se você tivesse aqui tu não tava passando fome, tu tava trabalhando, tu tinha um dinheiro no bolso’. [...] Então, eu não vejo isso como resposta, e por isso mesmo eu to resistindo. Mas confesso, assim, é... Tem que ter muita convicção. Tem que ter muita convicção, porque a correnteza tá pronta pra te levar.”.

Ao que tudo indica, Joana tem muita convicção, a ponto de assegurar: “Eu não volto pra casa sem o meu diploma”. Apesar de ter chorado muito no início, com vontade de retornar para São Paulo praticamente todos os dias, foi encorajada pelos colegas pra ficar. Isso tem lhe fortalecido. Como ela diz: “Tem um a música dos Engenheiros do Hawaii que eu amo, que ela fala ‘eu não vim até aqui pra desistir agora’, né? E eu já tava na chuva molhada. Ia adiantar de que voltar para casa encharcada? Então eu falei, eu vou...” Joana não conseguiu terminar a frase. Sua voz ficou embargada, e uma lágrima correu discretamente em sua face. Certamente Joana continuará lutando contra a correnteza, lutando pela permanência dela e de seus colegas.

e ainda hoje perpetua isso no mercado, dentro da educação. A mãe chega na [Educação Infantil] ‘olha, o meu filho já tá com cinco anos, [...] eu quero colocar o meu filho aqui na Educação Infantil’, e aí, ‘A mãe tá trabalhando?’, ‘Não? A, então não tem vaga pro teu filho’. É uma perspectiva de quem tá dentro de uma empresa tem vaga pra ser estudante, pro filho estudar, mas não com o intuito de ‘Ah, então tá bom, teu filho já tá com cinco anos, ele já tá na fase de trabalhar a coordenação motora, tudo bem, traz ele pra cá porque nós vamos inserir ele num grupo...’. Não, ‘Tu tá trabalhando? Ah, então tudo bem, pode trazer o teu filho.’. Então ainda perpetua isso dentro da vida acadêmica, aonde ela traz essa noção de que, tipo, ou eu bato no meu peito e digo eu pago os meus estudos, depois de um absurdo de impostos que a gente paga. Não é ganho esse estudo. A gente sabe muito bem que ele tá muito bem pago. É, enfim, não é privilégio, não é privilégio. É direito. É direito. É dever do Estado. É direito do trabalhador, é direito do cidadão. O conhecimento não pode ser negado. Então, é por isso a minha resistência hoje dentro desse *campus*, e eu não volto pra casa sem o meu diploma. Eu não vou permitir ao Temer fechar a porta dessa universidade, porque só eu sei o que eu atravessei pra tá aqui. E não só eu, como vários outros companheiros que tão aqui dentro desse *campus* também.”.

Neste sentido, também, estão as **esperanças** de Joana. Ela espera retribuir a outras pessoas a ajuda que tem recebido em Erechim. Ela espera que as novas gerações do SiSU não enfrentem as mesmas dificuldades que enfrentou quando chegou. Ela espera a consolidação da UFFS como universidade popular, que a instituição não seja fechada por interesses de uma elite perversa.

Para retribuir a ajuda que recebeu, Joana manifesta sua gratidão ao colega Leandro, presente na DCS, dizendo: “Eu vou dizer pra você que, inspirada no meu colega que eu admiro pra caramba, porque ele nem sabia quem tava recebendo em casa, e lá tava, com uma toalhinha me esperando, com uma jantinha, um almoço, né? Um almoço... Então eu pretendo retribuir tudo isso pras outras pessoas, sabe?”.

“E esperança de que quando venha uma nova geração aí de SiSU, que eles não enfrentem o que nós enfrentamos, porque é muito vexatório tá passando necessidade. Em todo aspecto a gente passa necessidade. Eu tava trabalhando em São Paulo antes de vim. Existiam as necessidades. Mas necessidades básicas de tu não ter dinheiro pra comprar um absorvente, é muito pesado. Então, a esperança fica que outras pessoas possam sim ter um tempo livre pra pegar num livro, e ter um prato pra comer [...], ter uma fruta pra comer, ter um colchão pra dormir enquanto lê.”, diz Joana, emocionada e com voz embargada pelo choro.

Uma última perspectiva, enquanto o assunto ainda é a esperança de Joana, refere-se à consolidação da UFFS como universidade popular. Nas suas palavras: “Eu desejo que, de fato, a universidade se pinte de povo [...]. Eu acredito que quando a gente tem um vínculo de fato, para além do vínculo da matrícula, mas o vínculo da importância, de compreender a importância que tem a porta desta universidade aberta, pra região, pra minha vida pessoal, pro grande grupo. [...] E eu sei que, a partir daqui, a gente tem uma possibilidade de pensar de uma maneira um pouco mais abrangente, né? Que não seja tão fechada, porque a universidade é isso, é a porta de um universo que se abre, e eu acredito nisso.”.

6.3.11 Marcela Kelly: Universo de conhecimentos

Marcela Kelly tem 23 anos e cursa Licenciatura em História na UFFS, no *campus* Erechim. Natural de Indaiatuba, interior de São Paulo, Kelly sempre morou com os seus pais e sua irmã, um ano mais velha, até ingressar na universidade, no primeiro semestre de 2015. Hoje, mora em Erechim, onde divide um quarto apertado com Joana e outra colega.

Kelly sempre estudou em escola pública. Até a quarta série, estudou numa escola municipal, e, depois, em uma escola estadual até concluir o Ensino Médio, em 2011, na Escola Estadual Professor Antonio de Pádua Prado. Essas escolas ficavam perto da sua casa, no bairro Jardim Morada do Sol, em Indaiatuba. Concomitantemente ao Ensino Médio, Kelly fazia curso técnico em logística em uma fundação de educação e cultura, curso concluído após sua formatura no Ensino Médio. Durante um ano e dois meses estagiou na área.

A família de Kelly sempre a incentivou para estudar. Sua mãe concluiu o Ensino Médio e tem um curso técnico de enfermagem, profissão que exerceu até se aposentar. Seu pai, contudo, estudou apenas até a quinta série, o que sempre lhe trouxe dificuldades com a profissão. Foi segurança, pedreiro, entregador de marmita, o que fazia, em ocasiões que a rotina de trabalho do restaurante estava muito apertada, com a ajuda das filhas. Chegou a ter um bar e um açougue, empreendimento que, segundo Kelly, “era entre família, o que gerou problemas e levou o comércio à falência em pouco tempo”. A falência do negócio familiar ocorreu quando Kelly tinha por volta de nove ou dez anos de idade. Pelas dificuldades de se encontrar na profissão, o pai de Kelly lhe incentivava a estudar. “Acredito que o motivo de ele ter me incentivado tanto, tenha sido enxergar que aqueles que estudavam, sempre tinham um emprego melhor e garantido”, diz. Mas, como Kelly explica, “ele sempre me incentivou muito a estudar e a buscar conhecimento, mas sempre nesse intuito de ‘se não estudar você não vai ter o que comer depois, não vai conseguir um emprego’.”.

A escolha do curso de História não foi um processo tão simples para Kelly. Ela explica como começou a pensar na área de Humanas do seguinte modo: “Apesar de ter gostado muito da área de logística, passei a mudar um pouco a ideia, quando em 2013 entrei para um cursinho pré-vestibular, semiextensivo, ou seja, apenas da metade do ano até a data do ENEM. Nessa época eu trabalhava em uma clínica, então conseguia pagar o cursinho, que passava da metade do meu salário, sendo a outra metade destinada a passagem de ônibus e algumas guloseimas que conseguia comprar para o jantar, já que saía do trabalho direto para o curso. Mas no último mês do cursinho fui demitida sem justificativa do chefe. Associando minha situação com o que aprendia em sala de aula com meus professores da área de humanas, comecei a interpretar o mundo de forma diferente. Foi aí que comecei a pensar em mudar de área.”.

O ano de 2014 foi uma espécie de ano da decisão. Kelly desejava, na época, cursar Ciências Econômicas para “entender melhor como esse sistema funcionava e como, através disso, [...] poderia ajudar as pessoas

a ter uma renda melhor, ou pelo menos sobreviver nesse Brasil excludente”. Fez o ENEM, mas não conseguiu nota suficiente para “cursar o que queria nas universidades como UFRJ, UFMG”. No relato de Kelly, ela explica todo esse seu processo de decisão por estudar História em Erechim:

“Em 2014, os donos do cursinho me chamaram para trabalhar lá, sem carteira assinada, mas em troca eu ganharia mais um ano de curso. Nessa época passei a ir e voltar do trabalho de bicicleta (segundo o Google Maps, esse trajeto de ida e volta totalizava 18,2 km), para economizar na passagem, e levava marmita todos os dias também. Fiz o curso, me inscrevi para o ENEM, vestibular da PUC - Campinas e UNICAMP. Não passei para a segunda fase, apesar de ter ido muito bem nas disciplinas essenciais, matemática e humanas, fui muito mal em ciências da natureza.”.

“Em dezembro recebi a notícia de que havia passado no vestibular da PUC, mas tive de pegar dinheiro emprestado com meus patrões para pagar a matrícula, já que meu pai estava passando um período de alcoolismo e não podia me ajudar com o dinheiro. Nessa época, ele e minha mãe já estavam separados e nossa relação estava bem abalada e complicada”.

“No período de inscrição do SiSU, escolhi a primeira opção como Ciências Econômicas e a segunda foi a Licenciatura em História na UFFS, a qual passei na primeira chamada. Sendo assim, cancelei minha matrícula na PUC”.

Kelly saiu de Indaiatuba para Erechim, um lugar que ainda não conhecia. Na verdade, a vida em Erechim não é tão fácil assim para quem chega de fora, e não foi diferente com a Kelly. Ela até teve oportunidade de retornar para estudar na PUC, pois, assim que chegou em Erechim, recebeu e-mail com a informação de que havia ganhado bolsa de 100%, pelo PROUNI, para o curso que havia assinalado como primeira opção quando fez SiSU. Mas decidiu permanecer na UFFS, até mesmo porque já tinha gasto o que não podia com passagem de ônibus, hospedagem, alimentação.

Quando realizamos a DCS, Kelly elaborou um “universo de conhecimentos” em sua produção artística, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 29 – Mapa Falante “Universo de Conhecimentos”



Fonte: Produção Artística da DCS em Erechim

O desenho de Kelly é fantástico, carregado de simbologias. Lá na casinha, chorando perto da janela do “Apê 3” está Kelly, pensando no universo de conhecimentos que emerge da lousa, lhe permitindo conhecer tantas coisas diferentes, para além do que ela imaginava existir. Há um embate nos seus pensamentos, num antagonismo de ideias que envolve as dificuldades de sua permanência, representadas por suas lágrimas, e, por outro lado, o conhecimento crescente que nasce da educação. Só quem a ouve se expressar conseguirá entender o quanto isso tem sido difícil para ela, e o quanto isso lhe impacta psicologicamente.

Neste sentido, que diz respeito ao **momento** que vive, Kelly explica: “No primeiro momento que você falou o que é, sobre a UFFS, o que ela representaria pra mim, o que seria ser estudante da UFFS, a primeira coisa que eu pensei, já logo a primeira coisa que eu desenhei é o universo, que pra mim seria o universo de conhecimentos, porque cada dia eu me surpreendo mais ainda com tudo o que eu aprendo aqui, com a oportunidade que eu to tendo, e que eu não imaginava que havia tantas coisas pra eu conhecer, quanto tô conhecendo agora.”.

Mas é verdade que o momento tem também os seus **desafios**. Kelly tem IVS 722, o que, significa dizer que não vive em uma situação que lhe proporcione segurança financeira. Ela conta com algum apoio

familiar, e isso lhe ajuda bastante. A mãe tem seus rendimentos, que são poucos, mas tem. O pai, embora separado de sua mãe, e mesmo não tendo uma profissão fixa e valorizada, ajuda quando pode. A irmã trabalha como cabeleireira. Ela também está construindo a sua vida, e tem as suas próprias necessidades, então não pode ajudar.

Além disso, Kelly está em acompanhamento psicológico. Como tem sido difícil a distância da família, o rompimento da estrutura familiar em Indaiatuba, a sua indignação com as injustiças sociais e com o próprio golpe que ocorreu recentemente, acrescida das dificuldades financeiras para permanecer, tudo isso acabou gerando um nível de ansiedade enorme, que ela não pode suportar. Kelly já trancou matrícula, já voltou, trancou de novo e está voltando novamente. “Acho que eu me esforcei demais, e aí eu não aguentei e fui embora”, explica. Essa situação toda, que elucida as lágrimas da menina na janela, são clarificadas pela transcrição dos próprias palavras de Kelly, com algumas intervenções minhas e da Marcela Joana, da seguinte maneira:

MARCELA KELLY: E os desafios, né? A [Joana] falou da questão da alimentação e aí eu lembrei que eu cheguei aqui no ano de 2015, que foi quando teve a paralização, e por isso atrasou o calendário acadêmico, e aí que, por causa desse atraso, por causa de greve dos técnicos, eu não consegui entrar no PIBID na data certa, que eu consegui a bolsa no final de junho, mas eu só consegui entrar de fato e começar a receber em setembro. Então, por isso, o meu auxílio ia todo para o pagamento do aluguel numa república que eu morava, e eu não consegui sair por questão do contrato. Então, na época minha mãe ainda conseguia ajudar minimamente pra eu poder pagar o transporte pra vir até a universidade, mas não tinha RU, eu não tinha o que comer, e até represento aqui minhas lágrimas, né? Lágrimas...

MARCELO: Aonde estão as lágrimas?

MARCELA KELLY: Aqui. Que eu chorei muito naquela época, e eu não falava pra pra minha mãe o que eu tava passando, com medo de ela me chamar de volta pra ir pra casa. Porque a gente ganhou alguns pacotes de arroz do MST, e, mas a gente queria economizar o máximo, e não comer tudo de uma vez. E aí que tinha uma padaria do lado de casa, ovo a cinquenta centavos, e aí, um dia a gente comia um ovo, no outro dia a gente comia um hambúrguer, que tava cinquenta e cinco centavos no [supermercado] Caitá, todo mundo ia pra lá. No outro dia comia o arroz do MST, que na época já tava até vencido. E no outro dia eu comia um pão. Então cada dia era uma refeição básica.

MARCELO: Uma refeição no dia?

MARCELA KELLY: Uma refeição no dia. Eu emagreci muito, mais ainda [risos]. Emagreci muito, chorava todos os dias, mas eu ficava na esperança de que eu ia receber o PIBID um dia, então eu ia conseguir a me alimentar pra poder permanecer aqui. Tá ok. Quando eu comecei a receber o PIBID melhorou a situação, e junto com o auxílio eu conseguia pagar o aluguel da república, que era um caso bem difícil de lidar também, até porque eu sempre acostumei a morar na minha casa com a minha mãe, meu pai e minha irmã. Só. E aí chega na república pra morar com mais oito pessoas, de diferentes lugares, diferentes personalidades, diferentes comportamentos, muito difíceis de lidar. Eu sou mais reser... era muito mais reservada, e questões de organização da casa, tudo isso entrava em conflito. E, ai! E aí, tá, consegui levar, ok. Chegou fim do ano, as férias, consegui ir pra casa, beleza. Aí entrou o ano de 2016. Comecei a dar mais atenção a questões políticas. Comecei a acompanhar mais a conjuntura política...

MARCELA JOANA: O golpe tava sendo dado.

MARCELA KELLY: O golpe tava sendo dado. E que eu comecei a ficar muito estressada com isso. Não estava mais conseguindo lidar com a vida pessoal, vida acadêmica. Já tava desistindo de disciplinas. Não conseguia ter coragem pra ir buscar psicólogo, pra fazer um acompanhamento. E que no meio do segundo semestre de 2016 eu resolvi trancar. E eu voltei pra São Paulo. Não contei pra minha mãe que estava indo em definitivo, e isso foi pesado. Foi bem complicado, porque ela se preocupou muito, não sabia como reagir a isso. Eu...

MARCELO: Ela queria que você ficasse em São Paulo ou...

MARCELA KELLY: Ela não sabia o que pensar, porque eu não conseguia me abrir com ela sobre o que tava acontecendo com a minha mente, naquele momento. Toda a minha preocupação com a conjuntura política, toda a minha preocupação com a vida acadêmica, o fato de eu não tá conseguindo mais me dedicar à leitura dos textos das aulas, de eu, comecei entrar em dúvidas a respeito do curso, e...

MARCELA JOANA: A reforma do Ensino Médio tava posta.

MARCELA KELLY: E aí que, tá, eu cheguei em São Paulo, fui procurar um psicólogo. Eu estou em acompanhamento, comecei em novembro, fui até o início de janeiro, e eu decidi que viria pra cá de novo, pra Erechim. Eu não tinha certeza se eu queria fazer isso. Mas eu não tava conseguindo arranjar emprego em Indaiatuba, e desempregada aqui, desempregada lá, pelo menos aqui eu tava tendo algum tipo de conhecimento. Voltei. Fiquei até o mês... o início do mês de abril sem o auxílio, porque a data pra pedir o auxílio de volta era antes da data de eu fazer o destrancamento da matrícula. Então isso já atrasou o processo, e aí que eu comecei a receber

em abril, se não me engano, desse ano. E eu fiquei morando três meses de favor na casa de uma amiga, que inclusive hoje ela divide quarto comigo e com a [Joana], porque a família dela também já não pode mais ajudar no aluguel.

MARCELO: Vocês dividem, em três, um quarto?

MARCELA KELLY: Em três, num quarto, bem abarrotado. Um guarda-roupa em cima do outro...

MARCELA JOANA: [inaudível] essa noite que eu tava com falta de ar assim, porque parecia que a gente tava tudo entulhada assim dentro do quarto, sabe?

MARCELA KELLY: E eu, no caso a minha amiga tem uma cama porque ela ganhou, Eu ganhei um colchão onde durmo. Eu durmo no chão. A [Joana] também ganhou um colchão e ela também dorme no chão. O que a gente tem é um guarda-roupa. As roupas tem um lugar pra dormir [risos].

MARCELA JOANA: E graças a Deus, porque senão ia ficar caindo em cima de nós [risos].

MARCELA KELLY: Aham [risos]. E, enfim, eu tento me acalmar um pouco mais, porque eu tento me lembrar de todas as minhas conversas que eu tinha com a psicóloga, inclusive eu já marquei médico de novo essa semana, pra poder pegar o encaminhamento pra poder continuar, porque tá voltando muito o estresse que eu sentia no ano passado, e antes de eu desistir eu quero voltar a tentar. Mas tá complicado, e eu choro muito.

Felizmente, o papel das amigas tem sido fundamental para a permanência. Kelly e Joana, por dividirem espaço na mesma república, reconhecem isso como um apoio fundamental, ou, até mais do que apoio, “é o que segura”, diz Joana. E Kelly reconhece: “Eu me senti muito acolhida por muita gente aqui em Erechim. Os estudantes da Universidade, no caso. Porque eu não tive muito contato com os moradores da cidade, quem é daqui da cidade mesmo, a não ser que sejam estudantes da UFFS?”. Ainda quanto às amigas, Kelly complementa: “Eu só não desisti antes, como eu desisti no ano passado, porque as amigas me seguraram. Muito. De conversar comigo todos os dias, e cada um contar a sua experiência de tudo o que passou antes de chegar aqui, e aí eu tentar me segurar naquelas histórias lá. Pô! Eu também consigo, vai, aguenta mais um pouco.”.

Por outro lado, Kelly percebeu alguns olhares surpresos de pessoas da comunidade erechinense para quem chegou de outros lugares: “Mas que é que tu veio fazer aqui em Erechim, saindo de São Paulo, como assim?”. Ou: “Tem tanta universidade lá em São Paulo, por que que veio

parar aqui?”. Mas ela mesma explica: “Primeiro que em São Paulo estuda realmente, quem... Quem estudou em escola particular a vida inteira consegue uma nota no ENEM pra poder entrar nas [universidades] públicas de São Paulo. Então, Essa já foi uma questão pra eu ter me mudado pra longe.”.

Mesmo diante de tantas dificuldades, Kelly mantém as suas **esperanças**. Em um momento de descontração na DCS, entre risos, ela diz: “Eu tô tentando de novo. Vamos ver se eu consigo”. “É a minha esperança, de conseguir sair daqui formada. Eu não tenho pressa. Assim, tipo, ah, o curso é de quatro anos e meio então eu vou me formar em quatro anos... não, até porque eu já tranquei e isso já não é mais possível me formar em quatro anos e meio, e, no semestre passado eu peguei três disciplinas, que é pra não me esforçar demais e poder me dedicar mais. To indo com calma...”.

Penso que o acompanhamento psicológico que Kelly buscou tenha sido fundamental para equilibrar os seus passos na continuidade do curso, de modo que não assuma desafios maiores do que as forças que consegue ter. Isso mantém viva a sua esperança, de modo que ela possa dizer: “E quero ter esse universo de conhecimentos e poder passar ele, bem lindo pros futuros estudantes.”.

6.3.12 Marcelo Leandro: Uma outra visão

Marcelo Leandro é estudante de Geografia na UFFS *campus* Erechim. Tem 23 anos, é natural de Vitória, Espírito Santo, filho de pais migrantes, sendo seu pai do interior do Espírito Santo e a mãe do Vale do Jequitinhonha, entre a Bahia e Minas Gerais. Leandro teve, por meio da UFFS, a opção de se afastar das portas da criminalidade e conhecer outras partes do mundo, pelo programa de mobilidade Ciência sem Fronteiras, oportunidade que provavelmente não teria se não fosse pelo apoio institucional.

A criação de Leandro foi baseada no trabalho desde muito cedo. Quando tinha seis anos de idade, seu pai perdeu o emprego na siderúrgica em que trabalhava, e os problemas financeiros da família começaram. Ainda com seis anos, Leandro trabalhou com venda de picolés, bolos e outros itens para complementar a renda de casa. Mesmo assim, se esforçou por estudar. No ensino fundamental, Leandro foi um excelente aluno. Seus estudos aconteceram na melhor escola pública do seu bairro, Feu Rosa, considerado na época um dos bairros mais perigosos do Espírito Santo, na cidade de Serra, onde a família morava.

Com o desemprego do pai, as crises dentro de casa foram se agravando, e a família de Leandro perdeu a casa, a única que tinham, por causa das dívidas. Naquele momento, seus pais se separaram e sua mãe foi para Portugal, para trabalhar. “Foi o último momento em que vi minha mãe até o ano passado, 12 anos”, diz. O Ciênciense sem Fronteiras, ao mesmo tempo que abriu oportunidades de experiência internacional para Leandro, permitiu esse reencontro familiar. A separação dos pais de Leandro veio acompanhada do alcoolismo do pai, que até então não bebia. “A situação saiu do controle”, diz. “Fomos morar de aluguel. Meu pai bebia de forma descontrolada, e ficamos ‘largados’, de certa forma.”. Leandro lembra: “Não tinha dinheiro para uniformes escolares, a escola era distante e chegava sujo, molhado na escola. Todavia muitos professores me ajudavam, de todas as formas.”.

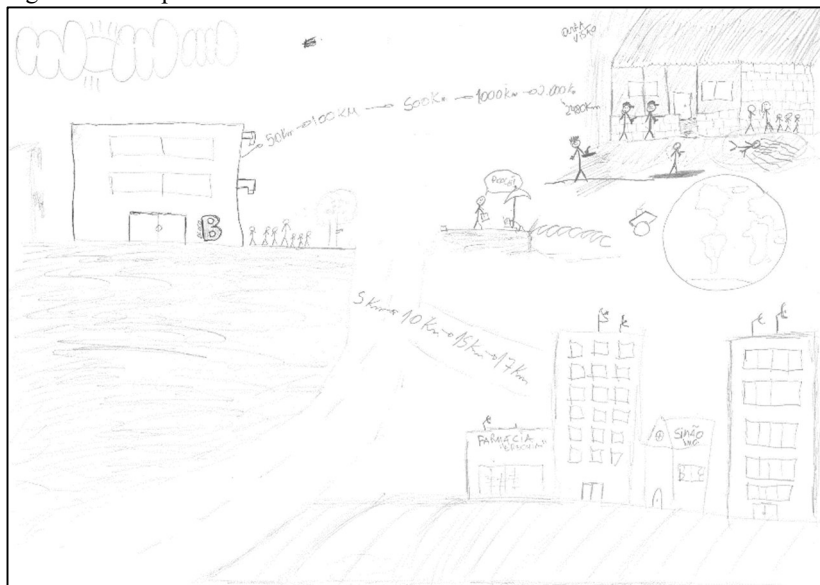
Paralelamente a essa situação, seus primos ingressaram no tráfico de drogas e a situação ficou bem mais complicada. “Meu pai se juntou a uma mulher cujos filhos chefiavam (chefiam) o tráfico no bairro. Isso me incomodava ao extremo, pois nunca gostei de estar em ambientes hostis como esses. No início foi bem complicado.”. Nesse ambiente, “mortes ainda são comuns quase todos os dias”, diz.

Após concluir o Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marinete de Souza Lira, em 2011, o sonho de ingressar na universidade surgiu como uma alternativa para Leandro mudar de vida. Até hoje, ninguém da sua família teve essa oportunidade. Fez as suas tentativas no Espírito Santo, primeiro com uma bolsa do PROUNI, e depois na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde permaneceu até 2013. Interrompeu os seus estudos por questões financeiras, para ter mais tempo no mercado de trabalho, já que atuava em um restaurante. “Em termos monetários estava satisfeito com o trabalho, todavia, internamente, me sentia um lixo ao ver que estava repetindo o mesmo ciclo que minha família estava seguindo: de não ir atrás das possibilidades. Foi quando planejei ingressar novamente em uma universidade federal, só que fora do estado.”.

É neste ponto da história de vida de Leandro que entra a UFFS. Com o ENEM e SiSU, Leandro foi aprovado na UFFS e, novamente na UFES. Mas escolheu a UFFS, *campus* Erechim, onde está até o momento, cursando o sexto período da Licenciatura em Geografia.

A produção artística de Leandro, constante na figura a seguir, foi elaborada por ocasião da DCS, e representa muitos pontos do que já foi relatado até aqui. E vai além, descrevendo seu momento, desafios e esperanças.

Figura 30 – Mapa Falante “Outra visão”



Fonte: Produção Artística da DCS em Erechim

Denominei o mapa falante produzido por Leandro como “Outra Visão”, pois representa a alternativa que teve para um caminho diverso da criminalidade. No canto superior direito está sua vida no Feu Rosa, com as armas e mortes. Relacionado ao passado antecedente à UFFS, tem ainda a memória do garoto vendendo picolés. Depois, a representação de Erechim, com alguns símbolos das dificuldades encontradas por ocasião de sua chegada na cidade, e a UFFS, representada pelo Bloco B, com as pessoas que constituem o seu grupo de relacionamento em Erechim. O capelo e o globo terrestre também estão presentes, representando as esperanças.

O **momento** de Leandro é marcado pelas dificuldades financeiras de um estudante vulnerável, pela solidariedade que tem ao recepcionar novos estudantes que chegam em Erechim e apoiá-los, e, também, pelo seu retorno a Erechim depois de ter ficado um ano no Ciência sem Fronteiras, em Portugal.

As dificuldades financeiras estão estampadas no seu IVS 104. Contudo, não é esse índice que permite a real compreensão das dificuldades da permanência. Sua história contada, permite sim. Agora, por exemplo, Leandro vive um período em que precisa reconquistar algumas coisas que já tinha antes da mobilidade, até mesmo os objetos

pessoais e mobília necessários para a sua rotina. Ele explica: “Eu voltei recentemente do intercâmbio, mas os gastos que eu tive aqui, agora, de retorno, foram imensos, porque eu tive que praticamente comprar, né, comprar colchão, comprar tudo de novo, né? Porque, enfim, tive um golpe [risos]. Enfim, não quero entrar em detalhes. Tive um golpe aí que perdi tudo, praticamente, o que eu tinha”. A leitura que fiz dessa cena, durante a DCS, dá a entender que Leandro deixou suas coisas com Natanael durante a sua saída para o intercâmbio, as quais ficaram com ele mesmo após o seu retorno. Não foi um comentário maldoso, mas cheio de bom humor, de alguém que tem um coração solidário, e não quis destituir de Natanael a posse do colchão. Outras dificuldades financeiras serão detalhadas, mais adiante, ao tratar dos desafios.

A solidariedade de Leandro com quem vem de outros lugares é reconhecida por outras pessoas que participaram da DCS. Foi Leandro, por exemplo, quem recebeu Joana em Erechim, quando ela chegou com apenas doze reais em seu bolso. Nitidamente, Leandro é um sujeito que abraça os calouros, e os defende, inclusive por meio de sua atuação no CONSUNI. Aliás, tivemos a oportunidade de compartilhar o espaço nesta instância, e também na CGAE, para discutir as pautas da permanência, especialmente relacionadas ao restaurante universitário, que a UFFS conseguiu implantar, e à moradia estudantil, que ainda não avançou por restrições de capital.

O intercâmbio, que faz parte de momentos recentemente vividos por Leandro, lhe trouxe oportunidades ímpares. Embora estivesse em Portugal, aproveitou a proximidade de outros países, e viajou por vários lugares, em muitos deles ao estilo mochileiro. “Isso foi algo que eu tive a oportunidade, de certa forma, de estar conhecendo no intercâmbio. Mesmo não falando tudo o que aconteceu nesse intercâmbio, que a gente tem que se submeter a coisas que, infelizmente, são duras.”, diz.

Leandro não conta com o auxílio financeiro dos pais para sua permanência. Mas não é porque eles não querem. “Eles não podem”, explica. “Minha mãe saiu pra ir pra Lisboa, separada, e foi pra Lisboa pra trabalhar lá [...]. Meu pai é pedreiro, e ele tem uma penca de filho lá.”. Leandro mantém algum relacionamento apenas com parte dos seus meio-irmãos. “Com os pequenos sim, porque os grandes são os filhos da minha madrasta, de antes, e são barra-pesada”, explica.

Os **desafios** de Leandro para a permanência são significativos desde sua chegada em Erechim. Como ele diz: “No início foi complicado a vivências com as pessoas daqui. Não imaginava que sofreria por xenofobia, muitas vezes de forma indiscreta. Apesar disso consegui me estabilizar.”.

Um dos primeiros desafios, ao chegar em Erechim, foi encontrar um espaço para morar. A UFFS não tem moradia estudantil, então o pessoal que chega pelo SiSU precisa se virar. Foi assim com Leandro, que teve que encarar o Simão, para encontrar seu espaço. “O Simão é uma imobiliária que tem aqui, que ninguém consegue alugar nada nele. É que ele não permite pra ninguém... Monopoliza a cidade inteira, né.”, explica. Para Leandro, “o mais complicado aqui, na minha opinião, é imóvel, é quarto, é casa, que é muito cara aqui em Erechim.”. Leandro não tinha recursos abundantes para o aluguel, ou para outras despesas. Contava apenas com três meses do seguro desemprego que, evidentemente, não resolveriam sua permanência na universidade. Mas foram parcelas importantes para os primeiros passos em Erechim.

Leandro e Natanael relembram o período em que ficaram em lugares sem a devida estrutura, no Condomínio Dona Graciosa, depois no Detoni. Abaixo, o diálogo que tivemos – Leandro, Natanael e eu – que detalha os desafios de moradia em repúblicas de um estudante com o perfil SiSU:

MARCELO LEANDRO: Isso, a primeira [moradia], a Graciosa até que era boa, mas era muito caro o apartamento. Mas depois a gente conseguiu aqui, no centro de Erechim. Só que a gente, nessa época a gente não tinha fogão, não tinha geladeira, não tinha chuveiro...

MARCELO NATANAEL: E tinha um vizinho muito chato.

MARCELO LEANDRO: E tinha um vizinho muito chato. A gente não tinha colchão, né, a gente colocava um monte de coberta.

MARCELO: Neste período você já estava com colegas teus?

MARCELO LEANDRO: Isso, nesse período eu já tava com colegas.

MARCELO: Na república?

MARCELO LEANDRO: Na república. E isso foi muito complicado por que a gente não tinha nem chuveiro, e a gente tava no inverno. A gente ia tomar banho, e aquela água caía parecia gelo caindo em cima da gente, sabe?

MARCELO: Pra quem vem do Espírito Santo...

MARCELO LEANDRO: Exato, nossa! De São Paulo, né, foi muito complicado. Deus, e ainda nós... E foi muito complicado, eu tenho até uma fotinho em que aí a gente conseguiu comprar o fogão, mas não conseguia, porque tinha que comprar a botija e o gás. Daí a gente colocou uma gradezinha, compramos álcool e colocamos na panela com algodão, isso no meio da sala do apartamento, pra esquentar o Miojo, você se lembra? [risos, virando-se para o Natanael]. Pra esquentar o Miojo [risos]. Porque... E ali foi muito complicado.

MARCELO: Nessa época não tinha RU ainda?

MARCELO LEANDRO: Não, não tinha RU.

MARCELO NATANAEL: Não tinha nem a universidade [referindo-se ao *campus novo*].

MARCELO LEANDRO: [risos] Não tinha nem universidade, é verdade, é verdade.

MARCELO: Era lá no Seminário [unidade locada, de funcionamento provisório].

MARCELO LEANDRO: Lá no Seminário. Ali foi muito complexo.

Outro desafio é o emprego, para quem consegue trabalhar e estudar, como é o caso dos cursos que não são em regime integral. Neste sentido, Leandro comenta: “Logo que eu cheguei, [...] fui procurar emprego, aí cheguei pra eles, eles gostaram de mim e tal, e já tavam mandando pegar o uniforme, aí ele pegou a minha identidade, os documentos, e viu que eu era de fora. Foi lá em 2014 isso. Aí quando ele viu ‘Ó porque você não me falou que era do Espírito Santo?’. Eu falei, ‘Sim, eu sou do Espírito Santo, cheguei agora, sou recém-chegado’. Ele ‘A, tá, vamos fazer o seguinte, a gente liga pra você depois’. E foi só eu descer eles ligaram, falaram que não iam contratar.”. Ao ser questionado sobre os motivos da recusa na contratação, Leandro atribui essa negativa à xenofobia. “Com certeza, eles já tinham contratado já. Já tavam mandando eu pegar o uniforme. Eles já tinham mandado pegar o uniforme. E aí, pronto, né. Aí aconteceu isso, pra mim foi um baque. No início, né, foi difícil, foi difícil...”.

Por outro lado, Leandro não é injusto em somente criticar os eventuais preconceitos de parte da população. Pelo contrário, ele valoriza o que recebeu de apoio de pessoas da cidade e região, lembrando, com carinho: “Teve muita gente que dava cesta básica pra gente, dava comida mesmo, tinha uma mulher. Como que é aquela cidade? [...] Viadutos. A mulher de Viadutos dava cesta básica pro [Natanael], depois, aí eu falei pra ela, poxa, eu também to precisando, e ela disse, olha, vou encontrar outro casal. E tinha outro casal que vinha de carro até aqui, trazia um monte de cesta básica, com fruta, comida, tudo, então tem também muita gente aqui em Erechim que ajuda.”.

Leandro valoriza também, com muita gratidão, a política de assistência estudantil da UFFS. Referindo-se à antiga universidade em que estudara no Espírito Santo, diz: “Porque a política de auxílio lá não é tão boa, não é tão interessante. Então a UFFS, pra mim, foi fantástica. Uma coisa que eu digo, o auxílio é muito pouco, mas em termos de qualidade de vida, mesmo passando aperto, eu tive uma qualidade de vida muito melhor por aqui do que lá. Isso eu tenho total certeza.”.

As **esperanças** de Leandro são representadas pelo globo de sua produção artística, e pelas criancinhas que ele poderá influenciar enquanto educador. Como ele diz: “Bom, minha expectativa como estudante é trabalhar viajando o mundo. Este é o primeiro ponto. E de certa forma contribuir com o desenvolvimento social do mundo como um todo, não só do Brasil.”. Com relação às criancinhas: “E eu coloquei essas criancinhas aqui, porque eu vejo que a experiência que eu obtive na UFFS, eu posso estar repassando, por exemplo, às crianças que estão lá na situação, que passaram por essa situação muito parecida comigo, no meu bairro.”. Leandro pretende voltar para o Feu Rosa, não mais para morar, mas para desenvolver algum projeto.

6.3.13 Marcelo Moacir: Nós para desatar

Marcelo Moacir, 21 anos, é indígena oriundo da Terra Indígena de Cacique Doble, uma reserva indígena de 4.426 hectares localizada no município de mesmo nome, Cacique Doble, no noroeste gaúcho. Moacir é estudante do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências da Natureza, uma licenciatura em regime de alternância, e está na universidade desde o primeiro semestre de 2016.

Moacir cresceu na aldeia, mas saindo com muita frequência para vender artesanato nas cidades dos brancos. Para isso, saía de cidade em cidade, de ônibus, juntamente com a sua mãe e suas irmãs. Como é típico em sua cultura, enquanto sua mãe os observava de longe, ele e as irmãs ficavam próximos de semáforos para oferecer de arco e flechas a balaios. Enquanto estavam nas cidades dos brancos, dormiam em qualquer lugar, geralmente na estação rodoviária da cidade. Esse contato nas cidades lhe permitiu conhecer a Língua Portuguesa, com alguma dificuldade, o que hoje lhe facilita um pouco o seu desafio acadêmico. Mas a língua continua sendo um desafio, como será abordado mais adiante.

Apesar das constantes viagens para venda de artesanato, Moacir conseguiu estudar. Concluiu o seu Ensino Médio em 2015, na Escola Estadual de Educação Básica Sylvio dal Moro, na cidade de Cacique Doble. Enquanto ainda estudava no Ensino Médio, Moacir ouviu que alguns colegas de aldeia haviam ingressado em universidades federais, e que havia inclusive um programa do governo que lhes pagava uma bolsa para estudar. Isso lhe deixou interessado, pois estudar poderia lhe trazer uma profissão para contribuir na aldeia, ganhar o seu dinheiro, e ao mesmo tempo, pelo menos durante o seu período de estudo, a bolsa

poderia ser muito útil, já que o valor era superior ao que costumava conseguir com venda de artesanato¹²¹.

Nestas conversas de escola, Moacir ouviu também sobre o curso de Educação no Campo, da UFFS *campus* Erechim. O curso tinha – e ainda tem – processo seletivo especial, e a disputa pelas vagas não era tão acentuada quanto as vagas do SiSU. Além disso, era um curso de alternância, ofertado para atender, prioritariamente, professores que atuam em escolas do campo sem habilitação ou com graduação em outra área do conhecimento, além de “educadores que atuam em processos formativos desenvolvidos em espaços educativos não-formais (sindicatos, movimentos sociais e outros) e demais interessados na temática” (UFFS, 2017f). Assim que pode, Moacir se inscreveu no processo seletivo especial, e ficou aguardando o resultado. Saiu a primeira chamada, e seu nome não constava na listagem. Porém, na segunda chamada deu certo e ele conseguiu ingressar. “Passei pelas cotas indígenas, que abriu aqui na UFFS. E, bem dizer não tinha passado, é que os que passaram não vieram se matricular, e daí ficou o próximo.”, explica Moacir.

Moacir é bastante reservado, um jovem de poucas palavras. Pelo que pude observar, essa é uma característica típica da cultura dos povos indígenas, que valoriza muito a confiança que se constrói com o outro. Evidentemente, em uma dinâmica apenas, como foi o caso da DCS, de um único encontro, não há possibilidade de construir plenamente essa relação de confiança. Mas foi o suficiente para Moacir participar. Sua produção artística pode ser visualizada na Figura 21, na próxima página.

A produção artística de Moacir utilizou um avião para representar o seu momento na universidade, voando acima de prédios da cidade dos brancos, uma corda com nós para representar os seus desafios, e uma sala de aula para representar suas esperanças.

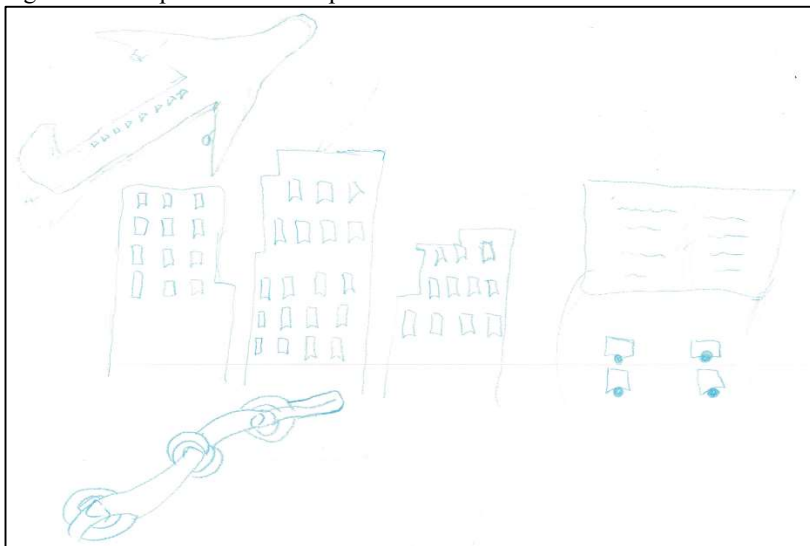
O **momento** de Moacir é representado pelo avião que está acima dos prédios, já que encontrou na UFFS a oportunidade para voar. Esta foi uma forma figurada de expressar as oportunidades que está vivendo como estudante. “O meu desenho aqui é o momento de estudar numa universidade, como indígena, e o avião representa estudar, voar com o avião, como estudante.”, diz Moacir.

Ao chegar na universidade em 2016, ainda no primeiro semestre, Moacir procurou o SAE do *campus* para encaminhar sua inscrição na bolsa do PBP. Recebeu o apoio que precisava, porém, mesmo assim,

¹²¹ A bolsa do PBP é de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais. Quanto ao valor da venda de artesanato, geralmente ficava com a mãe de Moacir.

demorou algum tempo até que fosse homologada a sua inscrição no sistema e seus pagamentos fossem autorizados. Esta tem sido uma dificuldade do PBP, pois os pagamentos dessa bolsa não dependem do orçamento da universidade, mas sim do próprio MEC, que utiliza recursos do FNDE no financiamento do programa. Somente de maio de 2016 em diante que Moacir começou a receber sua bolsa.

Figura 31 – Mapa Falante “Nós para desatar”



Fonte: Produção Artística da DCS em Erechim

As restrições orçamentárias que a universidade pública brasileira enfrenta atualmente causa temores em Moacir. Isso porque o estudante imagina que o programa, do qual o seu curso faz parte, cortará recursos que hoje são utilizados para viabilizar o seu vale-transporte e hotel, durante o período universidade. Como ele diz: “E ganhemo um vale-transporte, e hotel pra vim aqui estudar. Mas com essas políticas, com esse novo governo aí, tá ficando muito difícil pros indígenas que tão, vão fazer uma nova, como posso dizer? Os que estão vindo pra Educação no Campo também, porque estão sendo cortados os gastos, e provavelmente no ano que vem nós também vamo pagar todas as despesas que nós temo ganhando, por causa desses gastos.”

Os **desafios** de Moacir são representados pela corda com nós para desatar. “Fiz aqui uma corda com nó, que, pra desamarrar esses nós,

a minha dificuldade que eu tenho aqui, e que eu tenho que desamarrar todos esses nós aqui.”, diz Moacir.

O desenho de Moacir mostra três nós. Lhe questioneei sobre quais seriam esses nós, ao que Moacir respondeu: “Na minha vida, como estudante, as minhas dificuldades de atuar”. Coincidentemente, consegui identificar três desafios maiores na permanência de Moacir. Certamente existem outros nós, para além destes que consegui identificar, mas que não foram expostos por Moacir, já que é um jovem tímido, reservado.

O primeiro nó refere-se à dificuldade de aprendizado, tanto da língua quanto dos conteúdos das disciplinas. Quanto a isso, Moacir confessa que não está “aprendendo muito, mas tentando aprender cada vez mais”. O fato é que o desempenho de Moacir foi piorando de semestre a semestre. Por isso, acredito que o maior nó não está na socialização em si, ou na questão cultural, mas na motivação para manter o ritmo de estudo e frequência nas aulas. No seu primeiro semestre, em 2016.1, Moacir se inscreveu em seis componentes curriculares, e foi aprovado em quatro. Em dois, reprovou por nota. Nesse período não estava recebendo a bolsa do PBP, já que a sua homologação se deu apenas no final do semestre. No segundo semestre, em 2016.2, Moacir se inscreveu em sete componentes curriculares. Foi aprovado em dois, e reprovou em cinco, sendo que em quatro reprovou por frequência insuficiente. Em 2017.1, apesar de se inscrever em sete componentes curriculares, reprovou em todos, em dois por nota, e em cinco por insuficiência de frequência. Em 2017.2, Moacir está matriculado em 6 CCRs. Se quiser obter aprovação na universidade, não será possível desatar os nós ficando na aldeia. Precisa comparecer às aulas.

O segundo nó tem um viés político, de disputas em sua aldeia. Na Terra Indígena de Cacique Doble, os posicionamentos de sua família tem confrontado o cacique. Isso causa problemas para Moacir, inclusive com insegurança quanto a uma futura indicação para ser professor na escola, já que o cacique tem autoridade nisso. Nas suas palavras “Também é difícil na minha reserva, por causa de política também, que os caciques que mandam, e lá eu sou, como vou dizer, contra o cacique, e isso é uma grande dificuldade pra mim também, de atuar como professor lá.”.

O terceiro nó é mais recente. Em agosto de 2017 Moacir foi suspenso do PBP. A suspensão ocorreu em virtude das reprovações, pois há uma portaria¹²² da UFFS que estabelece critérios mínimos que devem ser cumpridos pelos estudantes do PBP para que permaneçam integrados ao programa, que não foram cumpridos pelo estudante.

¹²² Portaria nº 0513/GR/UFFS/2017, de 13 de abril de 2017.

Por fim, gostaria de falar sobre as **esperanças** de Moacir. Sua produção artística mostra uma sala de aula com um quadro, e alguns estudantes sentados. Evidentemente, para que Moacir consiga ser um educador e ministrar suas aulas na escola, precisará concluir o seu curso, e superar o nó do seu embate com o cacique. Quando perguntei se a sua esperança é conseguir esse espaço em sala de aula, Moacir confirmou: “É conseguir um espaço pra tá dentro da sala de aula. E é isso aí.”.

6.3.14 Marcelo Natanael: Cada favelado é um universo em crise

Marcelo Natanael tem 22 anos, estudante de Geografia na UFFS, *campus* Erechim, desde o primeiro semestre de 2014. É oriundo de São Paulo, do Bairro Parque Regina, complexo de favelas da Zona Sul. Poeta, religioso e crítico social, Natanael é autoproclamado pobre, mas muito bem resolvido, sem constranger-se com isso. Tem IVS 266, o que comprova sua condição de vulnerabilidade socioeconômica, considerando os instrumentos oficiais de avaliação socioeconômica da universidade.

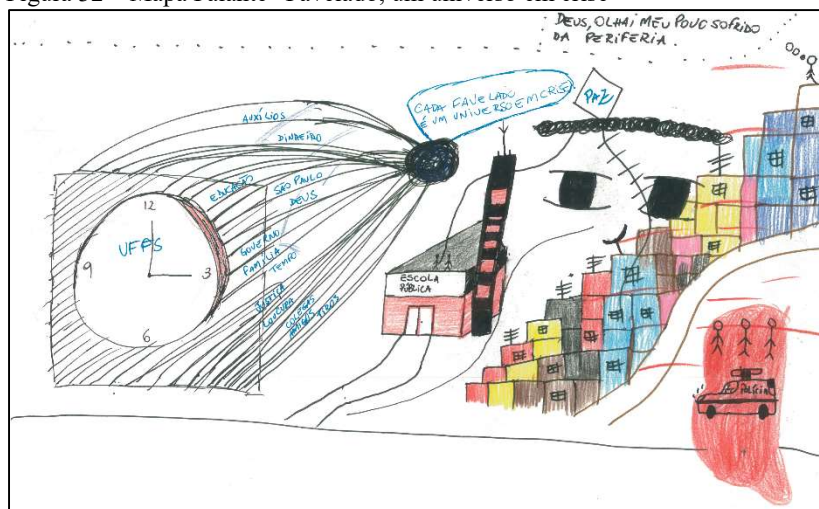
A história de vida de Natanael, pregressa à UFFS, é marcada pelo esforço de um menino batalhador, amante das artes, crescido na periferia. É o mais velho entre quatro irmãos, sendo Natanael, duas irmãs, e o irmão caçula. Sua família é de gente simples que vive do trabalho. O pai, de origem paraibana, faz mudanças, e a mãe, de origem pernambucana, é empregada doméstica.

Natanael é, pelo menos, da terceira geração de favelados. Como ele mesmo explica, a família da sua mãe foi uma das primeiras famílias a ocupar a área onde é hoje a Favela de Paraisópolis, em São Paulo. Foi o local onde eles construíram, ainda na década de 1980, uma das favelas mais conhecidas do Brasil atualmente. Na década de 1990, a mãe de Natanael e seu avô se mudaram para o Capão Redondo, complexo de favelas onde fica o bairro Parque Regina, local em que construíram a sua casa. Foi nesse ambiente de periferia que Natanael cresceu, contemplando muita dor e sofrimento em sua volta, por conta da criminalidade. Ele diz: “Uma realidade se construía diante dos meus olhos, uma realidade de muita dor e sofrimento, onde o assassinato e o roubo se tornaram ações comuns, mas também onde nasceu, nasce e morre, todos os dias, um povo que tem muita fé, alegria, esperança, e claro, sonhos.”.

Durante a infância, Natanael e os seus colegas costumavam brincar soltos. Subiam e pulavam os muros da escola, subiam e desciam vielas, becos, jogavam bola na escola e até subiam por alguns telhados. “Já até cai de telhado na favela já, durante minha infância”, explica. Sua

produção artística, constante na figura a seguir, representa parte de sua vida na favela, como, por exemplo, os meninos soltando uma pipa de cima da escola.

Figura 32 – Mapa Falante “Favelado, um universo em crise”



Fonte: Produção Artística da DCS em Erechim

Natanael sempre foi um menino muito responsável com os seus estudos, em grande parte pela influência da mãe, que embora não tenha estudado, sempre incentivou, e continua incentivando, seus filhos a estudarem. Talvez por isso que Natanael não tenha avançado no seu sonho de moleque, de ser jogador de futebol. Queria ser goleiro, mas o fato de usar óculos não lhe ajudou muito. Mas houve também a influência de professoras e professores especiais. No Ensino Fundamental, a professora Zoraide é lembrada com gratidão, por tê-lo encaminhado para a Poesia. No final de 2010, Natanael teve dificuldades ao mudar de escola, já que a matrícula no Ensino Médio foi efetuada compulsoriamente pela Secretaria de Educação de São Paulo, na Escola Estadual dona Zulmira Cavalheiro Faustino, no Jardim Monte Azul. Os novos ares lhe trouxeram novas amizades, que permanecem até hoje, e permitiram sua formatura no Ensino Médio no final de 2013. “Conheci professores e colegas de classe que se tornaram amigos pra vida inteira, pessoas que sempre que volto pra São Paulo, tenho que conversar, saber como estão suas lutas diárias, suas vidas que também são minhas”, explica Natanael.

Além das responsabilidades com os estudos, Natanael sempre ajudou a família, inclusive fazendo compras daquilo que podia. Fazia seus bicos e chegou a trabalhar no Mc Donald's, e aprendeu a valorizar o seu dinheiro. Sobre isso, Natanael comenta: “Foi ali que tive noção das responsabilidades que eram atribuídas aos meus pais e quão suado e valoroso é nosso dinheiro conquistado no final do mês. Apesar de não receber bem, ter condições de trabalhos muitas vezes extremamente cansativas. [...] Eu gostava de trabalhar ali, pois me sentia no dever, de em algum momento sempre lembrar que as coisas não foram fáceis pra minha família e que eu devia fazer de minhas experiências, pontes, para que um dia eu possa atravessar o rio da desigualdade sem me sentir superior aos que ainda estão por atravessá-la.”

A relação de Natanael com a UFFS iniciou em janeiro de 2014, quando se inscreveu no SiSU. Foi aprovado e se matriculou no curso de Geografia. 2014 foi o segundo ano de ingresso pelo SiSU e Lei de Cotas, coincidentemente bem no ano em que a UFFS *campus* Erechim se organizava para mudar sua estrutura acadêmica para o *campus* definitivo. A mudança seria de um espaço locado no Seminário Nossa Senhora de Fátima para a estrutura própria, a 12 quilômetros do centro da cidade. Assim, muitas condições materiais, e até mesmo simbólicas, da permanência não haviam sido concluídas, e algumas sequer iniciadas. “Um total despreparo da instituição para nos receber”, explica Natanael. Não tinha *campus* próprio, não tinha restaurante universitário, e, para complicar, a assistente social que era responsável por integrar os estudantes vulneráveis aos programas de apoio tinha acabado de ser redistribuída, e a nova vaga ainda não havia sido suprida. Isso tudo foi um prato cheio para as mobilizações do movimento estudantil, as quais Natanael integrou, que resultaram na ocupação do seminário, local em que funcionava a rotina acadêmica da UFFS *campus* Erechim. Lembro que, naquele momento de ocupação, me desloquei até Erechim para conversar com os estudantes. Foi o primeiro contato que tive com Natanael e com Leandro, que, juntamente com outros estudantes, tiveram papel proativo nas ocupações. Em poucos dias a situação da falta de assistente social foi resolvida, e os estudantes foram inseridos no programa de auxílios socioeconômicos.

A produção artística que Natanael elaborou para representar o seu **momento** na UFFS, seus desafios e esperanças expõe a oração de um favelado: “Deus, olhai meu povo sofrido da periferia”. Do relógio, que simboliza o tempo de Natanael, saem linhas de diferentes pensamentos, com as quais o jovem ocupa a sua mente. É como se fosse uma hierarquia de pensamentos, sobre os auxílios socioeconômicos, dinheiro, educação,

o seu estado de São Paulo, sobre Deus, governo, família, sobre o próprio tempo, sobre a justiça, suas loucuras, seus colegas, amigos e os tiros de sua favela. Estas são “as coisas que eu mais penso dentro da Universidade Federal da Fronteira Sul”, explica.

A primeira coisa que Natanael pensa é nos auxílios, sobre os quais diz: “Porque sem auxílios eu não consigo estar aqui dentro da universidade, porque eu sou estudante de baixa renda, eu sou pobre, muito pobre. Eu sou favelado.”. Quase que instantaneamente, pensa também em dinheiro. Auxílios e dinheiro são dois pensamentos que se unem, pois representam o financiamento para Natanael permanecer, para pagar suas contas, principalmente as do aluguel, alimentação e transporte. “Eu penso em dinheiro, porque é isso né, auxílio é dinheiro”, complementa.

O pensamento da educação é a valorização de uma oportunidade de estar em uma universidade federal, oportunidade que poucas pessoas de sua comunidade tiveram. “Eu, por exemplo, fui a única pessoa a passar numa universidade federal, da minha escola pública”.

A quarta coisa que Natanael mais pensa, estando em Erechim, é em São Paulo. Evidentemente, não é um pensamento acerca de um lugar em si, mas sobre as pessoas que lá ficaram: “Eu não consigo me desassociar, eu sou muito ligado a minha família, por toda a história da minha família”. Lá estão suas duas irmãs e seu irmão caçula, e seus pais.

Natanael tem muita fé, pensa muito em Deus. Como ele explica: “Eu sou uma pessoa de muita fé, muita fé, muita fé. Eu sou batizado na Igreja Adventista, minha mãe é evangélica, meu pai é... podemos dizer que ele é da Umbanda, Candomblé. Então a minha família toda tem muita fé. [...] Depois que eu entrei na universidade, eu questioneei a minha fé. Mas, logo em seguida, eu vi que eu tive um encontro com a fé, novamente”. Natanael assegura que se não fosse a sua fé não estaria aqui.

A sexta coisa que Natanael mais pensa é no Governo. A verdade é que o momento de restrições orçamentárias que as universidades públicas enfrentam é decisivo nesse tipo de pensamento, e da própria crítica ao governo Temer. Afinal, as políticas públicas passam pelas decisões do governo, a manutenção do PNAES passa pelo governo, e qualquer alteração que ocorra no governo lhe afeta. “Incide diretamente na forma com que eu devo pensar em estar dentro da universidade”, diz Natanael.

Família e Tempo aparecem em sequência, associadas às questões do governo. “Essas coisas que me afetam com relação ao governo, afetam diretamente também a minha família, né? Porque, se por exemplo, o meu auxílio é cortado, eu vou ter que contar pra minha mãe, porque eu conto tudo pra ela porque eu confio muito nela, e aí ela vai ficar mal. E aí, nesse

tempo, aí eu tenho que pensar no tempo novamente. Qual tempo? O tempo da minha graduação. Quanto tempo eu devo...”. Natanael não chegou a concluir a frase. Mas entendi que se referia ao tempo extra até sua formatura, uma preocupação com a sua retenção¹²³.

Outra preocupação de Natanael é a justiça, algo que diz não haver na favela onde viveu a vida inteira. Sua produção artística retrata a favela e algumas injustiças como, por exemplo, uma viatura de polícia próxima de três pessoas mortas, envoltas no sangue. Este aspecto é explicado do seguinte modo: “Desenhei esse carro da polícia aqui, com três pessoas mortas. Assim, na verdade tudo pintado de vermelho, que, no caso, seria uma poça de sangue, que a polícia sempre quando vai lá na quebrada, geralmente, quase todas as vezes, inclusive tanto por parte dos policiais que morrem quanto por parte das pessoas que as vezes tão no crime, e as vezes nem são criminosos, tão ali só, sei lá, voltando de um dia cansativo de trabalho, e acabam acertando um tiro na pessoa.”.

Algo que me preocupou bastante foi a confissão de pensamentos de loucura, especialmente pela ênfase que Natanael impôs no seu discurso. “Não posso negar que eu tenho também muita loucura, penso em fazer muitas loucuras, muitas loucuras, muitas loucuras, muitas loucuras nesse tempo, porque, sei lá...”. Quando questionei se era em virtude da pressão, ele respondeu: “Pela pressão, por tudo o que significa uma pessoa que nasceu e cresceu dentro de uma das maiores favelas do mundo estar estudando numa universidade federal no interior do Rio Grande do Sul.”.

Logo depois, Natanael conclui seu relato do momento dizendo: “Ah, e eu penso nos meus colegas e amigos. E, pra finalizar, eu penso nos tiros.” Natanael refere-se aos colegas e amigos da favela, e os tiros que cresceu ouvindo, de uma criminalidade que viu de perto. Os vínculos com os amigos da favela são manifestos em sua preocupação: “Não deixo de pensar neles um só minuto, porque eles estiveram me acompanhando durante toda a minha vivência lá. É como se eu pudesse ouvir eles, daqui. Toda vez que ele acerta alguém lá.”.

Todas essas coisas que passam pela cabeça de Natanael convergem em um ponto de sua produção artística, como se fosse uma síntese: “Cada Favelado é um Universo em Crise”. Foi esse o nome que atribuí à produção artística de Natanael, uma frase que depois percebi se

¹²³ Natanael vinha tendo desempenho muito bom até o primeiro semestre de 2017, quando ocorreram algumas reprovações. Por não atingir desempenho mínimo, segundo o regramento da UFFS, as reprovações por frequência lhe impedem de continuar no programa de auxílios no semestre subsequente.

tratar de um trecho de uma música de um rapper, Racionais MC, com a qual Natanael se identifica. “Eu sou um universo em crise. Acho que serei eternamente, até o fim, até morrer”, conclui.

Para falar dos **desafios** de sua permanência, o primeiro registro de Natanael é sobre sua origem em escola pública de periferia, onde estudou sua vida inteira. “É muito complicado pra mim assimilar um conhecimento que eu não tive acesso durante toda a minha vida”, diz, referindo-se a um nível educacional raso da educação pública no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste sentido, Natanael avalia: “Há defasagem de conhecimento por eu ter estudado em escola pública a minha vida inteira, uma escola que muitas vezes era chamada de escola de lata, com certeza me afeta dentro da universidade, eu não consigo assimilar algumas coisas, apesar das minhas notas não serem tão ruins.”. Esse registro não é feito para desvalorizar os professores que teve, tampouco o lugar onde estudou. Tanto isso é verdade que Natanael faz questão de dizer: “Eu amo as pessoas que eu tive aula, meus professores, enfim, dentro das possibilidades que eles poderiam agir, dentro da escola, eles agiram, alguns mais, outros menos, enfim... Aí não é a questão.”. Mas a origem de escola pública que é tão presente no perfil dos estudantes da UFFS, evidentemente, carrega consigo seus reflexos que precisam ser compreendidos pela nova universidade pública, que é mais democrática, que se propôs a ser popular.

Outro desafio de Natanael é lidar com o universo em crise. As tensões pelo conjunto da obra, ou as loucuras sobre as quais manifestei preocupação há alguns parágrafos, fizeram Natanael procurar acompanhamento psicológico. “Eu fiz consultas com a psicóloga durante o semestre inteiro”, diz.

Tento me colocar em seu lugar, e acredito que consiga compreendê-lo, ou pelo menos entender parte de seu desafio. Embora Natanael tenha hoje 22 anos, quando saiu de casa tinha apenas 19. Naquele momento, muitos vínculos afetivos foram prejudicados pelos quase novecentos quilômetros que separam Erechim da sua favela em São Paulo. O registro que Natanael fez acerca desse distanciamento, no *PET-Práxis*, foi: “A Universidade Federal da Fronteira Sul surgiu pra mim como uma oportunidade de sonhar. Eu não sabia o que era uma Universidade Federal de fato e tive de aprender na marra. Após uma longa despedida, no dia 26 de fevereiro de 2014, deixei minha família, meus amigos, minha quebrada, e minha, pouca, mas fiel, estabilidade financeira e sentimental, para seguir um caminho que eu nunca havia imaginado, mas que tinha como o certo. [...] Oportunidade, como essa, não acontece

duas vezes para pessoas que viveram o que eu vivi, por isso, não hesitei em chorar as lágrimas inevitáveis do ‘até logo, meu filho’.”.

Os desafios financeiros, ou até mesmo a incerteza sobre a continuidade dos auxílios socioeconômicos, não ficam para trás. “O que eu faço se acontecer, por exemplo... esse mês, por exemplo, os meus auxílios foram cortados, porque eu reprovei em algumas disciplinas. E aí?”, questiona Natanael. Neste sentido, uma das coisas que tem lhe ajudado foi o seu envolvimento com o PIBID e o PET, programas que, além de lhe proporcionar experiência que agrega muito em sua formação, lhe renderam algum recurso financeiro utilizado para subsidiar sua permanência em Erechim. Para entender um pouco mais sobre os desafios financeiros de Natanael, basta lembrarmos o relato de Leandro, no item 6.3.12, pois Leandro e Natanael enfrentaram juntos muitas de suas dificuldades, desde os tempos do Condomínio Dona Graciosa.

Mesmo com todo o universo em crise, Natanael não perde suas **esperanças** de uma vida melhor, não só pra ele, mas para todo o povo da periferia. Sua produção artística mostra um menino soltando uma pipa em que está escrito paz. “Que aí essa é a minha esperança. A minha esperança é um dia levar paz pra minha quebrada, talvez. [...] A forma como eu pretendo fazer isso, no caso, é indo dar aula nas escolas públicas levando esse ensino que eu tive aqui, que é um ensino de qualidade, digamos assim, pra onde não tem, que é a escola que eu estudei.”, diz.

As esperanças de Natanael não são carregadas de ambição pessoal. Pelo contrário, são esperanças altruístas: “Não tenho planos muito ambiciosos, assim. Eu quero simplesmente me formar em Geografia e dar aula na escola que eu estudei, e em outras escolas de periferia.”. Até mesmo ao fazer menção em um possível mestrado, o faz pensando nas outras pessoas: “E aí eu posso pensar ‘Devo fazer um mestrado?’. Posso fazer um mestrado pra mim conseguir levar esse, esse que eu posso chamar de instrumento, que é o conhecimento, pras pessoas que realmente precisam. E aí, aqui, ia levar paz.”, diz, apontando para a pipa do seu desenho.

Natanael conclui sua fala explicando o pensamento do menino da favela: “Tem um menino, que tá pensando ‘Deus, olhai o meu povo da periferia’. E aí tem os olhos de Deus, no caso, olhando a periferia. E tudo isso acontecendo e o universo em crise. E é isso.”.

Sobre o sonho de mudança social, Natanael conclui: “Claro que, se tivessem mais pessoas como eu dentro da universidade talvez a gente poderia mudar alguma coisa. Ninguém consegue nada sozinho.”.

Depois da realização da DCS, conversei com Natanael por meio das redes sociais. Como ele foi desligado dos auxílios socioeconômicos,

retornou para São Paulo, mas não trancou sua matrícula. Ele me disse “Esse ano foi uma tragédia. Espero que realmente a UFFS pense em alguma ajuda psicológica que realmente seja efetiva”. A verdade é que não é fácil resolver um universo em crise, quanto mais é desafiador superar uma história de exclusão que vem desde o início da exploração portuguesa da nossa nação. Mas Natanael não desistiu da UFFS. Ele diz: “Estou em São Paulo, mas com muita vontade de voltar pra UFFS”.

6.3.15 Marcelo Otávio: Formando-se historiador

Marcelo Otávio Júnior, ou simplesmente Otavinho, como é conhecido, tem 27 anos, e é natural de São Paulo. Otávio é estudante do sexto período do curso de História, no *campus* Erechim, e também é bolsista do Grupo PET Práxis – Licenciaturas Conexões de Saberes, financiado pelo FNDE. Excelente aluno e contador de histórias, não teve nenhuma reprovação na UFFS, onde só tem notas altas.

A família de Otávio se constituiu na periferia de São Paulo, mais especificamente da Zona Sul. Os seus pais são oriundos do interior do nordeste, sendo o pai do Rio Grande do Norte e a mãe do Ceará. O irmão de Otávio também estuda na UFFS, no curso de Ciências Sociais. Foi ele quem desbravou esse caminho no sul, iniciando seu curso um ano antes de Otavinho, assumindo um papel influenciador na sua escolha. Ambos cresceram num “contexto de muita violência até os anos 2000”. Era um “perigo de estar lá na rua [...], bala perdida, tiroteio. Aí depois que mataram um maluco lá na rua lá, o negócio melhorou”, diz Otávio, rindo.

A infância de Otávio e de seu irmão foi vivida em um ambiente simples, pois os seus pais não tinham condições de oferecer luxo. O pai é analfabeto, sempre trabalhou, até sofrer um acidente na empresa. Hoje, é aposentado por invalidez. A mãe estudou apenas até a quinta série, “sabe ler minimamente e tudo mais, trabalha como doméstica”, diz. Mas foram, e são, trabalhadores de uma vida inteira. Com o trabalho, os pais de Otávio suprimiram as necessidades básicas da família. “Na minha infância meus pais nunca deixaram faltar nada de básico para nossa vivência, inclusive comida que nunca faltou em casa, isso é fato.”, explica Otávio.

A família incentivou os garotos ao estudo, mas sempre pensando em formá-los somente no “segundo grau”, para ingressar logo no mercado de trabalho. Até seus catorze anos, Otávio estudou em uma escola municipal, que ficava a uns quinze minutos de caminhada da sua casa. Foi um período importante para o garoto superar sua timidez e aprender a se comunicar. Depois, Otavinho ingressou no Ensino Médio, na Escola Estadual Washigton Alves Natel. O ambiente da escola estadual causou

estranhamento ao garoto. Primeiro, que a escola não era muito bem falada. Como ele descreve: “A escola já tinha má fama, e chegando lá, eu me deparo com salas todas riscadas, cadeiras quebradas, riscadas, paredes sujas e sem pintura nova, banheiro sem privada, além da falta de professores. [...] Muitos só vinham uns dias e já desistiam”. Mesmo assim, Otavinho se formou em 2007, se imaginando pronto para o mercado de trabalho. “Não tinha perspectiva nenhuma de entrar na universidade”, explica.

Seguindo os passos do pai, Otávio procurou um trabalho. Depois de ter feito uns bicos em uma *Lan House*, seu pai lhe conseguiu um emprego fixo na empresa onde trabalhava, conhecida no Brasil todo por vender uma “câmera que era 7 em 1”. Sobre esse tempo na empresa, Otavinho relata suas insatisfações: “Aí você vai, começa a pegar caixa, começa a pegar pó, você vê a hierarquia dentro da empresa, como é que funciona. Mesmo você sendo, digamos assim, um cidadão de bem dentro da empresa o pessoal quer montar em você, e aqueles que supostamente não fazem direito, você ainda acaba, sei lá, acaba se mandando todo mundo ali, e não importa se chega no horário e tudo o mais.”. Otávio trabalhou por cinco anos na empresa.

Ao sair da empresa, Otávio, ainda sem saber o que iria fazer, resolveu estudar. “Vou tentar cursar uma universidade”, pensou, mas sequer passou pela sua cabeça estudar numa universidade pública. Assim, ingressou no curso de História em uma instituição privada, onde permaneceu enquanto durou o dinheiro que havia juntado durante o tempo do seu trabalho.

Foi nessa época, em 2014, que o irmão de Otávio, mais corajoso, ingressou na UFFS. Como o processo de mudança do irmão exigiu o apoio de Otávio, isso lhe permitiu conhecer a UFFS e se deixar influenciar por ela, numa efervescência que lhe encantou. “Ele [o irmão] veio pra cá, e nesse movimento eu acabei vindo aqui algumas vezes, no início, pra ajudar ele a carregar as malas. [...] Aí eu vi toda essa efervescência, digamos assim, da universidade, a polaridade de pessoas, o professor vindo de chinelão na aula [...]. Tinha as festinhas, até ali da casa do [Leandro], do [Natanael] e tudo mais, e todo esse processo. Aí eu resolvi fazer... me matricular aqui na UFFS.”. Como Otavinho não tinha feito ENEM, entrou pelas vagas remanescentes que a UFFS ofereceu, no início de 2015. “Entrei, digamos, aos 45 do segundo tempo”, diz. E complementa: “Percebi que o ensino seria melhor, tinha maior diversidade cultural, vários eventos e o principal, não pagava para estudar, e assim conseguiria meu direito de estudar em uma universidade pública gratuitamente.”.

Considerando que, quando conseguiu sua vaga na UFFS, Otávio já estava em Erechim visitando o seu irmão, poderíamos até pensar que a adaptação pudesse ser um pouco mais fácil. Mas não foi. Otavinho enfrentou dificuldades pra ajeitar o seu lugar, um cantinho pra morar. A burocracia para alugar uma casa e os altos preços do aluguel dificultam a permanência dos estudantes recém-chegados. Contudo, contando com a ajuda dos estudantes veteranos, incluindo seu irmão, Otávio conseguiu se estabelecer em Erechim para cursar História, desta vez sem mensalidades.

Ao preparar sua produção artística durante a DCS, Otavinho a elaborou de forma bem detalhada, separando em colunas alguns símbolos do seu momento, desafios e esperanças. Observe a figura a seguir:

Figura 33 – Mapa Falante “Vida melhor”



Fonte: Produção Artística da DCS em Erechim

O **momento** de Otavinho é representado pelas nuvens e sol, um óculos para ver melhor, a porta da oportunidade com uma mensagem de bem-vindo, algumas pessoas para representar os relacionamentos construídos em Erechim, inclusive as ajudas recebidas, o laguinho, as raquetes do ping pong, e um avião. A porta e os óculos para ver melhor referem-se à oportunidade de estar em uma universidade pública, construir novos relacionamentos, já que a universidade é considerada como um divisor de águas para Otavinho. “Aqui o meu momento de tá

aqui na universidade, eu diria assim, que é uma oportunidade, coisa que os meus pais não tiveram, mas eles sempre falaram ‘Ó, mas você tem que estudar’.”, diz.

Otávio valoriza essa oportunidade, esse seu momento, e aproveita para cultivar relacionamentos. “Os coleguinhas que a gente conhece, os vários amigos do Brasil, aqui a gente... podemos conhecer, aqui o *lôcus* numa visão, talvez, de tá aqui na universidade com o seu local, com a sua quebrada, você começa a ver aquilo de um jeito diferente, as pessoas pensam que você mudou”. E realmente as pessoas mudam. Otávio mudou, mudou de cidade, mudou de rotina, e mais importante, mudou e continua mudando a sua forma de pensar, está conquistando uma nova visão, e vai se formar historiador. O avião representa a oportunidade de viajar, seja para participar de eventos acadêmicos, ou mesmo as idas e vindas para São Paulo, local onde os seus pais permanecem residindo.

Outro aspecto da produção artística revela o contato com o meio ambiente. O espaço em que fica o *campus* contrasta com o ambiente urbano com o qual Otavinho estava acostumado em São Paulo. “Tem as nuvens aqui representando o céu de Erechim, porque lá em São Paulo só tem poluição. Aqui você vê um céu bem estrelado, e tudo mais, o pôr do sol”, diz. Faz menção também ao laguinho, já que bem próximo do Bloco B do *campus* Erechim existe um belo lago, que não faz parte do espaço da universidade, mas é posicionado bem na região limítrofe do *campus*. O lugar é muito bonito, e tem uma bela vista.

As raquetes de ping-pong representam um *hobby* de Otávio, talento que é reconhecido pelos colegas. Joana, por exemplo, refere-se ao Otávio como “o nosso profissional do ping-pong”. No espaço de todos os *campi* da UFFS existem algumas mesas para a prática de tênis de mesa, material remanescente do período em que a universidade promovia os jogos universitários inter-*campi*. O esporte faz parte das áreas do PNAES, e tem um papel agregador na universidade, especialmente para proporcionar momentos de desconcentração na rotina pesada de estudos, e ajudar na constituição dos relacionamentos.

No que diz respeito a sua condição financeira, mesmo tendo um IVS de apenas 80, Otávio não reclama. E logo explica: “É, talvez não passe tanto perrengue igual os demais daqui, porque eu consegui logo de cara um Mais Educação, e na sequência eu consegui engatar um PET, aqui na universidade. Nem todos tem essa oportunidade de estar nas bolsas e tudo mais.”

Para representar seus **desafios** de permanência, Otávio desenhou um cifrão apontando para uma casa, uma cama, uma maçã de R\$ 2,50,

seu irmão, alguns livros, a UFFS apontando para uma coroa de rei, uma boca fechada, alguns documentos sendo apresentados, e a moradia.

Otavinho explica os desafios do seguinte modo: “Talvez o desafio maior aqui seja a questão dos auxílios, pra conseguir pagar o aluguel, porque já foi mencionado, o aluguel aqui é muito caro, tem toda a questão da burocracia, né. A cama significa talvez você dormir e não saber quando que o auxílio cai, que as vezes você não tem certeza, ah, vai cair hoje, vai cair amanhã, e o pessoal da imobiliária não quer saber se vai atrasar ou não. O valor de R\$ 2,50 pra alguns é caro, pra outros tá normal, normal no sentido talvez que a pessoa tem, além do auxílio, bolsa. Eu faço parte do PET aqui, que é o Programa de Educação Tutorial. Isso me dá, talvez, uma margem mais de folga assim, poder ter um gás, aqui com mil. E meu irmão, como ele está sem auxílio no momento, né, tem essas, digamos de intermitente, tem mês que ele tem auxílio, tem mês que não, mas aí é por questões dele e tudo mais, e como eu to aqui, como parte da família, aí acaba rachando esse dinheiro, de novecentos e... era novecentos e cinquenta, agora não é mais né, pra dividir pra duas pessoas, e acaba pesando um pouco. Oportunidade de estudar e etc.”.

O contexto em que essa fala é feita é importante para compreendê-la, uma vez que houve redução nos valores dos auxílios socioeconômicos dos estudantes, para que o orçamento da universidade pudesse atender a todos. Fica claro que Otávio se preocupa em como pagar as despesas de aluguel, ou comprar seus alimentos. A maçã que custa R\$ 2,50 simboliza o preço da refeição no restaurante universitário¹²⁴. No entanto, mais do que isso, na continuação da fala de Otávio é possível perceber um posicionamento político de crítica à gestão superior da UFFS. Otavinho se posiciona como integrante do coletivo Sem Donos, grupo político de oposição na disputa eleitoral pela reitoria e direções dos *campi*. O coletivo venceu a eleição na disputa pela direção do *campus* Erechim, mas não obteve êxito nos demais *campi*, nem na disputa pela reitoria.

O nome escolhido pelo coletivo Sem Donos indica uma crítica à gestão da Universidade, como se fosse a dona da instituição. Ao adotar esse posicionamento, Otávio diz: “Parece que os estudantes não tem voz, tem um rei... reitor, não sei, parece que tem de donos”, explica, com bom

¹²⁴ O Conselho Universitário aprovou a cobrança de R\$ 2,50 por refeição no RU, para estudantes. Mas o custo contratual das refeições é maior, e a UFFS subsidia a diferença mediante pagamento às empresas terceirizadas. Os estudantes vulneráveis recebem auxílio alimentação, valor com o qual podem comprar os seus *tickets* de RU.

humor. O bom humor que adotou na dinâmica tem relação evidente com a minha presença, enquanto gestor da área de assuntos estudantis nomeado pelo reitor. O mesmo viés político aparece no desenho, onde os estudantes são representados por uma boca fechada, ou ainda na demanda legítima por uma moradia estudantil. “O desafio de ter uma moradia estudantil, talvez se tivesse moradia não tivesse todo esse perrengue, de saber quando que vai cair o dinheiro e tudo mais.”, explica Otávio.

Considerando que eu estava na produção de dados da tese e não para defender uma decisão institucional, apenas ouvi as críticas, sem confrontá-las. Embora Otávio reclame que os estudantes não tem voz, que estão todos de boca fechada, e que não tenham tido participação na construção do modelo de auxílios socioeconômicos, devo dizer que tenho uma compreensão diferente. Até mesmo porque eu fui um dos responsáveis pela construção do modelo de auxílios socioeconômicos adotado pela universidade, modelo desenvolvido logo que assumi a pasta da assistência estudantil, em 2013, para vigorar a partir de 2014. E isso foi feito com largos passos de democracia, sem abrir mão do caráter discricionário da gestão, já que o processo de discussões do novo modelo envolveu todos os SAEs e representantes discentes de todos os *campi*. Só que, claro, há uma rotatividade de estudantes, e quando Otávio chegou na universidade, em 2015, o modelo já estava constituído e, talvez por isso, ele tenha ficado com a sensação de que os estudantes não tivessem sido ouvidos. Mas o fato é que os estudantes foram mais do que somente ouvidos, pois ajudaram a construir o modelo de editais da UFFS. Parte da crítica de Otávio refere-se especificamente à decisão que a UFFS teve que tomar de reduzir os valores dos auxílios socioeconômicos, já que o seu orçamento não suportaria pagamentos integrais em virtude da ampliação exponencial da demanda. É nesse ponto que ele comenta: “Os estudantes estão calados, não tem voz no processo de, sei lá, dependendo do processo daqui da universidade, às vezes vem muito em cima da hora a notícia, e você não tem como reagir. Às vezes, como diz, é ou um tiro na mão ou no pé, toda a questão recentemente e tudo o mais.”.

As **esperanças** de Otavinho são representadas por uma lousa e um cifrão, pelo símbolo de redução da evasão, pela moradia estudantil, pela repetição da boca fechada, que já havia sido representada dentre os desafios, e por algumas frases em meio a sinais, como “- blá blá blá e mais ação”, “Vamos dialogar?” e “vida melhor que meus pais tiveram”. A lousa e o cifrão remetem à formatura almejada e à possibilidade de trabalhar em sala de aula para sobreviver. Se tudo ocorrer como pretende, Otávio deve se formar no período de quatro anos e meio, tempo de integralização do seu curso. “Não é certeza, mas tudo se encaminha pra

isso.”, diz. Neste aspecto, a esperança no futuro profissional e expectativa de remuneração pelo seu trabalho é descrita no seguinte modo: “É, de dar aula, querendo ou não, precisa de dinheiro pra sobreviver, né. Estamos num sistema capitalista, precisa de dinheiro”.

Na mesma linha de interesse particular, está a frase “vida melhor que meus pais tiveram”. A verdade é que, em termos de escolarização, tanto Otavinho quanto seu irmão já andaram bem mais longe do que os seus pais. A expectativa de uma vida melhor é totalmente legítima, até mesmo para dar suporte aos pais em sua velhice. Essa ambição não é apenas de Otávio, mas é compartilhada também pelo seu pai. “Porque meu pai queria que eu não fosse pedreiro”, explica. Enquanto falava sobre isso, Otávio se emocionou falando das dificuldades que o pai e a mãe passaram, e ainda passam. Sobre o pai, falou do acidente de trabalho, detalhou a forma como se machucou num acidente que até poderia ter morrido. Falou sobre o seguro de vida que recebeu, após o acidente, utilizado para comprar um carro. Falou sobre as sequelas do acidente, que dificultam a sua locomoção, e sobre o medo que o pai tem do carro ficar sem gasolina. Sobre a mãe, falou sobre a rotina de trabalho doméstico, em que se submete aos seus patrões. Com toda essa contextualização, Otávio ainda diz, referindo-se ao pai: “Ele quer que a gente não passe por isso”

Quanto aos demais registros, percebo o mesmo tom crítico à gestão da universidade, bastante politizado. “Também a esperança de diminuir a evasão, a questão da moradia estudantil. Mas não naquela esperança de ficar esperando cair do céu, mas, não só com os alunos, mas também vem a parte com a alta cúpula da universidade, são vários [inaudível] em diálogo com estudantes e tudo mais pra tentar resolver essa questão. Creio eu que a moradia estudantil seria uma das questões. Por isso, menos blá-blá-blá e mais ação. Né, e por isso, uma boca aqui para dialogar.”.

6.3.16 Marcela Paula: Educação para transformar o Haiti

Marcela Paula, 26 anos, é estudante do curso de Administração, UFFS *campus* Chapecó. Paula é haitiana, natural de Jérémie, comuna situada no departamento da grande enseada, no sul do Haiti, com pouco mais de 30.000 habitantes. A jovem está no Brasil há dois anos e meio, sendo os dois últimos na UFFS. Paula se comunica muito bem, entende bem a Língua Portuguesa e também se expressa bem, com algum sotaque.

O pai de Paula faleceu quando ela era criança. Logo depois sua mãe casou novamente, e teve um filho, irmão de Paula, que nasceu quando ela tinha oito anos de idade. Seu irmão, a mãe e o padrasto

continuam residindo no Haiti. A mãe e o padrasto são contadores, integram a classe média em seu país, o que possibilitou à Paula e ao irmão estudarem em uma escola católica, considerada de boa qualidade.

O Haiti é um país de poucas oportunidades, muitos desastres naturais e grandes desafios. A economia do país é muito pobre, e 80% da população vive abaixo da linha de pobreza. Isso gerou muitas dificuldades até para a família de Paula. Antes de concluir o seu Ensino Médio, sua mãe adoeceu, e em decorrência da doença, chegou a perder o trabalho. Concomitante ao emprego, a família tinha uma empresa familiar que era administrada pelo cunhado, mas também perdeu o negócio.

Paula lembra das dificuldades da época, que lhe marcaram muito, e conta: “Aí a mãe deixou a minha cidade e foi pra ir morar na capital atrás de tratamento, e eu fiquei na minha cidade pra continuar com o meu estudo. Depois que eu terminei, em 2010, o país já tinha passado pelo terremoto e minha família não tinha como pagar universidade particular num outro país pra mim, que era o sonho da minha mãe e meu também.”.

A alternativa para Paula foi estudar no Haiti mesmo. Assim, fez uma prova pra ingressar numa universidade estadual, uma prova que era similar ao ENEM brasileiro, na qual passou pra cursar Direito. Como o curso era em Porto Príncipe, capital do Haiti, a jovem se mudou pra lá. Mas não era o que Paula queria. “Eu tinha que estudar na capital e ir fazer as provas e seminários numa outra cidade a 155 km, por aí, da capital.”, lembra. Durante esse tempo, Paula ficou procurando bolsa de estudo fora do país, “é um sonho de qualquer haitiano poder estudar fora do país, porque o diploma internacional é muito valorizado”, disse.

Foi em 2014 que Paula ficou sabendo do PROHAITI, oportunidade que a UFFS estava oferecendo. “Eu tinha uns amigos que entrou aqui no PROHAITI do MEC, depois do terremoto teve aquele PROHAITI do MEC, e tem esse PROHAITI da UFFS, e eles entraram pro PROHAITI do MEC. Aí tinha um amigo meu que tava estudando em Porto Alegre, tem outros que tão estudando lá em Floripa. Aí quando abriu essas vagas na UFFS, um deles me avisou que ‘ah, tem uma universidade nova numa outra cidade que tá oferecendo vagas pra os haitianos, assim, se você quiser você pode tentar’. Eu pensei ‘ah é muito interessante, eu queria ir’.”.

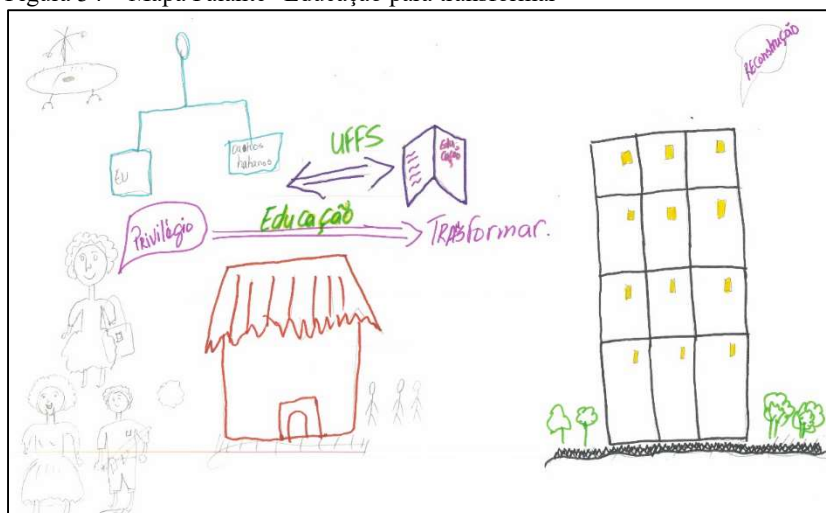
Como Paula estava no Haiti ainda, conversou com a sua mãe para convencê-la dessa oportunidade: “Aí falei pra mãe ‘eu vou lá, mas é pra estudar’. A mãe não queria, porque a mãe falou ‘é muito longe, você vai demorar um tempão pra voltar’. Ai eu falei ‘não mãe, vamo rezar que tudo dê certo e eu vou voltar pra te visitar’. Aí a mãe falou ‘então tá, vai lá se você chega e não der certo você volta pro seu país’. Falei que sim.”.

Ao convencer sua mãe sobre o PROHAITI da UFFS, Paula tentou conseguir imediatamente o seu visto. Mas não deu certo. “Eu fui lá no Consulado do Brasil, no Haiti, pra tentar o visto. Tinha tanta gente, mas tanta gente que eu não consegui. Eu fui lá pra fazer a solicitação, aí eu tinha marcado pra um ano, aí eu pensei: ‘bah, eu vou demorar muito tempo pra ir’. E tem uma amiga minha que ela tava lá no Equador, tava morando com o namorado dela no Equador e me contou que tem um consulado também no Equador, que dá pra mim ir lá também pra tirar o meu o visto. Aí eu falei pra ela se tem como chegar sem visto no Equador e ela falou que sim. Aí comprei minha passagem, fui lá pro Equador, fui lá no consulado, fiz todas as papeladas, consegui o visto e cheguei aqui.”, explica Paula.

Ao chegar no Brasil, o primeiro desafio de Paula foi aprender a língua. Ela não falava nada em Português, mas logo entrou em um curso oferecido pela própria UFFS, e três meses depois participou do processo seletivo do PROHAITI, sendo aprovada para Ciência da Computação. Não gostou do curso, e participou novamente em um novo processo seletivo do PROHAITI, desta vez para Administração, curso no qual Paula está na quarta fase.

Denominei a produção artística de Paula, elaborada por ocasião da DCS, de “Educação para Transformar”. A figura, a seguir, representa o momento, desafios e esperanças da jovem.

Figura 34 – Mapa Falante “Educação para transformar”



Fonte: Produção Artística da DCS em Chapecó

O **momento** de Paula, representado por ocasião da sua produção artística é, na verdade, diferente do seu momento atual, deste instante em que estou escrevendo este texto. Isso porque, próximo dos dias em que realizei a DCS, Paula trancou sua matrícula para visitar o namorado, que está nos Estados Unidos, e a família, no Haiti. Fez isso por indicação da psicóloga que lhe atendia. Falarei sobre isso mais adiante. Por ora, é importante dizer que toda a análise feita considerou o momento, desafios e esperanças de alguém que pretende continuar o curso, e, especialmente os desafios, são desafios de quem deseja continuar estudando.

Paula explicou o seu momento, ou o que representa pra ela ser estudante da UFFS, como um privilégio que embora não lhe faça uma pessoa melhor do que outros jovens haitianos, lhe põe num lugar melhor. Ela explicou isso da seguinte maneira: “Eu coloquei um monte de jovens preto que nem eu, e aí me coloquei lá em cima como privilegiada. Porque eu pensei assim ‘Tem tantos haitianos, tem tantos jovem que nem eu que queria entrar na universidade, que não teve essa chance, eu acho que pra mim entrar na universidade é um privilégio’. Esse aqui é um avião que eu saí lá do meu país, eu coloquei essa... Aqui era pra ser uma balanço assim, eu e os outros haitianos, porque eu pensei que não tem diferença entre a gente, só que eu tô num lugar melhor do que eles, eu sei que tem um monte lá, que são amigos meus que queriam estudar, fazer o que, eu to fazendo aqui na UFFS e não tem essa oportunidade.”.

O momento de Paula, evidentemente, também carrega consigo as suas dificuldades. E são muitas, são os seus **desafios** de permanência. Paula relata quatro tipos distintos de dificuldades, que são as dificuldades socioeconômicas, o racismo, a distância da família e a depressão.

As dificuldades socioeconômicas tem uma conotação relacionada ao financiamento da permanência de Paula. Dentre todos os estudantes que fizeram parte da DCS, nos três estados, Paula é a que tem o menor IVS, -184. Para haver um IVS negativo, de acordo com os critérios de cálculo do índice, é necessário existir fatores agravantes. Tais fatores são resguardados, sob sigilo profissional dos assistentes sociais que realizam as entrevistas das análises socioeconômicas, para não expor situações que possam ser constrangedoras. Paula não revelou quais são os fatores agravantes, mas alguns são óbvios, relacionados à ajuda humanitária, e outros puderam ser deduzidos pela DCS, como é o caso da doença da sua mãe. “Na verdade eu pensei que eu ia chegar pra estudar e ia conseguir trabalhar também”, assegura Paula. Mas sua expectativa de trabalho se frustrou, como também foi frustrado o acolhimento em uma casa de estudantes, que a UFFS não dispõe. “Quando eu cheguei eu pensei que ia ter casa dos estudantes como lá em Porto Alegre”, diz.

O racismo, por sua vez, é uma situação vergonhosa para uma comunidade que o tolera, e uma afronta para quem dele sofre. Por vezes, o racismo ocorre de modo dissimulado, e nem por isso machuca menos. Paula denuncia: “Tem o racismo também que é muito forte, que as vezes você não se sente no seu lugar, que às vezes você se sente, tipo, marginalizado, sendo que você é só preto”.

Estar longe da família é considerada como a maior dificuldade de Paula. Ela representou isso em sua produção artística, e explicou do seguinte modo: “Tem esse negócio que eu coloquei a casa da minha família, que eu to indo pra fora, eu to viajando, deixando a minha família, os meus amigos, assim.”. Todas estas questões tem mexido muito com o estado emocional de Paula. Ela mesma confirma: “Entrei na universidade e comecei a estudar e pensei várias vezes, mas várias vezes pra desistir, porque é muito complicado, é muito difícil você ficar num país assim, sem família, sem amigos, sem nada.”. Nesse viés, mesmo que eu não tenha formação em psicologia e, portanto, não possa dizer ao certo, tenho a impressão que a distância da família agregada às demais dificuldades de Paula são fatores que somatizam, causando a sua depressão.

Falando em depressão, é o desafio que gerou o trancamento da matrícula de Paula, para voltar para o seu país. Nem mesmo as amizades, que são um alento, tem sido suficientes para resolver o seu estado emocional. Ela diz: “Eu começava a fazer amizades aqui mesmo, tipo o [Tomás], eu encontrei ele aqui, eu comecei a fazer amizade com ele e eu pensei ‘eu vou... ai, eu quero voltar pro meu país’.”. Pelo que Paula falou, o trancamento da matrícula e viagem para visitar a família foram indicações da psicóloga que lhe atende no *campus*: “Esses dias eu tive uma crise de depressão e tive que trancar o semestre, porque eu tava fazendo... porque eu fui lá na psicóloga, aí ela falou pra mim que eu tinha que dá um tempo pra mim, ir viajar, visitar minha família porque eu tava muito, muito mal, sabe, a comida não fazia mais sentido pra mim, tudo daqui não fazia mais sentido pra mim. Eu queria tipo a minha comida, queria o cheiro da minha terra e queria o colo da mãe, tudo isso. Mas eu tive que trancar, mesmo assim eu tranquei, mas eu pensei ‘vou voltar no próximo semestre’, tipo, pra terminar. [...] Agora, no início de outubro eu vou viajar pra visitar a minha família e depois eu volto.”.

Por fim, gostaria de falar sobre as **esperanças** de Paula, mais especificamente sobre as suas expectativas quanto ao futuro como estudante. É essa a ênfase da produção artística, que representa a reconstrução do Haiti, e o papel que a educação tem para transformar. Trata-se de um sentimento altruísta, para ajudar a sociedade. De toda a dinâmica, foi essa a parte em que Paula se mostrou mais empolgada. Ela

disse: “Eu pretendo ajudar na reconstrução do meu país, que ainda está sendo reconstruído. Eu pretendo ajudar na reconstrução utilizando a UFFS e a educação pra transformar a minha sociedade de uma maneira... talvez eu não possa ajudar um monte de gente, eu não posso dar dinheiro. Mas o que eu passei aqui, as minhas experiências, a educação que eu tive aqui, eu acho que eu posso utilizar pra transformar, pra ajudar a minha sociedade.”.

No desfecho da dinâmica, já que eu havia percebido que Paula estava muito fragilizada emocionalmente, procurei encerrar o seu mapa falante com uma mensagem positiva, e lhe disse: “É uma bela história de superação que você está construindo. Espero que você tenha perseverança pra continuar construindo, e que esse tempo de descanso represente um refrigério pra você, e depois você volte mais fortalecida, com mais gás, com a emoção toda em dia, pra dar a braçada final nessa travessia.”. Não foram apenas palavras para motivá-la. Realmente desejo que Paula consiga superar essa fase de dificuldades que enfrenta, e também todos os demais estudantes corajosos que lutam pela sua permanência.

6.3.17 Marcelo Quirino: O Brasil precisa de Mais Médicos

Marcelo Quirino, 31 anos, é estudante da terceira fase de Medicina, na UFFS *campus* Chapecó, onde ingressou em 2006.2. É natural de Caetité, cidade do Centro-Sul da Bahia, e já tem formação superior em Fisioterapia. É o caçula de três irmãos, sendo que o irmão mais velho mora com os pais e a irmã mora em São Paulo, na capital.

Quirino concluiu seu Ensino Médio em 2006, no Instituto de Educação Anísio Teixeira, em Caetité. Na época, ajudava o pai no comércio da família. Profissionalmente, tinha intenção de ser professor. Porém, como não estava totalmente seguro quanto à área profissional a seguir, acabou prestando três diferentes vestibulares em áreas completamente distintas, Matemática, Jornalismo e Fisioterapia. Passou nos três, e optou pelo curso de Fisioterapia em Jales, no interior de São Paulo, cidade em que residiam seus avós e tios. “A escolha pela Fisioterapia veio mais por instinto que por aptidão, o instinto de ser filho caçulo e homem, e de querer ganhar o mundo, traduzido em sair da casa dos pais, fechou a decisão, e assim vim aos 19 anos para Jales”, explica Quirino.

Logo após o início da sua graduação, Quirino prestou um concurso público, no qual foi aprovado, e, com isso, estudou e trabalhou até terem transcorridos os cinco anos da integralização do seu curso. Quirino se formou, mas não quis seguir carreira na área. “Terminei a

graduação, mas vi que não era a Fisioterapia que queria como profissão para o resto da vida”, diz, até mesmo porque “financeiramente não compensava largar o serviço público para atuar na área de graduação”.

Cursar Medicina nunca fora o sonho de criança de Quirino. Mas, enquanto cursava Fisioterapia e trabalhava em seu cargo público, foi influenciado por uma colega. Como ele explica: “Na esfera pública pude crescer muito, como pessoa e em maturidade, e sob a influência de uma colega do curso de Fisioterapia que me adotou como filho do coração, [...] decidi que iria cursar Medicina, primeiro por ter vivido a experiência de cinco anos de um curso da área da saúde, que confesso que acabei simpatizando, e também pela perspectiva de vida, uma vida, que assim como na Fisioterapia teria que trabalhar exaustivamente, todavia, que proporcionasse uma vida mais confortável e na qual seria mais reconhecido, também motivado pela sensação de desafio.”.

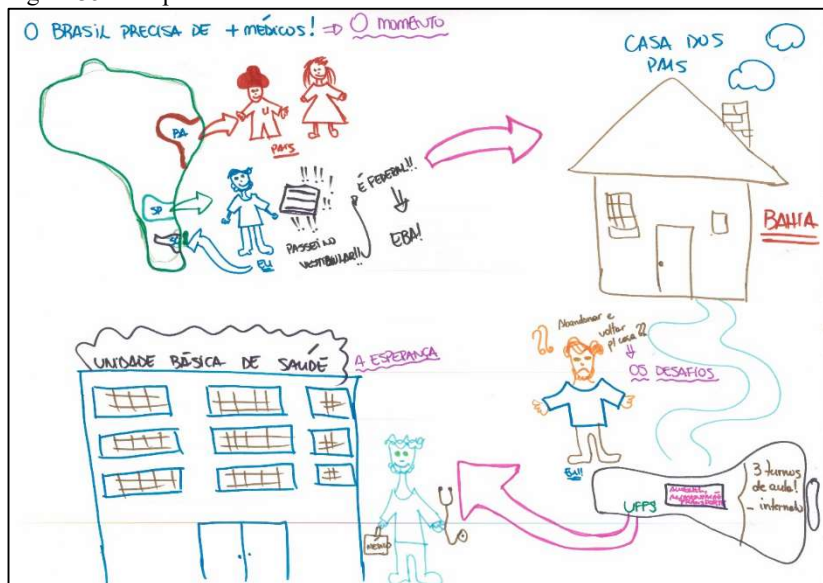
Com a decisão tomada, Quirino pediu exoneração no seu trabalho. Já em 2015, mudou-se para Votuporanga, cidade que ficava a 80 quilômetros de onde morava, “tanto por ter faculdade particular de Medicina, muito bem conceituada e também por possuir cursinho específico para os aspirantes ao vestibular de Medicina”. Naquele ano, Quirino fez o cursinho e prestou alguns vestibulares. Já em 2016, fez novos vestibulares, mas não conseguiu vaga no curso que desejava. Até conseguiu uma vaga em Direito, na Universidade Federal de Ouro Preto. “Cheguei a ir à cidade, fiz matrícula e arrumei moradia, porém o semestre só começaria em meados de abril de 2016, e a matrícula foi em janeiro de 2016”. Enquanto aguardava abril chegar, Quirino voltou para os cursinhos pré-vestibulares, de olho nas universidades que disponibilizam vagas de Medicina para o segundo semestre. Foi então que o seu caminho se cruzou com o da UFFS, sendo surpreendido com a convocação para a matrícula. “Engraçado que nem tinha esperança de ser chamado para essa faculdade, tinha colocado aqui pelo SiSU de inverno, porque era uma das três que minha nota do ENEM 2015 ainda estava dentro”, diz.

Quirino deslocou-se a Chapecó para efetuar a matrícula, e voltou para sua cidade, para aguardar o início das aulas. Há menos de uma semana do início das aulas, Quirino decidiu viajar para Chapecó para arrumar lugar pra morar, e acabou sofrendo um acidente na viagem, que quase interrompeu seus planos. “Saí de São José do Rio Preto em direção a Chapecó para arrumar apartamento, pra que meus pais pudessem trazer minha mudança depois. Por ironia do destino, após percorrer quase todo o Estado de São Paulo e do Paraná, quase entrando em Santa Catarina, há menos de duas horas de Chapecó e depois de quase um dia de viagem, o ônibus que estava vindo capotou e quase morri antes de começar o

curso.”, lembra. Após o acidente, a família de Quirino lhe pressionou para que voltasse pra casa e fizesse seu curso em uma faculdade mais próxima de casa. Mas Quirino seguiu viagem, e mesmo com algumas contusões e arranhões, iniciou seu curso, onde continua até hoje, vivo e determinado.

Ao participar da DCS, Quirino elaborou sua produção artística – que pode ser observada na figura a seguir:

Figura 35 – Mapa Falante “Mais Médicos”



Fonte: Produção Artística da DCS em Chapecó

Primeiro, o desenho de Quirino faz menção ao Programa Mais Médicos¹²⁵, para representar seu momento. Os desafios são representados pela casa dos pais, na Bahia, e o estado de Santa Catarina, alusão à distância da família e demais dificuldades típicas de cursos integrais. Por fim, na representação da esperança, um médico atendendo na Unidade Básica de Saúde.

Ao explicar o seu **momento**, ou o que representa ser estudante da UFFS, além da alusão ao Programa Mais Médicos, Quirino desenhou o mapa do Brasil com destaque aos três estados com os quais mantém

¹²⁵ Programa do Governo Federal que ampliou o número de vagas em cursos de Medicina com vistas ao atendimento de usuários do SUS, pelo qual foram criados os cursos de Medicina na UFFS em Passo Fundo e Chapecó.

seus maiores vínculos, “representando onde os meus pais estão” na Bahia, “onde eu estava” em São Paulo, e “pra onde eu vim”, Santa Catarina. O que, de fato, caracteriza o seu momento é “a realização de ter passado no vestibular pra Medicina em uma universidade federal”, diz.

“Quando eu cheguei aqui eu me deparei com uma outra realidade”, explica Quirino. “A faculdade que eu havia feito, de Fisioterapia, foi também pelas políticas do governo, pelo PROUNI, ela era particular, mas eu tinha bolsa de 100% pelo governo, que ajudou. E, quando eu fiz, em [fui] da Bahia pro interior de São Paulo exatamente pra fazer essa faculdade, e [...] ficou diferente daqui porque, quando eu [fui] pra lá foi a primeira experiência de sair de casa, só que eu [fui] pra casa de familiares, e aqui eu não tinha ninguém [...]. Eu cheguei num lugar que eu nunca tinha vindo, do nada assim, e tendo que começar a minha vida.”.

Ao observar a produção artística do momento de Quirino é possível perceber a alegria estampada no seu sorriso, bem como a alegria dos seus pais. E também tem a comemoração do “Passei no Vestibular!!” ou do “É federal!! Êba!”. O processo de ingresso na UFFS não é por vestibular, mas sim pelo SiSU. Medicina é, disparadamente, o curso mais concorrido na universidade. Portanto, conseguir uma vaga é, sem dúvidas, motivo de comemoração.

Mas, como já tenho dito neste estudo, a conquista da vaga, que é o acesso, não significa garantia de permanência. O curso é de uma universidade pública, sem mensalidades, e isso facilita a vida dos estudantes. Mas existem tantas outras coisas para além da mensalidade que também representam **desafios** de permanência. Quirino reconhece: “Pronto, vim, comecei, e aí começaram a surgir os problemas, os principais problemas, que aí foi o desafio.”.

Quirino explica o seu desenho e faz uma defesa de uma reivindicação que já havia formalizado junto ao SAE e à PROAE da UFFS, o pagamento de auxílios socioeconômicos para estudantes em sua segunda graduação. “O desafio eu representei aqui, o Estado de Santa Catarina, a UFFS, eu com a incógnita de abandonar e voltar pra casa dos meus mais, pra Bahia, pra tentar um emprego, alguma coisa no sentido, porque a UFFS [...] tem uma política de que não fornece auxílio algum pra estudantes que já tem graduação, e isso é um complicador.”, reclama. O IVS de Quirino é 340, mas, mesmo assim, não obtém auxílio em virtude de estar em sua segunda graduação.

Ao colocar essa questão como um complicador, Quirino refere-se à carga horária do curso de Medicina, que é integral. Portanto, fica inviável ao estudante trabalhar para se manter, mesmo que, em tese, já tenha uma profissão de fisioterapeuta. Além do mais, a UFFS não tem

moradia estudantil, e o PBP, que seria uma opção para facilitar a permanência, suspendeu novas inscrições ainda em 2016¹²⁶. “A gente tem aula de manhã e de tarde, todos os dias, com exceção da segunda que a gente tem a área verde, e alguns dias a gente ainda tem aula à noite. [...] É humanamente impossível, tipo assim, segunda, terça e quinta eu fico aqui os três turnos, de manhã, de tarde e de noite, e pra ter aula. Eu tentei procurar emprego aqui em Chapecó, mas quando perguntam meu horário disponível eu falo, eu não tenho que falar, eu não tenho horário disponível pra trabalhar. E aí tá inviável essa questão.”, explica Quirino.

Quirino continua explicando sua situação, e deu o exemplo de quando passou na Universidade Federal de Ouro Preto, que tem residência universitária. Na UFFS não tem. “E aí o meu desafio aqui é me manter, com aluguel, alimentação e transporte”, diz. E complementa: “Meu maior desapontamento foi a diferença de ter ido em uma universidade em Minas, e visto como é que era a realidade lá, e chegar aqui e essa realidade, não sei por que entaves, essa realidade é bem diferente, tipo assim. Não fornece residência universitária, não dá um auxílio pra estudante por ele ter curso superior, não vendo a particularidade em si, porque a lei em si que estipula os auxílios pra estudantes ela estipula cinco itens lá que devem ser cumpridos, e em nenhum momento na lei fala que estudante que tem curso superior não pode ser beneficiado, então tipo assim, é uma política daqui da UFFS e eu não consigo entender até o momento.”.

Esta questão sempre entra em pauta nas discussões da PROAE, nas reuniões do planejamento dos editais de auxílios socioeconômicos. Consultei a Procuradoria Federal acerca da questão. O parecer recebido ratifica a posição que já havia manifestado, de que não há vedação legal que impeça a concessão, mas trata-se de uma "questão pertencente ao juízo de discricionariedade do gestor" (ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO, 2016, p. 4). Porém, a Procuradoria Federal recomendou "que a expansão do programa assistencial seja precedido de avaliação acerca da efetiva e permanente disponibilidade orçamentária/financeira, evitando ampliação de beneficiários que possa comprometer as ações já existentes" (ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO, 2016, p. 3). O fato é que os recursos do PNAES não tem sido ampliados proporcionalmente à demanda dos estudantes vulneráveis, e, por esse motivo, a UFFS tem

¹²⁶ Houve suspensão de novas inscrições para estudantes de cursos integrais, excetuando-se as inscrições de indígenas e quilombolas, uma decisão decorrente de problemas orçamentários do FNDE. A decisão foi informada às IFES por meio do Ofício-Circular nº 2/2016/DIPES/SESU/SESU-MEC, de 11 de maio de 2016, ainda no Governo Dilma Rousseff.

dificuldades de atender novas demandas. Contudo, uma conversa com o novo pró-reitor de assuntos de assuntos estudantis sinalizou que possivelmente essa decisão seja revista para o edital de 2018. Por enquanto, é apenas uma sinalização.

Quirino, até o momento, contou com o apoio financeiro dos seus pais. Na verdade, o que foi possível apoiar, até recentemente, eles apoiaram, mas agora se esgotou a fonte. “Meus pais, ambos são idosos, aposentados. Eram ambos trabalhadores rurais, aposentados por isso. E eles que me mantêm aqui, eles pagam meu aluguel e me dão o dinheiro pra que eu possa me alimentar aqui. Inclusive, tipo assim, os meus pais, eles tinham um terreno, eles já venderam esse terreno pra poder... a única coisa que eles tem agora é a casa, uma coisa que não pode, por lei, eles não podem mais dispor disso pra ajudar o filho [...], porque não é permitido na lei idosos venderem o único bem que é da família, que é a casa, pra auxiliar outra pessoa. E eles que estão me mantendo. Tipo assim, eu estou há dois semestres e meio vivendo do que eles conseguiram vender, que é a única coisa que eles tinham pra vender, até agora, e daqui pra frente eu não sei o que vai ser.”

Pra finalizar essa questão, é necessário dizer que a dificuldade de Quirino tende a aumentar quando começar o seu período de internato. Ele já questiona: “Como eu vou conciliar isso? É humanamente impossível, e é isso, o meu desafio é me manter em Chapecó, a quase três mil quilômetros de onde os meus pais estão, [...] sem saber no mês que vem como é que vai ser, sem saber se eu vou poder ficar aqui ou não.”

Quanto ao PBP, Quirino entende que o Governo Federal era sensível às demandas dos alunos que fazem cursos integrais. Ele diz: “Custeavam a permanência, porém com a troca de governo, que foi quando eu entrei em agosto de 2016, o governo cortou a Bolsa Permanência. Então os alunos que entraram na Turma 1 ainda tiveram, que era um auxílio. Agora, todos que entraram na minha turma e na outra turma que entrou esse ano não tiveram mais, o governo acabou com a bolsa permanência, por questão de crise em si.”

Por fim, as **esperanças** de Quirino são representadas, em sua produção artística, por um médico feliz atendendo na Unidade Básica de Saúde. “A minha esperança é conseguir terminar a universidade e [...] contribuir pra que essa necessidade de mais médicos seja suprida, atendendo nas unidades básicas de saúde. [...] E o meu interesse é exatamente isso, ir pra Unidade e poder contribuir com isso, no foco do que o curso de Medicina que foi implantado na UFFS, tanto aqui quanto em Passo Fundo, foi nesse intuito, de formar, de ter mais médicos para que atendam nas unidades básicas de saúde do país.”, diz.

Encerrando sua fala, Quirino ainda faz uma defesa do Programa Mais Médicos, que registro a seguir: “Quando eu decidi fazer Medicina eu fui influenciado por toda uma sociedade que precisa de mais médicos, tanto é que o Brasil lançou esse programa dos Mais Médicos, que inclusive trouxe médicos de outros países, porque há áreas no Brasil que há deficiência do atendimento pra população. Sabedor de que a nossa Constituição prevê o SUS em si, como um sistema de saúde, o mais universal de todos os sistemas de saúde que existem nos países, o nosso SUS é o que dá mais abrangência pra população, mas por conta de peculiaridades, de tamanho do território, ou dificuldades políticas e estruturais do país algumas áreas não tem médicos suficientes pra atender a população, a exemplo áreas do Norte, áreas do Nordeste e áreas, e até mesmo, áreas no interior. Inclusive, há que se pensar de que a UFFS, a universidade federal, foi colocada em área interiorana inclusive pra isso mesmo, pra dar maior possibilidade pras pessoas que tinham interesse em estudar e que moravam distantes das universidades tradicionais, que se estabeleceram no país, historicamente, nas capitais.”

6.3.18 Marcelo Ricardo: Ônibus, estudos e trabalho

Marcelo Ricardo, 21 anos, é estudante da oitava fase do Curso de Administração, UFFS *campus* Chapecó. Ricardo é natural de São Carlos, cidade com pouco mais de 11.000 habitantes localizada a 42 quilômetros do *campus*. Como ainda reside em São Carlos, Ricardo depende de ônibus todos os dias pra se locomover até a universidade. Ricardo foi meu aluno logo que iniciou o seu curso, em 2014.1, na disciplina de Introdução à Administração, onde obteve um bom desempenho. Ricardo é descendente de italianos e alemães que cresceram na roça. Seu pai trabalha na prefeitura, e sua mãe, que era aposentada como técnica de enfermagem, faleceu recentemente depois de uma longa batalha contra o câncer. Ricardo tem uma irmã, três anos mais nova que ele, que estuda em uma universidade comunitária em Chapecó. É uma universidade que cobra mensalidades, mas, como a irmão ganhou uma bolsa e consegue alguma ajuda com o pai, tem se mantido no curso.

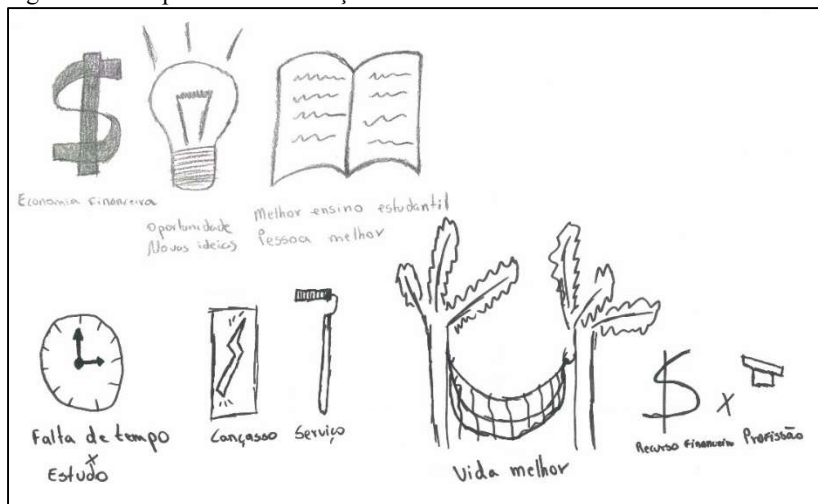
Sobre a sua infância e adolescência, Ricardo lembra: “Minha infância foi parecida como de qualquer outra criança, estudei a vida toda em escola pública, na adolescência sempre gostei de fazer serviços autônomos para ganhar dinheiro, sempre trabalhei assim, até os dias de hoje. Não costumava estudar muito, na verdade não gostava de estudar, apenas de brincar e fazer dinheiro. Após me formar no Ensino Médio eu não sabia para qual área eu realmente queria me dedicar, fiquei um ano e

meio sem estudar até entrar na UFFS, na qual eu sempre vinha pensando em estudar, pois, eu poderia estudar sem pagar meu curso, eu via isso como um ótimo negócio.”.

Ricardo quer ser policial federal. Este foi o motivo de procurar um curso superior, já que os concursos públicos nessa área tem exigido formação superior. “Hoje me vejo no futuro bem próximo formado em administração pela UFFS e após o diploma em mãos vou me dedicar aos estudos na área policial, meu patamar maior é ser um policial federal, mas sei que não é fácil, pois, é o sonho de muitos brasileiros, até lá pretendo fazer outros concursos, como na polícia militar, civil e também para bombeiro.”, diz.

Ao elaborar sua produção artística, na figura a seguir, Ricardo apresentou seu momento, desafios e esperanças como estudante. O momento de Ricardo na UFFS é representado por três símbolos, um cifrão, uma lâmpada e um livro aberto. Os desafios são representados por um relógio, um sinal pouca energia, e um rolo de pintura. Já a esperança, é representada por uma rede entre duas palmeiras, um cifrão e um capelo.

Figura 36 – Mapa Falante “Serviço”



Fonte: Produção Artística da DCS em Chapecó

O **momento** de Ricardo como estudante da UFFS é caracterizado pelo seu recente ingresso no programa de auxílios socioeconômicos. Não recebe um valor muito alto, aproximadamente R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, mas é um valor que lhe ajuda. Antes não havia buscado essa

opção, pois não via necessidade. Contudo, com o falecimento da mãe e alguns desentendimentos recentes com o pai, ocorreram mudanças na sua composição familiar e, conseqüentemente, nas suas condições financeiras para se manter na universidade.

Todas essas questões foram comentadas ao explicar a sua produção artística, iniciando com a gratuidade da universidade pública: “O primeiro desenho que eu fiz foi o símbolo do dinheiro, então uma economia financeira que traz pra uma pessoa poder estudar em uma universidade federal. Não precisou, ou seja, não precisar tá pagando todo mês aquela mensalidade pesada, né, pro bolso.”. Antes de ingressar na UFFS, o jovem estudava na mesma universidade em que a sua irmã estuda, e lá pagava sua mensalidade. Na época, tinha emprego fixo em uma indústria de roupas de São Carlos, onde trabalhava durante o dia, e estudava à noite. Não ganhava mal, mesmo assim não sobrava nada. “Praticamente o salário que eu ganhava na empresa que eu trabalhava de manhã e de tarde, eu não conseguia pagar a mensalidade e o transporte no meu curso que eu fazia lá. E eu dependia da ajuda dos meus pais pra conseguir bancar tudo isso, e eu não tinha tempo pra estudar, não tinha tempo pra família, não tinha tempo pros amigos, não tinha tempo pra lazer, pra nada! Então, quando eu fui aprovado aqui pelo SiSU, era no turno de manhã, eu não consegui continuar trabalhando na empresa. Porque até eu gostaria de estar lá até hoje, mas eu tive... eles não me aceitaram em meio período.”, explica.

A decisão pela mudança de curso de uma universidade comunitária, onde pagava mensalidades, para uma universidade pública não ocorreu tão somente pela questão financeira. Na época a mãe iniciava seus tratamentos contra o câncer, então essa era também uma oportunidade de ter mais tempo com a mãe. Depois a mãe acabou falecendo, e o luto pela perda da mãe, como se pode imaginar, tem afetado Ricardo sobremaneira, a ponto de ser considerado um dos seus maiores desafios para a permanência. Falarei sobre isso mais à frente.

Outro aspecto que caracteriza o momento de Ricardo na UFFS é a oportunidade para ter novas ideias, representada pela lâmpada. No entanto, sobre esse ponto ele não falou quase nada, e quando falou, expôs a oportunidade no mesmo sentido de não precisar pagar a mensalidade. “Sei que a grande maioria que tem essa oportunidade de tá estudando aqui, estuda aqui é justamente por isso, né, por não precisar pagar uma mensalidade que muitas vezes a pessoa não tem condição, ou passa por diversas dificuldades pra tá conseguindo pagar os seus estudos”, explica.

A qualidade do curso é celebrada na exposição do momento de Ricardo. Ele diz que o ensino que tem é melhor, e celebra os resultados

no ENADE: “O meu curso, o curso de Administração foi com nota cinco no Enade, e isso graças ao desempenho dos professores, também ao desempenho dos alunos que estudam aqui.”. Por fim, Ricardo entende que está se tornando uma pessoa melhor: “Desde o início que eu entrei no curso até hoje eu me tornei uma pessoa melhor.”.

Quanto aos **desafios** de permanência de Ricardo, em muito relacionam-se diretamente à rotina pesada de um trabalhador estudante. Isso é evidente no seu desenho do relógio, bateria fraca e rolo de pintura, que embora sejam três desenhos, são totalmente relacionados, e retratam uma rotina pesada. Ricardo estuda de manhã, mas como mora em São Carlos, tem que sair de casa muito cedo. Estuda a manhã toda, e depois volta pra sua cidade. À tarde trabalha com pinturas e serviços de jardinagem, e quando chega em casa, à noite, geralmente está bastante cansado e tem dificuldades de fazer as leituras e demais tarefas requeridas no seu curso.

“Quais são as minhas maiores dificuldades para a permanência na universidade? Eu coloquei a primeira delas é, a questão do tempo em comparação a isso tudo né. Eu tô na fase de conclusão de curso, na oitava fase. E eu tenho o TCC, tenho dois artigos pra fazer! E também eu to agora, que é uma época assim que não chove, tem bastante serviço também né. E muitas vezes, esse serviço, como eu não trabalho por hora, eu faço assim, é sempre mais por empreitada. Muitas vezes eu fico sete, depende o local, até mais que sete horas da noite trabalhando. E as vezes eu chego em casa meio cansado. E esse cansaço, que, que eu tenho as vezes caba me deixando de lado os estudos porque se tu tá muito cansado, tu quer tomar um banho e quer, vamos dizer assim, quer descansar, quer dormir. Ou mesmo se tu quer estudar as vezes tu não consegue gravar as coisas pela... É o cansaço, é o stress é, assim o estudo acaba ficando de lado por causa disso né.”, explica Ricardo.

A rotina do transporte também é pesada, pois Ricardo perde duas horas e vinte minutos por dia, em média, na estrada. “A questão do transporte, é, eu de manhã acordo 05:35h da manhã né, é um horário cedo. Eu pego ônibus, dá 200 metros da minha casa. Eu pego ônibus, depende o dia, mas fica no horário de 06:15h. Seis e quinze é que eu embarco e chego aqui na universidade 07:25h.”, explica Ricardo. E, é claro, depois tem a volta, que às vezes demora até mais, pois o trânsito é um pouco mais complicado no horário do meio dia. Ricardo não paga o transporte, que é oferecido pela prefeitura de sua cidade, mediante contrapartida de serviços comunitários. “Tô atuando como presidente da associação dos universitários [...], eu atuo como um administrador. Dá pra se dizer que é assim como uma pequena empresa, eu tenho que fazer [...] o controle

de alunos, em contrapartida desse auxílio, a gente deve fazer uma prestação de serviços voluntários, né. Então tem que fazer esse controle, tem que ficar entrando em contato com o alunos, tem que participar de reuniões.”, explica. Esse voluntariado tem consumido parte do seu tempo, mas, por outro lado, tem sido um instrumento de aprendizado das funções administrativas, atividades alinhadas ao PPC do seu curso de Administração, que tem ênfase em pequenos empreendimentos e cooperativismo.

Mesmo a produção artística não tendo apresentado explicitamente, durante a sua fala Ricardo comentou sobre outros desafios que enfrenta, ou seja, o turbilhão emocional que sofreu com a doença e falecimento da mãe, e o desafio financeiro da permanência.

No caso da doença da mãe, ela enfrentou três anos de batalha contra o câncer, e quando imaginava-se curada, foi internada e acabou falecendo. Ricardo se emocionou muito ao relatar: “E minha mãe sofreu muito nessa trajetória, desde quimioterapia e correria, e era gasto pra lá, gasto pra cá, e isso acabava assim, nós também acabava se carregando por isso né. Era muita preocupação, era bem complicado. E aí, ela acabou falecendo em fevereiro desse ano.”, explica. O que deixou a família mais entristecida é que todos estavam felizes com os resultados positivos do tratamento, celebrando a sua cura. “A médica disse que a mãe tava curada do câncer, né, e ela tinha que internar porque ela estava com uma pequena infecção ao redor dos rins, [...] a mãe acabou internando numa segunda-feira e na quinta feira já estava em coma [...]. Minha mãe não faleceu do câncer, minha mãe faleceu de uma infecção que ela pegou no hospital. [...] Mas eu queria dizer assim que, bah! chegar assim no final e, passar por tudo que ela passou, e acabar ah! Não sei, ah! Morrendo por, não sei, por uma outra coisa que poderia ter sido evitada né. Isso foi bem ruim pra nós, meu! Foi, foi bem desumano mesmo.”, disse, inconformado e entre lágrimas.

As dificuldades financeiras, por sua vez, se avolumaram recentemente, após o falecimento da mãe de Ricardo. O jovem já não se entendia muito bem com o seu pai, e, para evitar conflitos maiores, financiou um apartamento pelo programa Minha Casa Minha Vida, e saiu de casa para morar com a namorada. Entendeu ser melhor assim. Mas a namorada também é sua dependente financeira: “A minha namorada também, no início do ano acabou perdendo o emprego, então hoje ela é dependente de mim, mas a gente tem também a ajuda da mãe dela né, volta e meia a gente vai jantar na casa dela. [...] Ela é dependente minha né, então, eu tenho um gasto mais, e tudo isso. Mas nós conseguimos sobreviver. E o auxílio que eu recebo isso ajuda nós pagar por exemplo:

tenho a parcela do apartamento, tenho condomínio, tenho tudo isso, e isso ajuda muito!”, explica. Ao realizar a sua análise socioeconômica, o jovem ficou com IVS 394.

Por fim, resta falar das **esperanças** de Ricardo, representadas em sua produção artística pela rede entre as palmeiras, o cifrão e o capelo. Ricardo deseja uma profissão que lhe assegure recursos financeiros suficientes para ter uma vida melhor. “Eu pretendo atuar como policial, meu auge é eu [...] conseguir passar num concurso pra Polícia Federal. Mas eu sei que exige bastante estudo, bastante conhecimento, bastante dedicação de tempo quanto a isso. E até eu chegar lá eu vou tentar passar na Polícia Civil ou na Polícia Militar. Esse é um dos fatores que me levam a ta cursando um curso superior. [...] Outra questão é recursos financeiros né, quem não faz um curso superior pensando é, estar envolvido com uma qualidade de vida melhor né, você tem uma renda melhor, você poder viver melhor [...]. Hoje qualquer concurso público exige um curso superior. Então é isso, eu me vejo conseguir uma vida melhor pra mim no futuro do que é hoje.”.

6.3.19 Marcelo Simão: Liberdade para voar

Marcelo Simão, 23 anos, é estudante da quinta fase do curso de História – Licenciatura, UFFS *campus* Chapecó. Simão é natural da zona rural de Palmitos, cidade localizada a aproximadamente 60 quilômetros do *campus* da universidade.

Dizem que Simão significa “aquele que ouve”. E é verdade, o jovem é muito atento ao que ouve, muito prestativo e atencioso. No entanto, apesar de ouvir bem, não enxerga bem. “O meu diagnóstico, o último que eu fiz, mais bruto, seria eu tenho uma visão de um metro com o olho direito, só que isso desde que eu mantenha o olho esquerdo fechado”, explica o garoto. Deste modo, Simão consegue vislumbrar apenas vultos, o que lhe traz muitas dificuldades para acompanhar os conteúdos das disciplinas. Ingressante na UFFS pela Lei de Cotas ainda antes do Decreto nº 9.034/2017 (BRASIL, 2017a) ter alterado os estratos incluindo pessoas com deficiência como cotistas, Simão não usufruiu essa cota para ingressar na Universidade.

Simão nunca conheceu o seu pai. “Pelo que ouvi da minha família, ele não tinha interesse de assumir uma criança com deficiência”, diz. O fato é que Simão nunca soube se o pai realmente era uma pessoa irresponsável ou se apenas cresceu ouvindo algo tendencioso da família da mãe, que lhe criou. Talvez por isso nunca tenha demonstrado interesse

em conhecê-lo. Além da mãe, o garoto teve os avós e o tio materno sempre próximos, até recentemente, quando os avós faleceram.

A família de Simão é de origem alemã luterana. “Era normal em casa falar um dialeto do Alemão misturado ao Português”, explica. E lamenta: “Pena que após eu entrar na escola não consegui mais falar, era como se eu estivesse tentando falar um trava língua. Mas ainda entendo um pouco”, diz Simão, com o sotaque típico das famílias alemãs do oeste catarinense.

No que diz respeito à condição de vida familiar, Simão explica: “Vivíamos da agricultura e do leite, mas o que mantinha a família era a aposentadoria dos meus avós. Sem isso era improvável que eu tivesse tido uma infância tão tranquila [...], no sentido de eu não ter tido problemas de fome”. Mas, com o falecimento dos avós, a situação piorou um pouco. “Minha condição financeira nunca foi boa. Antes era melhor, quando meus avós estavam vivos, mas nunca foi ao ponto de eu poder esbanjar”, explica.

Neste sentido, Simão não considera que sua infância tenha sido ruim, exceto pelo seu maior problema, a baixa visão. “O problema de visão foi relativamente complicado, não era raro me ver batendo em algo ou caindo”, diz. Simão lembra das tentativas de acompanhar os familiares nos trabalhos na roça: “Quando eu ia trabalhar com eles, eu acabava caindo de vez em quando, ou me perder, conseguia ficar naquela situação em que tu não sabia pisar”. Mas, por outro lado, a socialização foi complicada. “Posso dizer que não tive muito convívio com crianças da minha idade, por estar morando no interior em uma comunidade onde as famílias se separavam por vários quilômetros”, explica.

A escola também foi desafiadora. “Se ouve pessoas preocupadas com acessibilidade, mas havia uma tendência a esquecer do meu problema”, reclama. “Não tive boas notas até a quarta série, e tinha mais dificuldade principalmente para aprender a ler, a ponto de eu só aprender na segunda série, o que para a época é um leve atraso”, complementa.

Para se deslocar até a escola também havia dificuldade. A propriedade da família era situada em uma região de encosta de morros, local de difícil acesso, e também as estradas eram ruins, costeando os morros. Não havia sinal de celular ou internet.

Depois que Simão aprender a ler e avançou um pouco nas séries escolares, especialmente a partir da quinta série, melhorou significativamente o seu desempenho escolar. A descoberta da leitura se transformou em uma paixão. “Tive melhora significativa, principalmente por haver uma divisão das matérias, acho que era mais fácil para mim aprender assim. Comecei a ler muito mais na época. Não era raro me

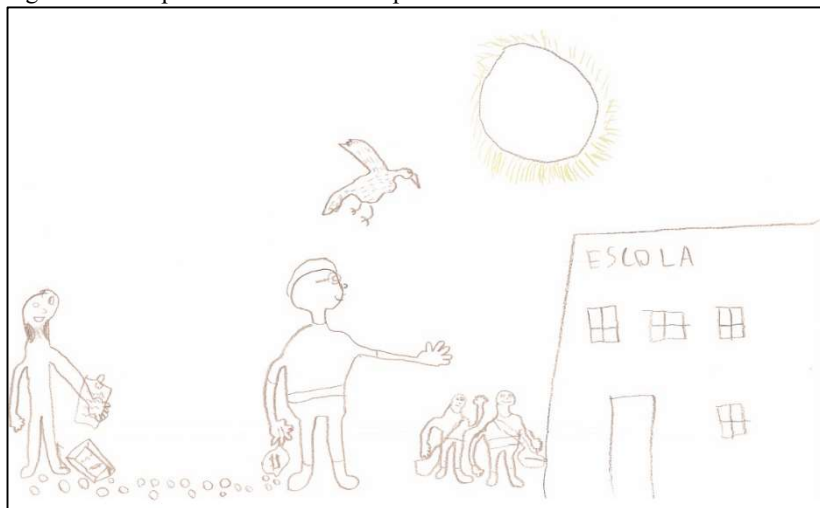
trancar no quarto por uma tarde ou negligenciar as atividades da escola por uma boa leitura ou algum filme”, explica.

Nesta época, Simão assumiu uma rotina que só mudava quando ficava doente ou tivesse de sair para fazer alguma consulta ao oftalmologista. A rotina, para a sua situação de baixa visão, é bastante valorizada, pois cria segurança nas coisas que faz. No entanto, a condição de deficiência visual e os reflexos na socialização de Simão deixaram algumas sequelas em sua autoconfiança, e provavelmente também em sua autoestima. O jovem cresceu dependendo de terceiros pra muitas coisas, pra quase tudo. Destarte, o estudante explica isso do seguinte modo: “Mas um problema que persistiu foi minha falta de confiança em mim mesmo, fato que atribuo à superproteção familiar, já que não havia atividade em casa que eu fizesse, e mesmo quando eu me dispunha a fazer, havia, muitas vezes, uma oposição familiar. Assim, eu comecei a perder o interesse em atividade mais manuais.”.

Durante o Ensino Médio, cursado na Escola de Educação Básica Felisberto de Carvalho, Simão desenvolveu gosto por História. “Minha professora de História na época me fez ter muito interesse na matéria, ela era do tipo que, se der corda, ela falaria a manhã toda achando assunto durante a aula”, relembra. Foi nesse tempo que foi concebido seu desejo de cursar a graduação em História “Entrar na faculdade, na época, o que eu queria era fazer História, onde bem não importava, principalmente por eu não saber muito sobre a distribuição dos cursos no país. Só gostaria de algo perto da minha cidade, pois se não fosse o caso, minha família não aceitaria bem a minha ida à faculdade, ao ponto de eles constantemente falassem para eu parar e voltar ao interior, onde morávamos. Por fim, a minha vinda para a UFFS foi, o que eu diria, juntar o útil ao agradável.”.

Por ocasião da DCS, Simão elaborou a sua produção artística com muita dificuldade, mantendo os olhos a poucos centímetros de distância do lápis e do papel. Na produção artística, o marido da mãe de Simão aparece com uma prancheta na mão e os livros no chão, um símbolo do pouco valor que atribui aos estudos. Enquanto isso, Simão avança em direção à escola, deixando cair moedas pelo caminho, representação do custo que tem sua caminhada educacional. Junto ao garoto, um pássaro voando em direção ao sol que paira sobre a escola. A produção artística de Simão pode ser visualizada na Figura 37, na próxima página.

Figura 37 – Mapa Falante “Liberdade pra voar”



Fonte: Produção Artística da DCS em Chapecó

O **momento** de Simão na Universidade representa a “liberdade para voar”, nome que atribuí a sua produção artística. Ela retrata o seu voo, que embora não tenha sido planejado enquanto garoto, se configura em uma enorme mudança no seu estilo de vida. Aquele jovem totalmente dependente da mãe e dos avós não existe mais. Hoje existe um novo Simão, voando livremente em direção do sol. “Me mudei pra cidade pra tentar acompanhar a faculdade, já que se eu permanecesse no interior eu não teria nenhuma possibilidade de fazer tanto trajeto do interior para cidade, e depois da cidade até aqui”, explica. Por isso, hoje Simão mora sozinho. “Só que eu preciso de alguém, pelo menos alguns conhecidos, ao ponto que se eu tiver algum problema que eu possa comunicar.”, explica. Simão chegou a cogitar mudar-se para Chapecó. Mas ponderou bastante, considerou que não tem familiares e amigos residentes na cidade, e, com isso, acabou abandonando a ideia. “Além de eu não conhecer ninguém, eu também teria o problema visual pra cuidar, então desde que eu não tenha ninguém que eu conheça, pra se houver algum problema relacionado a minha deficiência, eu preferi ficar por lá, e seguir da cidade de lá pra cá todo dia.”, diz. Em Palmitos Simão tem as suas amizades, colegas e professores da sua antiga escola, além de alguns familiares mais próximos. A mãe de Simão não mora na área urbana de Palmitos. Ela iniciou um novo relacionamento, e está residindo em outra comunidade. “Eu decidi não ir com ela por causa que, se eu fosse, eu teria

tanto que mudar de escola, e como eu já tinha o hábito e já tava acostumado eu decidi permanecer como eu tava. Além disso tem o fator de que o local, o lugar onde que a minha mãe tá morando, eu não sentia que esse era meu lugar”, explica. Consigo compreendê-lo, pois me parece lógico que um pássaro, depois de ter executado pequenos voos, deseje alçar voos maiores. Assim, ser um estudante da UFFS é analisado por Simão: “Pra mim é uma questão de uma certa liberdade, parece pra mim, eu posso sentir, desde que eu comecei a faculdade. Antes eu apenas vivia no interior, era extremamente restrito, não havia interação regional, [...] havia poucas pessoas pra eu ter uma interação.”. Questionei ao Simão o que exatamente ele queria dizer com liberdade, ao que ele respondeu: “Eu comecei a viver sozinho, vi que aquele, tudo o que eles me diziam, o que eu achava, muitos dos problemas que eu poderia ter não eram tão problemáticos pra mim. [...] Consegui me adaptar parcialmente. [...] O pássaro seria a questão da liberdade, que uma questão que eu posso fazer, eu posso conseguir conciliar o meu horário, fazer as coisas que eu quero fazer sem estar dependendo dos outros pra locomoção, ou que depender da opinião dos outros pra eu fazer alguma coisa”.

No que diz respeito ao desempenho acadêmico, Simão está tendo uma ótima performance. Foi aprovado em todos os componentes curriculares nos quais se matriculou, não ficou devendo nenhum componente, e, na maioria deles, suas notas estão acima de 9. Em partes, esse desempenho se deve ao fato de estar matriculado no curso que gosta. “O curso que eu to fazendo era o curso que eu queria fazer, eu sabia, não vai me render um futuro em que eu vou ter uma grande renda, por exemplo, o trabalho de professor não é muito valorizado hoje em dia, mas era o que eu queria fazer, então, pra mim isso estava bom, está muito bom.”, explica Simão.

Quanto aos **desafios** que Simão enfrenta para permanecer estudante, podem ser divididos entre os que são especificamente relacionados ao seu problema de visão, e outros mais generalistas, que são os mesmos tipos de desafios que a maioria dos estudantes vulneráveis enfrenta. “O meu maior desafio realmente é o meu problema de visão. [...] Eu sou dependente dos professores lembrarem também da minha deficiência, por exemplo, em questão de provas, atividades”, diz. Mas, em grande parte, esse problema tem sido gradativamente superado por meio da disponibilização de materiais em PDF, que permitem ao estudante alterar o *zoom*, e assim consegue fazer as leituras. “Agora, nas últimas matérias que eu tenho, não é mais um problema tão grande, porque a maior parte dos conteúdos são disponibilizados em PDF, o que já é uma grande solução para os meus problemas”, diz.

Além do problema visual, as dificuldades financeiras também interferem na permanência de Simão. Pela condição estrutural da mãe de Simão e do seu companheiro, o estudante não tem um IVS tão baixo assim, é de 505. Contudo, o problema de visão é um agravante de suas vulnerabilidades. Conseguir um emprego, por exemplo, é uma opção pouco provável de se efetivar. “Não tive um trabalho até hoje, a minha cidade tem suas oportunidades, mas pra mim, com minha deficiência, eu tive um determinado receio de procurar, ainda mais porque eu não tive uma experiência inicial com isso, então, pode-se dizer, até hoje eu não tenho um trabalho, então eu uso a maior parte do meu tempo no estudo”, explica. Financeiramente, Simão depende muito dos auxílios socioeconômicos disponibilizados pela UFFS e dos valores que consegue receber da sua mãe. Mas a ajuda da mãe até constrange o jovem, já que a sua mãe desenvolve atividades em um aviário, que não tem regularidade mensal nos pagamentos. Então, ajudar ou não “é uma questão que é muito dela e do seu parceiro, e a maior parte dos valores que entram vem pra ele, então quer dizer que é uma questão em que ele me ajuda sob os pedidos dela”, explica. Geralmente a mãe envia dinheiro para completar a necessidade de Simão. Com relação aos negócios do companheiro de sua mãe, e até mesmo da mãe de Simão, ele explica que há uma quantidade considerável de dívidas, que prejudicam as intenções de colaboração financeira para Simão. “Eles também estão numa corda bamba, muitas vezes, por causa que ele, além de pagar o que me ajuda, um valor que eu considero muito alto, mas eles tem uma dívida que inicialmente é mais de 300 mil pra um aviário, tem os custeios e o gado que ele tem que cuidar, então que mesmo que eles tenham um investimento, ele parece que não dá lucro, pelo menos não no momento”. Neste aspecto, Simão demonstra decepção com o marido da mãe, pois não valoriza a Educação. “Ele vê o trabalho muito acima da educação. [...] Muitas vezes ele me fala, quando eu vou lá visitar minha mãe, é porque eu não estou trabalhando ou porque eu estou estudando. [...] Ele não é alfabetizado [...], pra ele o trabalho braçal vai fazer tudo, não vai ter importância se ele não sabe ler ou se ele sabe escrever, ou se ele tem um curso superior. Pra ele, desde que esteja trabalhando está tudo bem. [...] Prancheta na mão e um livro no chão, ele não tem nenhum desejo de estudar, e sim de produzir em relação ao trabalho.”.

As **esperanças** de Simão quanto ao futuro não são apenas de boas expectativas. Ao ser questionado, durante a DCS, a primeira resposta do jovem foi manifestar um temor acerca dos estágios, em virtude do seu problema visual, e a incerteza sobre como fará para cumprir as atividades curriculares complementares (ACC's). No que diz respeito aos estágios,

trata-se de uma preocupação quanto ao domínio de classe. “Muitos professores reclamam de turmas que são impossíveis de trabalhar, esse é meu temor. Cair então com uma turma, no futuro, ainda na questão de estágio em que vai ser uma possibilidade de trabalhar em que eu não vou poder administrar, principalmente pela questão de eu não conseguir ver detalhes ou certas situações, e que pode causar um dilema, uma problemática dentro da sala.”, explica. Já sobre as ACC’s, há dificuldades em cumpri-las: “Talvez algo que eu ainda esteja temeroso é a questão das ACC’s, já que eu não tenho como vir de manhã e de tarde, por causa que o meu transporte é uma Van que vem só no período noturno, e como no meu município não tem, pelo menos ao ponto de eu ver, atividades que estão relacionadas ao complemento, também é um dos meus temores. Até agora eu estou deixando, seria um erro da minha parte, mas é uma questão de eu não sei exatamente o que fazer pra resolver.”, complementa.

Simão não sabe ainda se vai trabalhar ou se simplesmente vai continuar estudando. “Como o curso de História é de licenciatura, então eu pensava, ‘bem, eu vou fazer, eu vou estudar, e depois quando eu terminar eu vou seguir e se correr tudo bem eu continuo, senão eu vou ver o que eu vou fazer depois’.”.

Perguntei se essa questão fazia parte da sua liberdade, ao que Simão respondeu: “Sim, faz parte da minha liberdade, neste sentido. Quer dizer, eu penso atualmente o curso de História e uma visão de trabalhar em escola, mas também aí tem as problemáticas, quero dizer, eu tenho que arranjar um trabalho que seja perto de onde eu moro, por causa que eu não tenho como me deslocar, eu não posso tirar habilitação pelo meu problema visual, eu não tenho um jeito de me locomover pra outro município, outra comunidade, então também restringe um pouco.”.

A conclusão de Simão foi apresentada nos seguintes termos: “Em relação ao futuro é isso, é isso o que eu penso, eu não tenho uma grande expectativa, eu não tenho uma grande ambição pro meu futuro. Eu sei que como professor não vou receber muito, mas enquanto eu puder atuar e ter uma liberdade de continuar fazendo o que eu quero, do jeito que eu quero, sem ter que olhar pros outros, uma dependência muito grande dos outros, eu vou estar extremamente feliz.”. Considerei o depoimento de Simão como uma lição de vida. Não são necessárias muitas coisas para alcançar a felicidade. Mas é necessário que se assegure a liberdade para voar, ao Simão e a todos quantos nunca tenham recebido as devidas oportunidades. E o voo será alçado.

6.3.20 Marcelo Tomás: Muito forte nas Ciências Agrárias

Marcelo Tomás, 24 anos, é estudante do Curso de Agronomia, UFFS campus Chapecó. Nascido e crescido em Gonaïves, comuna da região central do Haiti, quarta maior cidade do país, com aproximadamente 300.000 habitantes, Tomás tem quatro irmãos, os quais, juntamente com os seus pais, continuam residindo no Haiti.

A vida de Tomás e sua família sempre foi bastante tranquila. Tomás cresceu numa família que tem condições de cuidar uns dos outros, e os seus pais continuamente se esforçaram para dar tudo o que o jovem precisou. Na rotina familiar, Tomás tinha as suas obrigações, como, por exemplo, cuidar dos irmãos menores, uma vez que é o segundo dos cinco filhos do casal Jensen e Nachele. Sua formação escolar foi muito boa. Inteligente e comunicativo, o rapaz sempre soube se expressar e resolver os problemas com os quais se deparava. Além disso, Tomás tem um estilo autônomo, procura tomar suas próprias decisões, e busca a sua liberdade para não depender de ninguém, nem mesmo dos seus pais. Na escola, isto lhe significou boas notas. “Eu quis sempre trabalhar e estudar”, diz.

Foi o espírito autônomo do garoto lhe fez sonhar com a agricultura. Na verdade, Tomás queria estudar Ciências Agrárias, para atuar num setor que já foi muito forte no Haiti há algumas décadas, e depois acabou perdendo competitividade. Hoje, mesmo considerando que o setor agrícola tenha sofrido bastante com os efeitos do terremoto de 2010, ainda é um setor considerado promissor. Tomás entende que o setor agrícola é a oportunidade do país se reerguer economicamente. Hoje, a economia do país gira em torno do setor de serviços, mas a agricultura ocupa a maior quantidade da força de trabalho. Assim, Tomás percebe as Ciências Agrárias como uma área promissora para os haitianos que desejam participar proativamente nesse processo de reconstrução do país.

Depois de terminar os seus estudos de Ensino Médio, em 2012, Tomás não quis permanecer em seu país. O Haiti tem suas próprias universidades, inclusive com bons cursos na área de Ciências Agrárias. No entanto, os diplomas internacionais são mais valorizados por lá do que os diplomas das universidades haitianas. “A gente tem faculdade de Agronomia lá também, mas quando você vem com diplomas de grandes universidades do exterior, é muito valorizado. Daí eu tive como sonho de estudar fora e depois voltar no Haiti, mas porque nossas universidades lá tem essa falha da parte prática, mas a teoria, dá pra dizer que tem universidades boas, mas na parte prática são meio fracas.”, explica o jovem.

Diante do sonho de estudar no exterior, Tomás fez de tudo para estudar Agronomia no Canadá. Entrou em contato com universidades, participou de processos seletivos, havia até conseguido lugar para ficar e encaminhado bolsas. No entanto, a sua tentativa se tornou uma decepção. Mesmo que as notas de Tomás tivessem sido boas, e que o currículo da sua escola tenham lhe facilitado a conquista do aceite na universidade canadense, o seu visto foi recusado. “Quando eu fui pedir o visto daí não deu certo porque os meus pais não tinham capacidade financeira para minha sobrevivência lá, a parte da universidade eles falaram que iam dar um jeito de me ajudar, de pagar a universidade pra mim, mas quando a gente foi na embaixada, eles avaliaram a renda deles e disseram que não tinha como, porque lá é muito frio, e eles disseram que é muito frio, e muitas coisas, até as roupas de frio são diferentes, são muito caros, e com todos esses critérios eu não pude ir, apesar de ser aceitado em várias universidades lá”, explica.

A frustração da negativa de visto para o Canadá levou o jovem a buscar outras possibilidades. Foi nessa fase da vida de Tomás que o Brasil começou a ser considerado em sua mente. A partir de 2012, um grande fluxo de haitianos passou a se criar saindo do Haiti para o Brasil, e Tomás ficou sabendo disso. “Daí eu analisei o Brasil, analisei o Brasil do ponto de vista agrônômico [...], porque na Agronomia, nas Ciências Agrárias o Brasil é muito forte”, explica o jovem. “E decidi de vir estudar no Brasil, porque eu achei que eu poderia estudar numa universidade boa e no mesmo tempo sem depender dos meus pais. Com o que eles ganham eles podem cuidar dos outros filhos mais jovens”, diz Tomás.

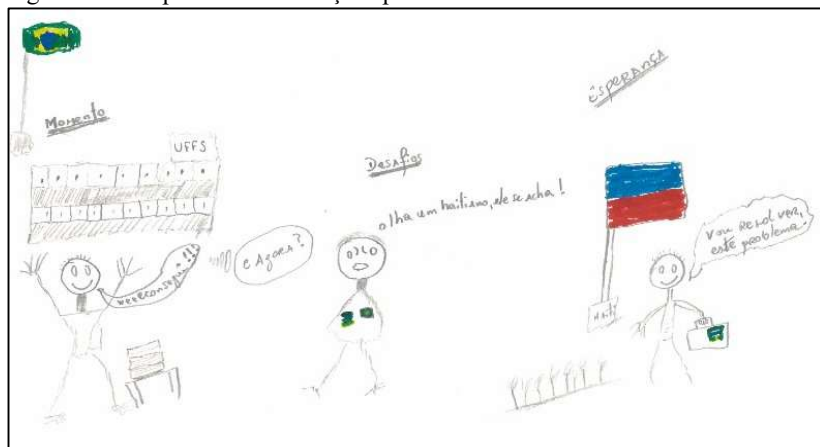
Ao mudar-se para o Brasil, no seu primeiro ano, Tomás morou em Itajaí, cidade portuária do litoral de Santa Catarina. Ficou naquela cidade durante onze meses para estudar a Língua Portuguesa e se preparar para ingressar em uma universidade. Sua rotina, bastante pesada, tentava conciliar o trabalho, a língua e o ENEM. O trabalho, por óbvio, porque precisava se manter, já que não quis dar preocupações e consumir recursos da sua família. A língua representa o desafio de se comunicar, necessário para construir um aprendizado sólido. Já os preparativos para o ENEM eram decorrentes dos modelos de seleção brasileiros, incluindo o SiSU, sobre o qual havia pesquisado, e imaginava ser o único meio de ingresso em uma universidade. Naquele tempo, ainda não ouvira falar do PROHAITI, programa de ação afirmativa da UFFS, e, tampouco ouvira falar da UFFS. A opção por universidades particulares, o jovem descartou. “Quando eu avaliei o custo das universidades particulares eu vi que era muito caro, eu vi que eu não podia fazer. Eu não podia fazer uma universidade particular e estar estudando no mesmo tempo e ser um

bom aluno, tipo, que é dedicado, que consegue fazer todas as minhas tarefas com uma nota dez, tudo isso. Daí eu estudei pra fazer ENEM, mas enquanto eu tava estudando pra fazer ENEM eu tava trabalhando também aprendendo a Língua, aprendendo a me aperfeiçoar na língua. Daí eu fiquei sabendo da oportunidade de estudar na UFFS com o PROHAITI, eu fiquei sabendo no segundo semestre de 2014”, explica Tomás.

Ao ficar sabendo do PROHAITI na UFFS, prontamente Tomás se inscreveu no processo seletivo, no qual acabou sendo aprovado. Assim, sem perder tempo, fez sua matrícula e reorganizou sua vida, saindo do litoral para morar e estudar em Chapecó, no curso de Agronomia. As aulas iniciaram em agosto de 2014.

Para representar o seu momento na UFFS, os desafios de permanência e as esperanças como estudante, Tomás elaborou a produção artística da figura a seguir:

Figura 38 – Mapa Falante “Soluções para o Haiti”



Fonte: Produção Artística da DCS em Chapecó

O **momento** de Tomás é representado, em sua produção artística, pela bandeira do Brasil próxima do prédio de aulas da UFFS. Em frente ao prédio está o jovem comemorando sua vaga, com os braços levantados e bradando “Consegui!!!”. Ao seu lado, uma mesinha com alguns livros. Ainda, muito próximo de sua comemoração está um pensamento com uma dúvida: “E agora”.

O momento de celebração de Tomás pelo seu ingresso ocorre em virtude da conquista que teve, de algo que sempre sonhou. “Eu entrei na segunda turma dos haitianos, no segundo grupo dos haitianos que entrou

aqui, aí eu consegui entrar na Agronomia e era sempre o que eu queria, porque tinha Agronomia, e eu fiquei super-feliz, por isso que tá explicado no desenho.”, diz.

Para reorganizar sua vida no oeste catarinense, o momento de adaptação de Tomás também ficou caracterizado pelas vulnerabilidades socioeconômicas, já que seu IVS é de 41. Trata-se de uma vulnerabilidade com o agravante da distância dos familiares, que ficaram no Haiti. Mesmo que seus pais consigam trabalhar por lá e que se preservem os vínculos familiares, não há possibilidade dos pais auxiliarem financeiramente o jovem. Portanto, o momento do ingresso na universidade carregar consigo suas inquietações pode ser considerado algo absolutamente normal, pois revelavam desafios iminentes da permanência estudantil.

Os **desafios** iniciais da permanência de Tomás foram marcantes para o jovem, e são até um pouco distintos dos que enfrenta atualmente. Naquele momento, os desafios da língua e da socialização foram considerados os mais pesados.

A diferença entre os sotaques da língua em Itajaí e em Chapecó complicou as primeiras aulas de Tomás, principalmente na comunicação entre os colegas, mais do que com os professores. “Atravessei de Itajaí pra Chapecó, daí teve toda essa diferença de linguagem, tipo, eu não tinha a linguagem dos universitários, e também a linguagem da maioria das pessoas daqui é bem diferente também. Quando eu entrei também, a maioria é gaúcho e tal, daí era bem difícil de conviver com os colegas, mas eu entendia super-bem os professores. [...] E dentro desses desafios tinha a língua, que era o primeiro”.

Já no que se refere à socialização, Tomás confirma as impressões que Paula havia apresentado anteriormente, e muitas vezes se sentia isolado. Quando um professor resolvia fazer trabalho em grupo era um martírio para o jovem. “Tu se sente a única [pessoa] estrangeira em sala de aula, tipo, tu não vai pra cima das pessoas, tu vai esperando, porque tu não sabe o que que as pessoas estão querendo de você ou estão pensando de você, entendeu? Daí eu tive essa dificuldade também porque, às vezes, eu me sentia sozinho, tinha que fazer... Bom, pra entrar num grupo sempre o professor tinha que me enfiar num grupo, até que eu queria fazer uns trabalhos sozinho porque eu sentia que eu pudesse, podia fazer sozinho, e as vezes tu podia fazer um trabalho melhor sozinho do que em grupo, isso me deu muito problema no início, mas é uma questão que foi resolvido com o tempo, com a minha capacidade. Eu acho que até que os colegas estão se acostumando comigo agora”, explica Tomás.

Perguntei para o estudante se já está bem socializado na turma, ao que respondeu: “Dá pra dizer isso. Mas, portanto tem outros haitianos

que tão reclamando porque estão sofrendo com isso ainda. Entendeu? Da minha parte tá tudo bem, mas, dos relatos dos outros colegas, que eles sofrem disso, entendeu? Tem essa dificuldade nos trabalhos em grupos, tipo, eles não são aceitados assim. Não é não são aceitados, não são escolhidos.”.

Hoje Tomás é escolhido nos grupos, pois conseguiu fazer amigos entre os colegas. Para além da impessoalidade do mero contato com mais um haitiano, colegas e professores conseguiram superar as barreiras de um suposto preconceito e perceber o ser humano Tomás.

Ao concluir o relato dos desafios considerados maiores em sua chegada, Tomás passou para o relato de um terceiro desafio, que, mesmo que tenha arrefecido um pouco, ainda lhe afeta: o desafio econômico. Em virtude do curso ser integral, não é possível ao jovem estudar e trabalhar. Assim, depende exclusivamente dos auxílios socioeconômicos ofertados pela universidade. “Porque eu to fazendo um curso integral, Agronomia, eu tenho que estudar manhã e tarde, e às vezes tenho umas disciplinas que tenho que fazer de noite também, eu teria que conviver com o socioeconômico, com a bolsa da UFFS, mas também, às vezes eu preciso de outras coisas, às vezes eu preciso viajar um pouco, ver a minha família e o socioeconômico não dá, mas também não tem como estudar e [...] trabalhar.”.

O PROHAITI foi concebido para atender imigrantes haitianos que já estavam vivendo em Chapecó, geralmente ocupados com trabalhos nas empresas da agroindústria, criando àquele público uma oportunidade de formação superior (BORDIGNON; PIOVESANA, 2015). No início do programa, os estudantes não conseguiam acessar o auxílio moradia, pois o edital regular de auxílios socioeconômicos estabelecia que estudantes que já viviam na cidade do *campus* em que disputassem vagas não seriam contemplados, a não ser em necessidades decorrentes do ingresso na universidade. Com a primeira edição do programa, a informação acerca dessa forma de ingresso na UFFS se replicou entre as redes sociais de muitos haitianos, inicialmente entre os que já estavam no Brasil, e em seguida, chegando até o Haiti. Assim, a partir da segunda entrada, em 2014, não foram apenas trabalhadores da agroindústria chapecoense que disputaram vagas do edital do PROHAITI, mas muitos haitianos oriundos de outras cidades em que havia concentração de imigrantes, e até mesmo alguns que vieram especificamente do Haiti para estudar na UFFS. Assim, para dar apoio aos estudantes deste perfil, progressivamente, os editais foram sendo alterados, sempre num movimento voltado a atender maiores vulnerabilidades.

Tomás, desde o seu ingresso, foi atendido pelo programa de auxílios socioeconômicos. Mesmo assim, o jovem explica a dura condição de quem, além de não conseguir emprego, não consegue auxílio moradia: “E daí a pessoa vem de outra cidade para estudar em Chapecó, e longe dos pais, longe de amigos, e quando chega começar a estudar, pagando aluguel do seu próprio bolso, e não consegue trabalhar, porque aqui em Chapecó eles sofrem, bom, a gente sofre muito esse problema de não conseguir emprego, até nos frigoríficos às vezes eles dizem ‘ah, não, a gente não vai pegar haitianos’, entendeu? Então imagina o estudante que não consegue moradia, e que não consegue trabalhar também.”.

Neste sentido, mesmo comemorando a inclusão imediata de imigrantes e refugiados¹²⁷ nos auxílios socioeconômicos gerais, que fazem parte dos novos editais, Tomás faz alguns pedidos: “Tá bem melhor, porque eles fazem como que a gente tem obrigatoriamente moradia, mas portanto tem outros problemas ainda, tipo consegue moradia mas precisava de outras coisas, tipo, viver com o mínimo, até comprar roupas, até comprar roupa de frio, porque a gente vem de um país que não tem frio, né. Tem que se adequar a situação de que a gente tá. Mas ainda tem problemas socioeconômicos pra garantir a permanência dos haitianos.”.

Por fim, para falar de suas **esperanças**, Tomás fez menção à contribuição que poderá dar ao Haiti em decorrência da sua formação. Sua produção artística foi explicada, nas suas palavras: “Essa aqui é a bandeira do Haiti, aqui eu escrevi, aqui eu to olhando uma lavoura, não sei o que, uma lavoura não sei o que, e eu dizer ‘Ah, eu vou resolver esse problema’. Por mim, assim, eu vou conseguir dar emprego pra muitas pessoas do meu país, e eu vou pelo menos contribuir com o conhecimento que eu adquiri aqui.”.

É interessante ressaltar que a esperança de Tomás mudou na medida em que foi adquirindo maturidade. Inicialmente, suas expectativas eram focadas somente em uma vida melhor pra ele, mas depois de entrar na universidade, passou a pensar em outras pessoas também. “Antes de eu entrar na universidade a minha esperança era uma vida melhor pra mim, e tipo, eu via eu sozinho, eu capaz de conseguir tudo o que eu queria, mas, com o passar do tempo quando eu fiz uma introspecção, daí eu percebi que eu, pra mim sozinho eu não preciso de muitas coisas pra ser feliz. Eu sou um cara que é bem feliz comigo mesmo, e daí se é pra mim, eu não preciso de muitas coisas, seria uma coisa fácil, mas o que que vem ser um desafio pra mim, o que que acabou me tocando

¹²⁷ Inclusão que contempla estudantes do PROHAITI.

com a idade, com a minha convivência é a saída do meu povo, dos haitianos pra migrar pra outros países, tudo isso em busca de trabalho, tudo isso, o povo passando fome em algumas regiões e isso acabou sendo um desafio pra mim, e que não é mais, tipo, a minha própria felicidade, e minha esperança é capaz de voltar pro Haiti um dia, criar emprego pra uma grande quantidade de pessoas [...], pra pelo menos tirar umas, evitar dez pessoas que migram longe da família, entendeu? E essas coisas acabam sendo um desafio pra mim, porque é por isso que eu to sonhando em fazer mestrado, doutorado pra poder atingir o máximo, o máximo de pessoas possíveis com o que eu vou aprender aqui.”, explica Tomás.

6.3.21 Marcelo: Universitário na década de 1990

Falta contar uma história. Inicialmente não imaginava fazê-lo, pelo menos não neste espaço. Contudo, sigo a orientação da banca de qualificação, e avanço com a liberdade que o paradigma interpretativista me dá para contar a minha história. Não é a história de quem estudou na mesma universidade, nem na mesma época. Mas é a história de alguém que, assim como os demais marcelos e marcelas retratados neste espaço, não recebeu privilégios na vida e teve que lutar para conquistar o sonho da graduação.

Sou o filho mais velho de Antonio e Marli. Nasci na cidade gaúcha de Três de Maio, na década de 1970. A maior parte da minha infância vivi em Ivagaci, uma vila de Boa Vista do Buricá, município do noroeste do Rio Grande do Sul com pouco mais de 6.000 habitantes. Os primeiros anos da minha infância foram vividos sem maiores contratempos. Meus pais trabalhavam no Lar Bom Pastor de Ivagaci, um orfanato e escola profissional próximo da casa onde morávamos. Sempre fui muito ávido por leituras, e intercalava as responsabilidades escolares da então Escola Estadual de Primeiro Grau Tenente Antônio João com as tarefas da casa, nas quais sempre ajudei, com as brincadeiras com os internos do orfanato e, ainda, leituras de todos os livros da parca biblioteca. Dessa maneira, os primeiros anos da minha vida ficaram marcados na memória por coisas boas, principalmente pelas idas à escola, leituras embaixo das árvores, brincadeiras nos poteiros dos Schneider, vizinhos da família, criação das galinhas, sempre soltas no pátio e pelas buscas de ariticum. Enquanto isso, minha mente juvenil criava uma imagem de futuro de um cientista mexendo em tubos de ensaio, fruto de um estudo que deveria ser contínuo.

No final dos anos 1980, a desestruturação familiar trouxe muitas dificuldades para a nossa casa. O pai abandonou a família, mudando-se

para outro estado, e à mãe restou a tarefa da educação dos filhos e o fardo financeiro de nos sustentar. Eu já estava na adolescência, meu irmão do meio na pré-adolescência, e o mais jovem, ainda muito criança, tinha de três pra quatro anos de idade. Por mais que a mãe fosse trabalhadora, uma guerreira, não teve condições no sustento das crianças, pois não recebia pensão. Além disso, ela não quis permanecer em Ivagaci. Mulher religiosa que era, sentia-se envergonhada por ter sido abandonada pelo marido. A solução que encontrou foi se mudar para Palmeira das Missões, cidade onde morava minha tia, para reconstruir a sua vida por lá. Levou consigo o Adriano, meu irmão caçula. Mas eu e o Márcio, o meu irmão do meio, ficamos internados no orfanato.

Emocionalmente foi um período difícil para todos nós. Eu sentia demais a falta dos familiares, e me via sozinho no mundo, mesmo estando no meio de muitas outras pessoas no orfanato. Foram aproximadamente três anos e meio de internato. Neste período, continuei os meus estudos, ao mesmo tempo em que me envolvi em responsabilidades maiores com o trabalho. De dia eu estudava e trabalhava na escola profissional do Lar Bom Pastor, e à noite ia para a escola, na cidade. Assim, concluí o ensino secundário na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Barão do Rio Branco, na cidade em Boa Vista do Buricá, que ficava a aproximadamente 2,5 quilômetros de Ivagaci.

Quando já estava com 17 anos de idade, em uma das vezes que fui visitar a minha mãe em Palmeira das Missões, percebi a dificuldade que ela enfrentava por lá e, então, compreendi que tinha chegado o momento de ir morar com a mãe para lhe ajudar. Conversei com os responsáveis no orfanato, e, assim que me liberaram, mudei.

Do porão da casa da tia, local onde a gente morava de favor, sonhar com uma faculdade parecia totalmente improvável. Afinal, como eu poderia pagar uma mensalidade em um universidade privada? Até que eu desejava ir para Santa Maria ou Porto Alegre tentar uma vaga na UFSM ou UFRGS, o que, provavelmente, eu teria conseguido. Mas eu não conseguiria ficar bem com a minha consciência se deixasse a mãe para trás, sozinha, ainda mais vendo o esforço que ela fazia para colocar comida pra dentro de casa e para cuidar do meu irmão ainda pequeno. A solução foi procurar um emprego em Palmeira das Missões, e ajudar com as despesas da casa naquilo que eu conseguia.

O sonho da formação superior parecia que iria se desencaminhar. A impressão que eu tinha é que faculdade não era coisa pra pobre. Mas, ao final de um determinado dia, voltando do trabalho que eu havia conseguido num supermercado, ouvi um carro de som fazendo propaganda do vestibular da Universidade de Passo Fundo (UPF), que

seria realizado no *campus* de Palmeira das Missões, somente com vagas para Administração. Parece que aquele foi o dia em que Administração me escolheu. Aquele foi o dia em que decidi que teria um curso superior, independentemente das dificuldades que teria que superar.

Do instante da decisão em cursar Administração à matrícula, transcorreram poucas semanas. Vestibulares eram concorridos na época, bem mais que hoje. No entanto, estudei o que pude – não muito, porque o tempo era curto e as demais responsabilidades permaneciam presentes – e, como eu tinha um histórico de esforço e bom desempenho desde o primeiro grau, carimbei a vaga. Assim, em 1993 iniciou o período da minha graduação, na UPF *campus* Palmeira das Missões.

Mesmo que eu não tenha feito parte da DCS, pelo menos não na produção artística, quis elaborar um substitutivo ao mapa falante para representar aquele período. Para isso, convidei as minhas filhas Ana e Isabela para me ajudar na produção de um desenho que retratasse o meu período de graduação. Assim, contei-lhes a minha história, os desafios que enfrentei e as esperanças que eu tinha, na época. Depois, deixei-as livres para produzir, e apenas respondi as perguntas que faziam. A Isabela desenhou e a Ana coloriu. O resultado foi a figura, a seguir:

Figura 39 – Mapa Falante “Portas que se abrem”



Fonte: Produção Artística elaborada pelas minhas filhas Ana e Isabela

Celebrei o meu **momento** de universitário da década de 1990 com uma alegria que extravasou pelos olhos. Lavei a alma na festa do bixo, que teve até caminhada pelas ruas da cidade. Para demarcar a alegria daquele momento, nos meus primeiros passos como universitário,

publiquei um artigo de opinião na Tribuna Palmeirense, um jornal local, no qual falava dos bixos, dos quais eu fazia parte, em que dizia: “A alegria torna-se indissfarçável, afinal é a Universidade que os acolhe; desde que nela entraram pela primeira vez, ela os espreita. Tornou-se sua amiga e motivo de orgulho. Hoje são os bixos que se orgulham por serem estudantes universitários, porém, eu digo pra ti, Universidade: Um dia te orgulharás destes bixos, pois desde a hora em que os acolheste, são eles filhos teus” (RECKTENVALD, 1993). Contudo, ao mesmo tempo em que havia motivos para celebrar, toneladas de dúvidas sobre a capacidade de pagamento dos boletos de mensalidades pesavam sobre os meus ombros. Diferentemente da UFFS, a UPF é uma instituição comunitária que cobra mensalidades. Não havia universidade pública na região, em que eu pudesse estudar e retornar para casa todos os dias. Os cinco anos de graduação que eu estava iniciando tinham tudo para ser desafiadores.

Os meus **desafios** de permanência na graduação se assemelham aos desafios de outros marcelos deste estudo, exceto pelo distanciamento de familiares. No aspecto socioeconômico, sem dúvidas. O primeiro ano foi o pior. Com a matrícula e as duas primeiras mensalidades gastei uma herança que a mãe tinha recebido do meu avô. Ela trabalhava para ter comida em casa e para pagar o aluguel¹²⁸, e eu trabalhava para pagar a mensalidade da universidade. Não sobrava dinheiro pra nada, e quase sempre faltava. Pra compensar, a gente reduzia na comida. Eu era muito, mas muito magro naquela época. Logo no primeiro semestre, eu vi que não iria dar pra continuar estudando, porque realmente a gente não tinha condições. Naquele momento, com todo seu jeito simples e desbocado, a minha mãe me disse: “Mano, nem que eu tenha que ***** um tijolo atravessado, você não vai parar esse curso”.

Aquele foi um tempo de muita necessidade e de muita fé. Cresci sempre ouvindo que Deus abre portas que ninguém pode fechar e fecha portas que ninguém pode abrir, alusão ao texto bíblico de Apocalipse 3:7. Nossas orações pediam aos céus que as portas se abrissem, pois eu não queria trancar a faculdade. Assim, com muita oração e ação, bati em muitas portas atrás de alternativas, e as portas se abriram. A primeira porta que se abriu foi na Prefeitura Municipal de Palmeira das Missões, que tinha um programa de apoio financeiro aos universitários. Todo mês, geralmente com um mês de atraso, a prefeitura reembolsava parte do valor das mensalidades aos estudantes vulneráveis cadastrados no programa¹²⁹.

¹²⁸ Havíamos saído do porão da casa da tia.

¹²⁹ Com a estabilização econômica decorrente do Plano Real, o programa foi transformado em crédito educativo no ano seguinte, ao qual também aderi.

O percentual variava de 30 a 50%. No meu caso, era 50%. Isso só não aliviou pela metade o fardo pois, em 1993, o país passava por um período de hiperinflação. Assim, o reembolso da metade de uma mensalidade de um mês não chegava a um terço do valor da mensalidade do mês seguinte. Aquele programa foi algo que me ajudou, e muito. A segunda porta que se abriu foi uma oportunidade de renda extra na Banda Municipal Santa Cecília. Fiz aulas gratuitas de saxofone, e ingressei na banda. Todos os sábados tinha programação, ensaios ou tocatas, e em cada evento oficial que ocorria na cidade, éramos convocados. A terceira porta que se abriu foi um estágio no Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul (IPERGS). Nesse estágio, atuei na Coordenadoria Médica, setor responsável pelas faturas dos médicos, clínicas e hospitais credenciados. Mesmo sendo estágio, a bolsa era maior do que no antigo emprego em que eu trabalhava. Assim, juntando o reembolso da prefeitura, o salário da banda e a bolsa do estágio, eu conseguia pagar a mensalidade, e começou a sobrar um pouco para ajudar a pagar o aluguel de casa.

A minha rotina era de um milhão de coisas ao mesmo tempo. Era uma correria de estudar na universidade, trabalhar, fazer os trabalhos extraclasse, tocar na banda, pagar boletos. E o tempo sempre correndo, se esgotando como a areia que cai numa ampulheta. Foram cinco anos assim, num turbilhão de afazeres. O estudo exigia muita atenção, e presença física para fazer os trabalhos. Isso aumentava a correria, pois usávamos a biblioteca frequentemente, algo que tem sido deixado de lado nestes dias de Google e Wikipédia.

Ao longo dos cinco anos de graduação muitas coisas aconteceram. Alimentei as minhas próprias **esperanças**. Cresci como ser humano e aprendi muito. Concluí o estágio e arrumei um emprego. Nunca reprovei. A cada semestre sonhava com a formatura, pois sempre soube que as oportunidades apareceriam no tempo certo. Mantive a fé no mesmo Deus que abriu as portas lá atrás e continua abençoando a cada um dos seus filhos. Também fiz muitos amigos, amizades que preservo até hoje. Iniciei o meu namoro, criei expectativas de ter minha família. Mesmo com agenda cheia, sempre encontrei um tempo para abrir essas portas das coisas que mais importam na vida, os relacionamentos.

6.3.22 Convergências e Especificidades

Cada história de vida contada neste estudo é única, assim como é singular o timbre de cada voz. No entanto, da mesma maneira como distintas vozes podem cantar uma mesma música, diferentes sujeitos podem enfrentar desafios parecidos na sua permanência na universidade.

Nesta analogia, a música pode ter em sua harmonia momentos de coro uníssono ou polifônico, duetos e solos. A partir desta lógica, este subitem sintetiza as convergências dos clamores dos estudantes que tiveram suas histórias aqui relatadas, mais especificamente, quais são os pontos em que os desafios da permanência se tocam. Poderíamos considerar essas convergências como os uníssonos. Por outro lado, existem as especificidades, como os duetos e solos. Estas são as vozes que trazem demandas mais singulares, típicas de um determinado perfil de estudantes, mas que, mesmo assim, não podem ser desconsideradas na formulação de uma política pública.

Neste sentido, após relatar tantas histórias de estudantes que se manifestaram nas DCS's, consigo compreender que seus clamores se configuram como pedidos de ajuda institucional para a permanência, considerando a lógica mencionada de convergências e especificidades, que podem, e provavelmente devam, ser consideradas na política de permanência. Primeiro, tratei das convergências, e em seguida, das especificidades.

6.3.22.1 Convergências

Para possibilitar uma análise de convergências, optei por agrupar as diversas vozes em três grandes grupos, que envolvem os aspectos cognitivo, psicossocial e socioeconômico. Estabeleci esse parâmetro por considerar a necessidade de uma afinidade mínima. Na analogia da música, cada um destes três grupos seriam as partes da melodia em que todos cantam juntos, sem desafinar. Às vezes em uníssono, outras vezes em múltiplas vozes.

Os aspectos socioeconômicos congregam os desafios relacionados ao financiamento da permanência dos estudantes durante o seu vínculo institucional, desde a matrícula até a colação de grau. Fazem parte deste grupo as necessidades mais tradicionais de apoio estudantil que envolvem recursos financeiros, como é o caso da moradia, transporte, alimentação e demais necessidades básicas, como roupas, farmácia, material didático e afins. Estes aspectos não podem ser tão somente de natureza financeira, pois envolvem também a ambientação e vivência dos sujeitos nos seus locais de estudo, nas repúblicas e outros ambientes em que a vivência estudantil os leva.

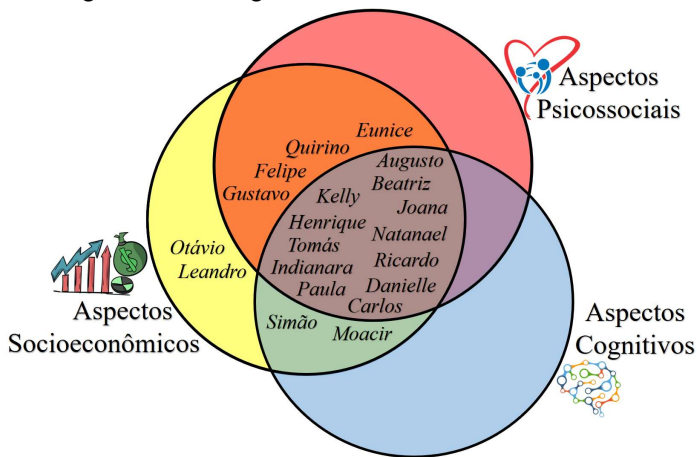
Os aspectos psicossociais congregam os desafios de natureza psicológica, emocional e afetiva que impactam na permanência dos estudantes durante o seu vínculo institucional, desde a matrícula até a colação de grau. Fazem parte deste grupo as necessidades de apoio

psicológico decorrentes de dificuldades de relacionamentos interpessoais, dos rompimentos e/ou distanciamentos de vínculos familiares, crises de identidade, tristeza, baixa autoestima, depressão, ideação suicida e outros elementos que demandam apoio especializado na área, considerando os reflexos que podem gerar na socialização dos estudantes.

Os aspectos cognitivos, por sua vez, representam as dificuldades de aprendizagem que impactam na permanência dos estudantes durante o seu vínculo institucional, desde a matrícula até a colação de grau. Fazem parte deste grupo as necessidades de apoio pedagógico especializado em aprendizagem, comunicação e deficiências sensoriais.

A partir das histórias relatadas, com base na DCS e nas observações em diálogos subsequentes, inseri os nomes dos estudantes no diagrama a seguir:

Figura 40 – Diagrama de convergências dos clamores



Fonte: elaborado pelo autor

Muitas coisas podem ser ditas a partir dessa figura e das histórias relatadas. Falarei de algumas, aquelas que sintetizam a minha visão acerca das dificuldades de permanência destes sujeitos sociais analisados. Já foi explicado no capítulo do método que a minha será uma das vozes, e não necessariamente a voz conclusiva, ou, ainda, que a minha voz será uma verdade que emerge das verdades contadas por eles, estudantes.

Assim, como ponto de partida, falo sobre uma verdade óbvia: todos os estudantes retratados neste estudo apresentam vulnerabilidades socioeconômicas. Aliás, não poderia ser diferente, já que eles foram selecionados para fazer parte desta pesquisa tendo a vulnerabilidade

socioeconômica como critério de inclusão. Essa intencionalidade, que foi esclarecida no capítulo do método, advém da idealização da essência de uma política de permanência em uma universidade popular, que deve ser pensada para criar condições de permanência para os estudantes vulneráveis que nela ingressam. Ou seja, esta é uma forma de busca da igualdade de oportunidades para os vulneráveis frente aos demais estudantes, os que sempre obtiveram privilégios da vida e que não apresentaram necessidades excludentes no tocante ao acesso e permanência na educação superior.

Uma análise das histórias de vida demonstra que a ampla maioria dos estudantes deste estudo apresenta necessidades em mais do que um aspecto simultaneamente. São dezesseis dos vinte estudantes os que convivem com limitações socioeconômicas e dificuldades psicossociais ao mesmo tempo. Semelhantemente, catorze dos vinte estudantes convivem com limitações socioeconômicas e dificuldades cognitivas que se sobrepõem. Nada obstante, doze destes vinte estudantes, o que representa 60% das histórias contadas, convivem com necessidades nos aspectos socioeconômico, psicossocial e cognitivo de forma concomitante. Nestes casos, a permanência não tem como deixar de ser muito, mas muito difícil.

É importante destacar que nem todos estudantes que reprovaram foram inseridos no círculo de necessidades cognitivas, mas apenas aqueles em que a história de vida claramente mostrou que a reprovação ocorreu como consequência disso. Eunice é um exemplo disso. A jovem teve uma reprovação pontual, que lhe deixou bastante entristecida. Mas pela sua história relatada, a reprovação é uma situação normal decorrente da dificuldade com um professor, que teve postura de muita exigência, a ponto de reprovar quase toda a turma. Esta situação foi relatada no *campus* Laranjeiras do Sul, e não foi considerada no diagrama de convergências e nem no diagrama de especificidades.

Outro registro que precisa ser feito é de que apenas dois estudantes com necessidades cognitivas e socioeconômicas não relataram necessidades psicossociais. Estes são os casos de Otávio e Leandro. Mas isso não significa que eles sejam imunes aos aspectos psicossociais e cognitivos, mas sim, que apesar das dificuldades, tem conseguido manter o equilíbrio emocional e desempenho acadêmico. Ressalto que ambos são oriundos de outros estados, e a distância da família lhes prejudica. Mas não prejudicou a ponto de exigir o acompanhamento psicológico, já que aparentemente mantém equilíbrio emocional.

Ainda no que diz respeito aos círculos de convergência do diagrama, considero que as dificuldades em um dos aspectos podem

influenciar as necessidades do outro aspecto. Não é possível afirmar isso apenas com base no diagrama elaborado, mas a partir das histórias que ouvi e relatei. Vejamos o caso dos catorze estudantes com dificuldades nos aspectos cognitivos. Com exceção de Simão, Moacir e Tomás, todos os demais estudantes que enfrentam dificuldades nessa área as enfrentam como consequência de um desequilíbrio dos aspectos socioeconômicos e psicossociais, que contribuíram na motivação de reprovações. Ou seja, pelo menos onze dos vinte estudantes (55%) apresentam retenção decorrente de elementos estranhos às capacidades cognitivas, mais especificamente, de dificuldades na esfera psicológica. Pode até ser que seja mais que onze, considerando que alguns podem não ter contado alguma parte de sua história que permita fazer essa relação.

O exemplo anteriormente apresentado é uma assertiva de convergência válida neste estudo, apenas um exemplo. Mas existem outras assertivas convergentes, que tratarei em seguida, no quadro de validação. Ao estabelecer essas assertivas, o fiz em decorrência daquilo que ouvi com maior frequência dos estudantes. O quadro está a seguir:

Quadro 38 – Validação das Assertivas de Convergências

Assertiva	Válida para:
As dificuldades socioeconômicas enfrentadas na chegada na UFFS contribuíram com um desequilíbrio psicossocial ainda não resolvido.	C,D,E,F,I,J,K,N,P
A distância que os estudantes estão dos entes familiares amplia a sua vulnerabilidade socioeconômica.	A,B,C,D,E,F,G,I,J,K,L,N,O,P,Q,T
A distância que os estudantes estão dos entes familiares amplia a sua vulnerabilidade psicossocial. ¹³⁰	C,D,E,F,G,H,I,J,K,L,N,O,P,Q,T
Vulnerabilidades Psicossociais atrapalham a capacidade de concentração.	A,B,C,D,E,F,G,H,I,J,K,N,P,Q,R,T

¹³⁰ Nesta assertiva, preciso fazer dois destaques: (1) Henrique não está geograficamente longe da família, porém cortou os vínculos de relacionamento em virtude de um conflito familiar que não foi resolvido. Esta situação lhe afeta emocionalmente, embora o jovem se esforce em demonstrar que superou a situação; e (2) Leandro e Otávio não foram inseridos no círculo de aspectos psicossociais. Otávio tem seu irmão estudando na UFFS, porém os demais parentes estão distantes. Os inseri dentre os estudantes que validam essa assertiva mesmo assim, pois entendo que o distanciamento dos entes familiares lhes afeta, apesar de eles conseguirem lidar bem com a distância.

Assertiva	Válida para:
Dificuldades no aluguel trouxeram muitas preocupações que mexeram com o equilíbrio emocional	A,B,D,E,F,I,J,K,L,N, O,P,Q,T
Preconceitos sofridos provocam abalo emocional e prejudicam a condição psicossocial.	A,B,G,H,I,J,K,L,M,N P,T
As dificuldades financeiras trouxeram preocupações que afetaram emocionalmente os estudantes, que não conseguiram equilíbrio psicossocial, e reprovaram.	A,B,C,D,I,J,K,N,P,T
As dificuldades enfrentadas para a permanência desencadearam transtornos psicossociais que devem ser tratados (doenças mentais).	A,B,D,K,N,P
Os relacionamentos construídos após o ingresso na UFFS são a principal motivação externa não-institucional para a permanência.	C,D,E,F,G,H,I,J,K,L, N,O,T
Os auxílios socioeconômicos são o principal instrumento institucional de apoio à permanência.	A,B,C,D,E,F,G,H,I,J, K,L,N,O,P,S,T
O desejo de sucesso e superação da condição de exclusão é o principal elemento de auto motivação para a permanência dos estudantes.	A,B,C,D,E,F,G,H,I,J, K,L,N,O,P,Q,R,S,T

Fonte: elaborado pelo autor

As convergências de esperanças são mais tranquilas de se analisar. Para isso não há necessidade de elaborar diagrama de convergência, pois neste sentido todos, absolutamente todos os estudantes desejam concluir seu curso para atuar de forma qualificada na sociedade, e com isso usufruir de uma condição de vida melhor do que seus pais tiveram, ou do que eles próprios poderiam ter se a UFFS não tivesse se tornado uma oportunidade nas suas vidas. As áreas de formação escolhidas pelos estudantes são diversas, os motivos das suas esperanças também são distintos, mas o canudo ou o capelo estão em muitos desenhos, e a ideia da formatura está presente em todas as falas.

6.3.22.2 Especificidades

As especificidades são as condições singulares que alguns estudantes deste estudo vivenciam, as quais, mesmo não sendo situações de convergência de clamores, podem ser tratados com distinção pela

Agronomia. Ao chegar em Laranjeiras do Sul, o casal, que já tinha duas filhas adolescentes, descobriu a gravidez de Beatriz, sendo que, poucos meses após a descoberta, nasceu a filha do casal. Beatriz não trancou seu curso, e defende o direito que tem, como mãe, de estudar e levar sua filha consigo para a universidade para amamentação. Enquanto a filha ainda permanecia no colo, sob os seus cuidados, não houve nenhum movimento contrário à presença da criança. Mas, na medida em que a menina foi crescendo e passou a andar e correr pelos espaços da universidade, alguns colegas e, até mesmo professores, começaram a se sentir incomodados com o choro da criança. Ou seja, o direito da mãe entrou em colisão com o direito de aprendizado da turma. O caso foi parar, primeiro, no Conselho Tutelar, e, depois, no Ministério Público. Por esse motivo, a figura representativa das especificidades utiliza a o símbolo de proibição de crianças de zero a três anos, para referenciar o embate mencionado.

Se a situação de Augusto e Beatriz já podia ser considerada delicada por enfrentarem os desafios decorrentes da convergência dos três aspectos explicitados anteriormente (socioeconômicos, psicossociais e cognitivos), quanto mais é um complicador o enfrentamento que o casal tem feito para assegurar o seu direito de estar com a filha. Tentaram uma vaga numa creche pública, mas não conseguiram para o ano corrente. Junto ao SAE, foi solicitado um apoio financeiro, na modalidade auxílio-creche, para viabilizar a matrícula em uma creche particular. O desejo de Augusto e Beatriz é uma creche na universidade, ou próxima dela, ou, na pior das hipóteses, um auxílio-creche. Embora este seja um dos pilares do PNAES, é um ponto sobre o qual a UFFS ainda não conseguiu edificar a sua política de permanência, sob um argumento estrito de inviabilidade orçamentária.

Neste sentido, enquanto a necessidade de apoio institucional para viabilizar uma creche para a filha de Augusto e Beatriz existe e o casal não consegue supri-la, acirram-se as vulnerabilidades socioeconômicas, psicossociais e cognitivas. As primeiras são facilmente explicadas pelas despesas adicionais que os cuidados de uma criança pequena geram, desde as fraldas até as roupas. As vulnerabilidades psicossociais decorrem dos conflitos no grupo de convívio da família, que se sente perseguida e injustiçada pelos colegas, professores e pela equipe diretiva da universidade. Todas essas preocupações e a atenção demandada ao cuidado da menina tiram o tempo de estudo e dedicação aos trabalhos acadêmicos, repercutindo nas notas baixas e, lamentavelmente, em reprovações.

A segunda especificidade sobre a qual falarei é o luto. O laço preto que o simboliza está evidente na figura apresentada, apontado por

setas que saem das letras iniciais de Danielle e Ricardo. Os jovens não se conhecem, estudam em *campi* diferentes, em Laranjeiras do Sul e Chapecó, respectivamente. Suas histórias foram detalhadas nos itens 6.3.4 e 6.3.18. Ambos sofrem pelo falecimento recente de quem consideravam o esteio familiar. Danielle chora o falecimento do pai, que foi atropelado enquanto voltava do trabalho na cidade em que morava, no interior de São Paulo. Ricardo chora o falecimento da mãe, vítima de infecção hospitalar após longo tratamento contra o câncer, em Chapecó.

Naquela analogia da música, que eu havia mencionado no início do item 6.3.22, as vozes de Danielle e Ricardo fazem um dueto, numa triste melodia. Ou seja, não é só a especificidade do luto que Danielle e Ricardo têm em comum. Os jovens fazem parte do grupo de estudantes que acumulam simultaneamente desafios de natureza socioeconômica, psicossocial e cognitiva. Porém, há uma dissonância no critério de inclusão dos jovens nas necessidades de apoio psicossocial. Danielle já enfrentava dificuldades dessa natureza antes do falecimento do pai, pela distância da família, enquanto Ricardo as enfrenta por consequência direta do falecimento da mãe. Assim, as necessidades de apoio psicossocial, que eram anteriores ao luto de Danielle, se explicam pela distância que está de sua família, com quem sempre foi muito ligada, distanciamento que não se aplica no caso de Ricardo. Devo registrar que tanto Danielle quanto Ricardo ingressaram na universidade por meio do SiSU, mas Danielle é oriunda de outro estado, enquanto Ricardo é da cidade vizinha de onde está o *campus* em que estuda.

O luto – ou, como foi no caso de Ricardo, o longo tratamento de saúde de um ente familiar – acirra as vulnerabilidades socioeconômicas e psicossociais, além de impactar diretamente nos aspectos cognitivos, especificamente na capacidade de concentração. Isso gerou reprovações para os dois. As vulnerabilidades socioeconômicas foram ampliadas de forma mais intensa no caso de Ricardo, pois o tratamento contra o câncer exigiu muito investimento da família, de dinheiro que eles não tinham. Mesmo o tratamento sendo feito pelo SUS, a correria de um lado pro outro, o abandono de um emprego fixo para poder ficar com a mãe, a compra de alimentos especiais, juntamente com outras despesas foram, aos poucos, aumentando a fatura. Ao final de uma trajetória exaustiva, ainda restaram as despesas do funeral. No caso de Danielle, o pai era um trabalhador saudável. Seu falecimento ocorreu em virtude de um acidente. Então, do ponto de vista socioeconômico, o impacto parece não ser tão significativo quanto foi para Ricardo. Porém, a distância de Laranjeiras do Sul até o interior de São Paulo gera custos nos deslocamentos, e o funeral também tem seu preço. Sem contar que ambos perderam pessoas

amadas que contribuíam na composição da renda familiar, seja pela aposentadoria da mãe de Ricardo, ou pelo salário do pai de Danielle.

A terceira especificidade da figura é registrada a partir da história de Gustavo, estudante do Curso de Educação do Campo, no *campus* de Laranjeiras do Sul, curso de alternância realizado nas instalações do CEAGRO. Como mencionei por ocasião do registro da história de Gustavo, no item 6.3.7, o CEAGRO está localizado a 38 quilômetros do centro de Laranjeiras do Sul, o que faz com que os estudantes do curso precisem constantes movimentações entre os dois ambientes. Além das movimentações, o estudante relatou um tratamento preconceituoso que recebem quando estão em atividades no *campus*, advindo de outros estudantes. Esta situação, de modo particular, tem trazido problemas para o jovem no aspecto psicossocial. É pela especificidade em questão que a figura de convergências lhe mantém no grupo que demanda apoio psicossocial. Contudo, diferentemente das especificidades analisadas anteriormente, esta parece não refletir na ampliação de vulnerabilidades socioeconômicas, pois o curso dispõe de financiamento do PROCAMPO, que paga as despesas corriqueiras dos deslocamentos. Contudo, diante das incertezas do financiamento para a educação superior pública, esta realidade pode vir a se alterar.

Outra especificidade digna de registro, a quarta da figura, refere-se ao envolvimento que Gustavo tem, juntamente com outros estudantes, com o MST. Refiro-me ao Henrique e à Indianara, de Laranjeiras do Sul, e à Joana, de Erechim. Além destes três estudantes, outros também manifestaram simpatia pelo movimento, porém não tenho elementos suficientes para vinculá-los. O *campus* da UFFS de Laranjeiras do Sul foi construído num espaço que originariamente pertencia ao Assentamento 8 de Junho, e, por conta disso, mantém relações próximas até hoje. As próprias aulas no CEAGRO, no curso de Educação do Campo, ocorrem em virtude de uma parceria intermediada pelo MST. Indianara e Gustavo já tinham vinculações com o movimento antes do ingresso na UFFS, mas Henrique e Joana não. Apesar de Henrique ser natural de Laranjeiras do Sul, envolveu-se com a militância sem terra ao ingressar em seu curso. Igualmente Joana, que é oriunda do Pará, teve contato com esse e outros movimentos sociais quando ingressou na universidade.

Destes quatro estudantes, apenas Gustavo não congrega as três convergências analisadas no subitem 6.3.22.1, já que o aspecto cognitivo não lhe representa vulnerabilidade. Mas Henrique, Indianara e Joana sim, são estudantes que apresentam vulnerabilidades socioeconômicas e enfrentam dificuldades psicossociais que resultaram em estilhaços nos aspectos cognitivos, a ponto de ter produzido efeitos negativos no

desempenho acadêmico e resultar em reprovações. Contudo, o simples envolvimento com o MST, a meu ver, não potencializa vulnerabilidades destes estudantes. O que ocorre é que, ao se envolver com qualquer tipo de agenda social, evidentemente, há maior demanda de tempo. E neste caso, pode haver prejuízo aos estudos, se considerarmos a escolarização num viés conteudista, inclusive com reprovações em componentes curriculares. Porém, por outro lado, há de se ressaltar que o conhecimento que se desenvolve nos espaços de militância, seja neste ou em qualquer outro, pode ser riquíssimo para o crescimento cidadão destes estudantes.

Existem outros reflexos destes envolvimento, se os considerarmos agregados a outras duas especificidades de Henrique e de Indianara. No caso de Henrique, cuja história está detalhada no item 6.3.8, a especificidade em questão refere-se a sua orientação sexual e envolvimento com o movimento lgbt. Há, inclusive, uma aproximação entre a especificidade anterior e esta considerada agora. Henrique é representante LGBT Sem Terra. Já Indianara, tem envolvimento no movimento negro, além dos coletivos do MST. A história de Indianara pode ser conferida, em detalhes, no item 6.3.9. Quanto a especificidade de Henrique, não percebo que sua orientação sexual agrave as condições socioeconômicas, propriamente ditas. Pela sua história contada, vejo que ocorre muito mais um reflexo psicossocial, diante do preconceito que sofre, do que de natureza financeira ou econômica. Evidentemente, o seu envolvimento com os coletivos lgbt consomem bastante tempo, ainda mais considerando que o jovem é um dos ícones do movimento em Laranjeiras do Sul, afora sua representatividade ampliada, do movimento estudantil como um todo. Assim, a falta de tempo pode comprometer as horas de estudo e resultar em retenção, como de fato ocorreu no seu caso. Mas isso se refere muito mais a uma consequência indireta, pelo tempo demandado, do que direta, pelo envolvimento de representatividade. No entanto, não se pode negar que, no que tange ao preconceito, Henrique sofre com a homofobia, e isso lhe deixa muito entristecido, e por vezes lhe abala emocionalmente. Indianara, por sua vez, passa por situações semelhantes em outro movimento, o movimento negro. Vale pra Indianara toda reflexão recentemente feita acerca do tempo investido no movimento e requerido para estudo. No entanto, Indianara parece ser menos ativa no movimento negro do que Henrique no movimento lgbt. Ademais, os envolvimento nesses coletivos não tem lhe prejudicado a ponto de ter reprovações. Suas reprovações são reflexo mais das condições socioeconômicas do que o envolvimento em movimentos. Quanto ao aspecto do preconceito, o enfrentamento que Indianara faz, em diversos espaços, é de combate ao racismo. O racismo mexe com as

emoções da jovem que, por ser muito emotiva, costuma ter elevado envolvimento emocional nas situações de injustiça que observa ou que é submetida.

Uma sétima especificidade registrada neste estudo é a da evasão de Kelly, Natanael e Paula. Os três casos tem em comum o regresso dos estudantes ao ambiente familiar, mas com a pretensão de retornar para a universidade para continuar os estudos. Kelly voltou pra São Paulo, ficou alguns dias por lá, mas já retornou para Erechim. Sua história foi relatada no item 6.3.11 deste capítulo. Natanael e Paula, por sua vez, ainda não retornaram, embora o desejem fazer. Natanael é um favelado que se declara como um universo em crise, conforme história de vida relatada no item 6.3.14. Natanael foi recobrar suas forças na favela onde cresceu, no Parque Regina, mas já está louco pra voltar pra Erechim a partir do próximo semestre. Já o caso de Paula, relatado no item 6.3.16, a situação é mais complexa, pois a distância é maior. A haitiana está recuperando suas forças e equilíbrio emocional no Haiti, e não disse exatamente quando retornará. Para estes três estudantes citados, a evasão, que ainda deve ser revertida, é o efeito de algum agravante de vulnerabilidade pré-existente ou potencializado com o ingresso. Ou seja, neste sentido, a evasão sempre é o efeito. Nas histórias contadas, cada evadido recebeu o impacto de situações complicadoras da permanência. Kelly está em acompanhamento psicológico, e pra evitar situação de agravamento, obteve a orientação de retornar ao seio familiar para se restabelecer. A jovem ingressou via SiSU, e tem sentido demais a distância da família. Com Natanael não é nada diferente. Também muito ligado à família, após ter sido desligado dos auxílios socioeconômicos, o jovem não teve condições financeiras de permanecer, durante o semestre, em Erechim. Mas, para além das dificuldades de caráter socioeconômico, Natanael também precisa de acompanhamento psicológico, condição que se agravou pela distância da família. Paula é o caso mais complicado, pois a sua adaptação no Brasil está sendo demorada, e a saudade do seu país, representada em sua fala pela figura do colo da mãe e do cheiro da comida haitiana, lhe deixou em depressão. O retorno ao Haiti para recobrar suas forças foi indicada pela psicóloga.

Outra especificidade é a de Moacir, que teve sua história relatada no item 6.3.13 deste capítulo. Moacir é estudante de um curso de alternância de Erechim, indígena ingressante pelo PIN. Bolsista do PBP, recentemente desligado do programa em virtude das diversas reprovações por infrequência, Moacir tem dificuldade moderada com a Língua Portuguesa. Ao contrário de que o senso comum indica, não foi o primeiro semestre de aulas o mais complicado para o jovem, pelo menos não no

que concerne às aprovações. Na verdade, depois que o estudante começou a receber a bolsa do PBP, quando se deveria imaginar melhores condições de frequência às aulas, Moacir começou a faltar demasiadamente¹³¹. De todas as histórias, para mim essa foi a mais enigmática. Na verdade não consegui entender com a profundidade desejada o que aconteceu com o rapaz, em partes pela objetividade do seu relato por ocasião da DCS, mas também porque não consegui manter as conversas posteriormente, o que consegui, em maior ou menor frequência, com todos os demais estudantes. Mas devo dizer que a impressão que tive foi que o dinheiro da bolsa trouxe maior dano à permanência de Moacir do que estímulo. Fato é que a especificidade vivenciada por Moacir tem efeito inverso em relação à vulnerabilidade socioeconômica, porque diferentemente das demais especificidades relatadas, que tendem a ampliar a vulnerabilidade, neste caso a reduz, como consequência do valor da bolsa, próximo de um salário mínimo. Não é muito, mas para quem vendia artesanato de cidade em cidade e não conseguia juntar esse valor, parece ter sido algum ganho. Ademais, o seu curso tem financiamento específico do PROCAMPO para subsidiar transporte, hotel e alimentação, sem custo aos alunos. Por outro lado, há alguma dificuldade de linguagem que lhe prejudica no aspecto cognitivo, sem sombra de dúvidas. A dificuldade de linguagem não é tão alta, mas apenas moderada, pois o jovem teve integração precoce com a cultura das cidades dos brancos, quando vendia artesanato, que lhe permitiu aprender a Língua Portuguesa. Já, no que diz respeito à socialização, Moacir enfrenta dificuldades de relacionamento, e acaba por priorizar contatos com outros indígenas. Entendo que, neste aspecto, a especificidade cultural do indígena em si tende a agravar a condição psicossocial do estudante.

A nona especificidade a ser analisada refere-se ao PROHAITI. Neste sentido, parte da especificidade vivenciada pela haitiana Paula já foi retratada em decorrência de sua evasão. Mas preciso falar ainda da particularidade que vive enquanto ingressante pelo programa PROHAITI, que é uma ação afirmativa praticada pela UFFS. Paula, e também Tomás, são estrangeiros em situação de refúgio no Brasil. Ambos são haitianos que procuraram no Brasil uma condição melhor de vida, por meio de uma formação em nível superior. Na figura de especificidades, sua condição é representada pela bandeira do Haiti e setas que saem das iniciais de seus nomes, apontando para a bandeira. Na outra figura, ainda anterior, que trata das convergências, podemos perceber que Paula e Tomás congregam vulnerabilidades socioeconômicas, psicossociais e cognitivas, situação

¹³¹ Já fiz esse relato no ítem 6.3.13.

que representa um conjunto de dificuldades de permanência. Os motivos de sua inclusão naqueles círculos de convergência decorrem das especificidades, ou seja, de sua condição de refugiados.

Nos relatos das histórias de vida de Paula, no item 6.3.16, e de Tomás, no item 6.3.20, há três questões mais significativas: a língua, a socialização e o preconceito. Na questão da língua, Paula e Tomás falam fluentemente o Francês e o Crioulo Haitiano, entendem Espanhol, e agora também falam (e escrevem) quase que fluentemente a Língua Portuguesa. Mas os primeiros meses de estudo foram extremamente difíceis. Os conteúdos de Ciências da Computação e Administração, que foram os cursos de vínculo institucional de Paula, ou de Agronomia, curso de Tomás, que poderiam ser considerados fáceis deixavam de ser compreendidos muito mais pela limitação linguística do que uma suposta limitação cognitiva de análise ou processamento mental das ideias. Com o tempo, isso tem melhorado, pois os jovens tem conseguido se apropriar progressivamente da Língua Portuguesa. Socialização e preconceito, por sua vez, estão intimamente ligados. A dificuldade de socialização é uma consequência direta do preconceito sofrido. O preto que é marginalizado, que não é escolhido para os trabalhos em grupo, que é vigiado enquanto está no supermercado, não consegue emprego para compor sua renda, dentre outras situações, às vezes deixa de ter a chance de revelar o seu interior, seus pensamentos, seus sentimentos de humanidade. Neste aspecto, Tomás já conseguiu quebrar mais barreiras do que Paula. Fato é que esta especificidade de Paula e Tomás amplia suas vulnerabilidades socioeconômicas, coopera para desenvolver desajustes emocionais, e complica o desempenho acadêmico.

A décima especificidade é a de Quirino, estudante de Medicina no *campus* Chapecó, que tem seu detalhamento no item 6.3.17 deste capítulo. O jovem é natural da Bahia, mas morava no interior de São Paulo antes de ingressar na UFFS. Sua maior dificuldade para a permanência decorre de sua formação superior em Fisioterapia impedir o seu acesso ao programa de auxílios socioeconômicos, já que a política institucional da universidade não tem essa previsão. O estudante é socioeconomicamente vulnerável, não apresenta necessidade de apoio pedagógico, e demonstra relativa dificuldade psicossocial pela distância dos familiares. Contudo, este último aspecto não é tão significativo quanto para os demais estudantes que estão distantes da família, uma vez que Quirino já esteve longe dos pais durante sua primeira graduação. O maior agravante é socioeconômico mesmo, já que a grade curricular do curso de Medicina, que é em regime integral, não lhe permite trabalhar. Além disso, com a reprogramação do regramento do PBP, programa que permitia pagamento

de bolsas a estudantes de cursos integrais com carga horária superior a cinco horas diárias, Quirino não conseguiu se inserir no programa. Sua sobrevivência em Chapecó é financiada pelos escassos recursos da família, uma vez que já se esgotaram as economias que a família tinha, provenientes da venda de um terreno. Quirino é defensor do Programa Mais Médicos, e deseja atuar, ao se formar, em unidades básicas de saúde. A especificidade em questão não é tanto o curso de Medicina em si, mas principalmente a demanda de estudantes já graduados de participar do programa de auxílios socioeconômicos, desde que comprovada sua vulnerabilidade.

Para encerrar, é importante discutir a especificidade de Simão, estudante de História no *campus* Chapecó, cuja história de vida está descrita no item 6.3.19 deste trabalho. O símbolo utilizado no diagrama de especificidades, figura de um cego, representa a baixa visão do estudante, já que o jovem apenas consegue perceber vultos a um metro e meio de distância. As leituras e demais atividades são realizadas a um palmo de sua face. Simão cresceu no interior, com extrema dependência da sua mãe e dos avós. Sempre estudou em escola pública. Seu ingresso na UFFS foi por meio do SiSU, antes da inclusão das pessoas com deficiência dentre os estratos da lei de cotas. A universidade representa para o jovem a liberdade para voar, metáfora que ele mesmo utilizou para expressar a autonomia que tem conseguido desenvolver nos seus estudos. A condição socioeconômica de Simão é demarcada por restrições focalizadas nas dificuldades financeiras e no problema de visão. Nos aspectos psicossociais, por exemplo, Simão não expressou maiores dificuldades. Tampouco enfrenta dificuldades de aprendizagem para além da deficiência visual. Neste aspecto específico, da deficiência visual, os ambientes virtuais de ensino utilizados pela universidade tem trazido possibilidades para as leituras, já que arquivos em PDF conseguem ser manuseados pelo garoto com relativa facilidade. Embora a presente especificidade de Simão seja única neste estudo, revela-se como um tema de relevância crescente, já que o Decreto nº 9.034/2017 alterou a lei de cotas, que agora reserva vagas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2017a). Os primeiros ingressos com essa reserva de vagas ocorreram no segundo semestre de 2017, mas continuarão a ocorrer continuamente. Assim, as universidades públicas brasileiras vivem a iminência de uma demanda crescente de apoio a estudantes com deficiência, demanda que possivelmente só estabilizará depois de 2021, considerando o tempo médio de integralização dos cursos e algum fator de retenção que deve incidir também neste público.

Para concluir este item de especificidades, sintetizo algumas conclusões possíveis. No entanto, não o faço sem registrar a ressalva que, como este estudo não é quantitativo, esta síntese não tem e nem poderia ter um tratamento estatístico. Contudo, as conclusões são validadas por algumas das histórias de vida. Por exemplo, no diagrama de especificidades considerei onze situações distintas que envolveram quinze dos vinte estudantes. Não é possível afirmar que as especificidades descritas acirram as vulnerabilidades socioeconômicas de todos os estudantes, porém, esta assertiva é válida para pelo menos oito deles, a saber: Augusto, Beatriz, Danielle, Ricardo, Paula, Tomás, Quirino e Simão. Neste sentido, estabeleci abaixo algumas assertivas, e na sequência um quadro de validação, no qual constam as iniciais dos estudantes para os quais as assertivas são válidas. As assertivas são:

- As especificidades descritas acirram as vulnerabilidades socioeconômicas dos estudantes;
- As especificidades descritas cooperam para desenvolver um desajuste emocional, ampliando necessidades de apoio psicossocial;
- As especificidades descritas consomem muito tempo dos estudantes, exigindo envolvimento e cuidado, a ponto de prejudicar o desempenho acadêmico; e
- As especificidades descritas são complicadores que podem gerar retenção.

Estas assertivas são validadas de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 39 – Validação das Assertivas de Especificidades

As especificidades descritas ...	Assertiva válida para:
... cooperam para desenvolver um desajuste emocional, ampliando necessidades de apoio psicossocial.	A,B,D,R,H,I,M,P,T,Q
... são complicadores que podem gerar retenção.	A,B,D,R,H,I,J,M,P,T,Q
... acirram o grau de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes.	A,B,D,R,P,T,Q,S
... consomem muito tempo dos estudantes, exigindo envolvimento e cuidado, a ponto de prejudicar o seu desempenho acadêmico.	A,B,D,R,H,I,J,S

Fonte: elaborado pelo autor

6.4 DEMARCAÇÃO DE PONTOS PARA A AGENDA POLÍTICA

Não seria coerente eu ouvir tantas histórias, conversar com tantas pessoas, acompanhar momentos de lágrimas e dor, investir mais de quatro anos da minha vida em muito trabalho, conversas, embates, negociação de conflitos e não deixar registro algum na demarcação de pontos de agenda. Esse período de trabalho e pesquisa ressuscitou sentimentos adormecidos na minha alma, lembranças de tantas dificuldades na graduação, que agora são vividas por outras pessoas como eu. Neste sentido, avanço no cumprimento do quarto objetivo específico com bastante empatia. O objetivo em questão é demarcar pontos de agenda e recomendar estratégias de implementação de políticas públicas para a permanência estudantil. Os instrumentos de coleta de dados que auxiliaram no cumprimento dos demais objetivos ficam em segundo plano neste instante, e a observação participante prevalece.

Antes de avançar neste ponto, preciso resgatar o quanto é difícil inserir um ponto na agenda de política pública. Bachrach e Baratz (1970) já diziam que nem sempre que algum problema é identificado pelo poder público, ele entra automaticamente na agenda, uma vez que existem situações em que, por motivos geralmente de natureza orçamentária, ideológica, técnica ou midiática, o problema é descartado antes mesmo de entrar na arena de decisão. No viés orçamentário, Wildavsky (1992) relembra que o orçamento é indissociável do sistema político, e há que se tratar deste tema sempre com muita responsabilidade com as contas públicas, numa prática realista pés-no-chão, evitando rupturas abruptas que possam causar desconfiância da opinião pública e/ou frustrar suas expectativas.

Mas, como toda política pública envolve escolhas, as defesas dos pontos de agenda são feitas com a convicção de que a educação é um bem público importante num projeto de nação soberana, um direito de todos e dever do Estado, conforme assegura a Constituição Federal. Ou seja, as agendas da educação não podem ser preteridas em favor de agendas do mercado. Acrescente-se a isso que as políticas redistributivas defendidas por Kingdon (1984) constituem-se em um instrumento de equidade, na luta por direitos. São ações desta ordem que asseguram direitos aos grupos menos influentes, para superar a elitização da educação superior. Se a Educação é um direito como a CF diz, diante de um público tão excluído, a assistência estudantil também o é. A permanência, nesta perspectiva de direito, se torna uma alternativa de escolha aos estudantes, de modo que qualquer tipo de evasão que venha a ocorrer jamais seja por falta de estrutura e ou suporte institucional, por falta de política de

permanência. Se tiver que ocorrer alguma evasão, que ocorra pela autonomia das escolhas dos sujeitos, por terem mudado de ideia, por não terem se identificado com o curso, ou por qualquer outro motivo que não seja a falta de condições para continuar.

Havendo agenda de permanência estudantil, as etapas subsequentes, de formulação e legitimação, poderão permitir a sua implementação e avaliação. Mas isso já não depende deste trabalho. Isto depende da mobilização social para forçar o poder público a adotar esse tipo de política, depende do próprio interesse do governo, e, mais que isso, depende da escolha de um governo que tenha esse tipo de interesse.

Isto posto, subdividi a demarcação de pontos de agenda em duas partes, sendo a primeira em nível institucional, voltada à universidade em que este estudo foi realizado; a segunda parte, são indicações para as políticas públicas nacionais. Em ambos os casos, as proposições implicam apenas os pontos de agenda que emergiram dos clamores dos estudantes deste estudo, considerando os instrumentos da triangulação adotada. Isto não invalida novas demandas e não exaure o tema, já que muitos outros atores sociais podem contribuir neste processo, e tem contribuído¹³². Portanto, constam, a seguir, as minhas proposições:

6.4.1 Proposições de pontos de agenda para a UFFS

A composição de agendas institucionais da política de permanência da UFFS deve necessariamente considerar o seu caráter popular. A política de acesso que privilegia estudantes vulneráveis é muito marcante na UFFS, uma instituição autodeclarada popular. Como afirmou Dambros (2015, p. 10), o caráter popular da UFFS “pode ser evidenciado na sua regionalidade, estrutura multicampi e gestão colegiada, mas é na política de acesso que a materialidade da dimensão popular da universidade figura”. Contudo, para além da política de acesso, a materialidade de uma universidade popular somente se consolidará na sua política de permanência, e isso se ela for consistente o suficiente para criar condições materiais e simbólicas de permanência aos sujeitos vulneráveis que ingressam na universidade.

Neste sentido, por mais que a universidade tenha avançado e tenha incluído a área de assistência estudantil nos órgãos deliberativos, que tenha valorizado a sua estrutura de gestão, os desafios de consolidação das políticas integrativas de acesso e permanência continuam postos. O espaço da CGAE assegura as discussões

¹³² Como, por exemplo, o FONAPRACE e ANDIFES.

estratégicas. Mas, **a cultura institucional de políticas integrativas ainda precisa avançar**. Este é o primeiro ponto de agenda que destaco, e talvez seja o mais importante. Todas políticas de acesso e permanência precisam ser concebidas conjuntamente. A UFFS poderia tratar deste tema como acesso qualificado, que significaria, na prática, acesso com permanência.

A verdade é que a permanência segue o acesso, sempre com um efeito retardatário. Em partes, isso se explica pela esforço que precisa ser depreendido para cada ação ou decisão. Enquanto que uma decisão acerca do acesso depende fortemente da legislação, a permanência depende de financiamento e estrutura. STAE07 resumiu isso muito bem: “O acesso é muito mais rápido, ela [a pessoa] vai ingressar uma vez só, mas quantas vezes ela vai precisar acessar a permanência? [...] O ingresso é mais pronto e a permanência, ela tem que ser muito mais discutida, muito melhor estudada e todo momento acompanhada. [...] A gente espera pra saber quanto vai ter destinado de recurso. E o acesso? ele já tá ali, com aquelas quantias de vagas, já se sabe quais cursos existem, quantas vagas vão ter, fica muito mais fácil, eu acho, montar um edital no acesso. Agora na permanência, às vezes acontece, muitas vezes né, durante o ano mesmo a gente tem reestudar um edital que já tá sendo aplicado.”

O que STAE07 afirmou, referindo-se à política de acesso e permanência da UFFS, é igualmente válido na esfera federal. Falarei sobre isso mais adiante, já que o binômio acesso- permanência é um ponto estratégico para a educação de um país. Mas, historicamente, acesso e permanência não tem sido concebidos conjuntamente nem no âmbito federal, nem na UFFS. Na UFFS os movimentos realizados tem aproximado a permanência do acesso, e criado espaços que tem tudo para serem integrativos. Registrei, na análise do que fiz no item 6.1.1, o ano de 2017 como uma fase de políticas integrativas, considerando os documentos que a instituição produziu e a estrutura deliberativa criada nas câmaras superiores. Porém ainda há muito que avançar. Isso é unanimidade entre os servidores entrevistados, mesmo entre os que reconhecem a convergência das políticas. Por outro lado, os estudantes atendidos pelas políticas de permanência da UFFS reconhecem o esforço institucional de investir na permanência, muitas vezes até mais do que os próprios servidores da equipe, que tem um perfil de apurada criticidade.

O segundo ponto de agenda institucional envolve a **composição de equipes multidisciplinares para atuar na assistência estudantil**. Este aspecto permitiria à universidade atender com qualidade os clamores dos estudantes vulneráveis para além das suas necessidades financeiras, mas designando cuidado aos cuidadores. A demanda de trabalho que as

equipes de assistência estudantil carregam atualmente é exponencial, tem lhes sobrecarregado física e emocionalmente, ficando as próprias equipes em risco de adoecimento. Competência técnica as equipes tem, de sobra. Comprometimento¹³³, idem. O que falta mesmo é pessoal na linha de frente, nos *campi*, para atendimento em outras áreas para além do serviço social. Os números mostrados no item 5.1.4.3 revelam demandas crescentes para equipes numericamente estagnadas. Como as demandas tem sido cada vez maiores na área de saúde mental, códigos de vagas para psicólogos seriam cruciais. Pedagogos para acompanhamento pedagógico, idem. Com a recente alteração da lei de cotas, por exemplo, as reservas de vagas para pessoas com deficiência tensionarão as demandas por equipes especializadas nos atendimentos diversos, equipes específicas para atendimento de deficientes visuais, surdos, pessoas com restrições de mobilidade, distúrbios diversos. As equipes precisam ser compostas com profissionais qualificados, de múltiplas áreas, com formação para atender genérica e especificamente os novos públicos.

Com o segundo ponto, criam-se condições para outros pontos de agenda, que hoje possivelmente a instituição não tenha condições plenas de cumprir. Penso num **programa de acolhimento e integração aos estudantes**, com ênfase nos oriundos de outros estados. Os *campi* costumam organizar ações de integração com os ingressantes, mas ao apresentar a proposição de um programa de acolhimento e integração, penso em uma ação mais abrangente, coordenada e articulada pela PROAE. Deve-se reconhecer que, com a nova normatização do programa de auxílios socioeconômicos, os estudantes vulneráveis são inseridos com maior celeridade nas listas de beneficiários. Isto foi um avanço. Mas, por meio deste programa de acolhimento e integração seria possível acrescentar um período de gratuidade no RU, até que sejam processados os primeiros pagamentos dos auxílios, informações sobre a universidade, seus setores, serviços, normatizações, detalhamento do curso e currículo, até mesmo para que evitem perder seu tempo e energia em um curso que

¹³³ Destaco um trecho de um diálogo da DCS de Laranjeiras do Sul, que demonstra esse reconhecimento:

Marcelo Augusto: *“A gente tem que elogiar alguns pontos, assim, eu elogio aqui a SAE, que eles são grandes parceiros assim, eles fazem o possível pra gente...”*

Marcelx Henrique: *“É, exatamente.”*

Marcela Eunice: *“Faz das tripas coração.”*

Marcelo Felipe: *“É, o ano passado eu tive a oportunidade de participar de umas videoconferências, o [psicólogo] com... eu tava a frente do DCE e eu vi aqui a gente, os meninos, eles dão sugestões pra os outros campi, auxiliam bastante.”* (Trecho da transcrição da DCS de Laranjeiras do Sul).

talvez não seja o desejado. A parte da integração é deveras importante, pois geralmente o estudante que sai da sua cidade para outro canto do país não tem consciência do custo emocional que aquela decisão traz, não imagina a falta que sua família e amigos farão. A integração abre portas para relacionamentos que se constroem no novo local, estimula vínculos, novas amizades que surgem, e reduzem o efeito da distância, das saudades dos entes familiares. Talvez seja difícil para quem está na universidade admitir, mas a universidade é traiçoeira. Muito se afirma que a universidade é solidária, e ela de fato é. Mas, também, a universidade é indiferente. A universidade é formada por pessoas, a universidade é humana. A universidade é muitas coisas mais, porque a Universidade é plural. Nem sempre o estudante se encontrará com a face de solidariedade que a universidade tem, sendo muito comum defrontar-se com a faceta de indiferença que a universidade também apresenta. Neste sentido, o programa de acolhimento e integração facilitará o encontro do estudante com a universidade solidária, numa perspectiva humanizada, uma universidade que se importa com as pessoas e luta contra as injustiças sociais.

Também é necessário um **programa de acompanhamento dos estudantes** com dificuldades. Neste sentido, o DAPE implantou planos de acompanhamento de estudantes que seriam desligados do programa de auxílios socioeconômicos, uma ação que tem sido reconhecida. No entanto, o acompanhamento deve ser mais completo do que reações aos desligamentos ou mediante procura de estudantes. Deve ser um programa proativo. As três dimensões já utilizadas nos planos de acompanhamento parecem ser uma boa experiência, a ser incrementada (WILDAWSKY, 1993). A experiência de acompanhamento voltado aos aspectos socioeconômicos, psicossociais e cognitivos reforçam minha tese de que os elementos socioeconômicos são centrais em uma política de permanência, mas também o são o acompanhamento psicológico e pedagógico.

Outro ponto que precisa ser considerado é sobre a casa do estudante, numa melhoria da **política de moradia estudantil**. Atualmente a política da moradia estudantil adotada pela UFFS restringe-se aos pagamentos do auxílio-moradia. Trata-se de uma política importante, que precisa ser continuada, mas não resolve a questão de seguridade. Os auxílios socioeconômicos de quaisquer categorias dependem de liberações orçamentárias do governo, que acontecem anualmente na LOA, e liberações da área financeira, que acontecem, ultimamente, uma vez por mês, para liquidação dos empenhos. Como a universidade não tem poder de decisão no orçamento público do país, fica sempre

dependente destas questões. Assim, não há seguridade numa política de moradia estudantil sem casa do estudante. Caso um governo deixe de investir no PNAES, por exemplo, não haverá como garantir o direito da moradia aos que recebem auxílios socioeconômicos, mas haverá, com as devidas dificuldades, condição de manter as vagas em uma casa do estudante, pois trata-se de uma obra construída. A UFFS não teve, até o momento, recursos de capital para construir suas moradias estudantis. O projeto de moradia estudantil da UFFS precisa ser ambicioso, pois poucas vagas não resolveriam a situação de uma universidade que tem maioria de estudantes vulneráveis.

No que diz respeito à moradia estudantil, é importante registrar que, inicialmente em 2013, e depois em 2014, com a instituição Portaria 663/GR/UFFS/2014, o reitor nomeou uma comissão para realizar estudos sobre a política de moradia da UFFS. A comissão desenvolveu seus trabalhos, reconheceu a necessidade da moradia estudantil, e concluiu em seu relatório:

A comissão de moradia estudantil [...] entende que a construção de moradias estudantis nos *campi* da UFFS é importante pelos seguintes motivos:

- Possibilitar acesso ao ensino superior à parcela da população que não teria condições de subsidiar sua moradia, mesmo com o recebimento de auxílios financeiros.
- A moradia estudantil se configura em um importante patrimônio de estrutura física para a UFFS.
- A moradia estudantil pode se tornar um importante espaço de convivência no campus, contribuindo para que se torne um local de convívio não somente acadêmico, mas também social, artístico, cultural, político e demais aspectos que dizem respeito ao exercício da cidadania do estudante.
- A moradia estudantil possibilita uma integração maior entre os estudantes que também vivenciam com maior intensidade o cotidiano universitário. (UFFS, 2016c, p. 14).

A comissão de moradia estudantil, que teve a oportunidade de presidir, encerrou os seus trabalhos indicando que a construção de moradias estudantis na UFFS fosse “incluída nas discussões que definem

as prioridades de ações e investimentos a fim de que a construção venha a fazer parte do planejamento institucional/estratégico da UFFS” (UFFS, 2016c, p. 14).

Outra demanda que percebi durante a DCS de Laranjeiras do Sul, embora se trate de uma especificidade de um casal de estudantes que participou da dinâmica, refere-se ao **auxílio creche**. A UFFS não tem creches, e os locais em que estão os *campi*, em cidades interiorizadas, não dispõem de vagas públicas para atender adequadamente esta questão. Assim, mesmo que fossem disponibilizadas poucas vagas em um edital, o lançamento de um edital para atender a estas necessidades de estudantes com filhos pequenos não teria impacto significativo no orçamento, e poderia atender os mais vulneráveis¹³⁴.

Outro ponto importante refere-se aos cursos integrais, que tomam mais tempo dos estudantes, e praticamente inviabilizam o autofinanciamento de permanência por meio de trabalho. Seria importante o desenvolvimento de uma **ação afirmativa para a permanência de estudantes de cursos integrais**. Esta é uma questão que ainda precisa ser muito discutida, critérios precisam ser estabelecidos, até mesmo discussões acerca de financiamento, por exemplo, de uma segunda graduação. No caso da demanda que se revelou em uma das histórias de vida, o estudante já graduado em um curso, no qual usufruiu dos benefícios de um programa governamental, solicita auxílios socioeconômicos para sua segunda graduação, em Medicina. A questão se torna problemática em contexto de restrição orçamentária, pois particularmente vejo como impensável a sociedade financiar continuamente a tentativa e erro dos sujeitos até que encontrem o curso que lhes agrade. Posso estar errado quanto a isso, mas, sem dúvidas, esse é um motivo de discussão. Também é política de permanência não fazer algumas coisas para poder fazer outras.

No exemplo citado, a UFFS recusou auxílios socioeconômicos com base em três argumentos, que demandaram, inclusive, uma consulta à Procuradoria Federal. O primeiro argumento é que os recursos investidos em auxílios socioeconômicos são provenientes do PNAES, que em seu Art. 4º estabelece que

As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de **viabilizar a igualdade de oportunidades**, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente,

¹³⁴ Supondo que, como critério de seleção, estivesse o IVS do estudante.

nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010) (grifo do autor).

O entendimento sustentado pela UFFS é de que o aluno já graduado, de algum modo, já teve sua oportunidade de graduação. Neste sentido, investir na permanência de um estudante que está buscando uma segunda formação, *a priori*, significaria reduzir a capacidade de assistência ao estudante que ainda busca sua primeira graduação, de modo que a instituição ampliaria desigualdades em detrimento da viabilização da igualdade de oportunidades.

O segundo argumento considerou que as políticas de acesso adotadas pela UFFS privilegiam o ingresso de alunos oriundos de escola pública e com renda *per capita* inferior a 1,5 salários mínimos, além de programas específicos para estudantes indígenas e haitianos, o que gerou necessidade crescente de recursos financeiros para investir na permanência de estudantes que, desde a origem, apresentam maiores vulnerabilidades. Os três últimos editais regulares de auxílios socioeconômicos da UFFS (Edital n° 001/UFFS/2015; Edital n° 035/UFFS/2016 e Edital n° 023/UFFS/2017) não contemplaram sequer a atualização dos valores dos auxílios, nem para repor perdas inflacionárias. Neste sentido, a UFFS entendeu que antes de proporcionar auxílios socioeconômicos para viabilizar a segunda graduação de alguns estudantes, há necessidade de ampliar as condições de permanência daqueles que estão em sua primeira graduação.

O terceiro argumento se baseia nos debates realizados no FONAPRACE, os quais, pelo menos nos posicionamentos enquanto participei do fórum, ratificam o entendimento que a UFFS tem a respeito.

Por fim, o oitavo ponto que proponho para a agenda da UFFS é retomar os investimentos nas áreas de cultura e esportes, de para **atender todas as áreas de atuação do PNAES**. Evidentemente há uma questão orçamentária a ser discutida institucionalmente, mas, intuitivamente, eu diria que investimentos em esportes e cultura, por exemplo, significariam melhoria de qualidade de vida dos estudantes, que poderiam até diminuir as necessidades de acompanhamento psicossocial. A UFFS tem uma experiência muito rica na área de esportes, com o desenvolvimento do JUFFS, experiências que tiram muitos problemas da cabeça dos jovens,

proporcionando-lhes competição, cooperação, integração, superação e diversão¹³⁵.

Em síntese, uma demarcação possível de pontos de agenda para a UFFS deveria compreender:

- 1) Fortalecer a cultura institucional integrativa de formulação de políticas de acesso qualificado, acesso com permanência;
- 2) Compor equipes multidisciplinares para atuar na assistência estudantil dos *campi*;
- 3) Desenvolver um programa de acolhimento e integração aos estudantes, com ênfase nos oriundos de outros estados;
- 4) Ampliar o programa de acompanhamento dos estudantes;
- 5) Construir a casa do estudante em cada *campus*, atendendo a orientação da comissão da política de moradia estudantil;
- 6) Instituir auxílio creche;
- 7) Implantar um programa de ação afirmativa para a permanência de estudantes de cursos integrais;
- 8) Retomar ações de esportes e cultura, para atender todas as áreas de atuação do PNAES.

6.4.2 Proposições de pontos de agenda para o Governo Federal

As proposições de pontos de agenda de políticas de acesso e permanência para o Governo Federal são de outro nível, de maior complexidade, mas, por outro lado, também de maiores possibilidades, de uma instância superior. Não entrarei no mérito das intenções do Governo sobre avançar nessa direção ou em direção contrária, pois esta é uma questão que envolve os embates políticos, as disputas de interesses, ou, como se diz na modelagem de política pública, faz parte da sua implementação. Contudo, mesmo considerando as instâncias diferentes (UFFS e Governo Federal), os clamores dos estudantes vulneráveis admitem poder de resposta distinto, dependendo da esfera de responsabilidade. Ou seja, os mesmos clamores que compõe algum ponto

¹³⁵ No discurso de abertura dos JUFFS, não lembro se na edição de Realeza ou de Laranjeiras do Sul, falei sobre isso, numa defesa do papel dos esportes para os estudantes da UFFS. Na minha fala, defendi que o esporte tem a característica da **competição**, que estimula os indivíduos e as equipes, mas também apresenta outras oportunidades de desenvolvimento interpessoal, pela **cooperação** entre as equipes e *campi*, **integração** entre os acadêmicos de uma universidade *multicampi* presente nos três estados do sul, **superação** dos próprios limites, e também **diversão**, ambientes de convívio e crescimento enquanto ser humano.

de agenda para as políticas institucionais de permanência na UFFS podem compor pontos de agenda iguais ou similares na esfera governamental. Já alguns dos pontos de agenda institucionais não ecoam da mesma forma na esfera federal, pois são situações mais particulares, que devem ser tratados no âmbito da autonomia universitária. Explico isso para que não sejam tomados como repetitivos alguns dos pontos que apresentarei a seguir.

O primeiro ponto de agenda que propus para a UFFS também é válido para o Governo Federal. Na introdução deste estudo já havia defendido que “tanto o modelo de acesso quanto o de permanência precisam atuar em complementaridade (...). Contudo, o fortalecimento do Acesso não observou um esforço correspondente na Permanência” (RECKTENVALD, MATTEI; PEREIRA, 2018, no prelo). A verdade é que acesso e permanência é um ponto estratégico para a educação de um país, e deveria ser concebido em unidade. Destaco que não há erro de concordância verbal nesta frase, pois o governo precisa **pensar em acesso qualificado, que significa acesso com permanência**. Este é o primeiro ponto de agenda, e isto é uma coisa só. Tampouco pode haver um efeito retardatório de uma política em relação a outra, ou alternância entre elas. Na prática, por exemplo, isto significa dizer que ao pensar em uma nova cota, o governo precisa pensar nas demandas que o novo cotista deve gerar nas IFES, e atendê-las. Prover ações em uma ponta e deixar a outra de lado é um equívoco, desperdício de dinheiro público. Ações desta ordem causam evasões, condenando os sujeitos sociais a uma exclusão social de negação da permanência, mais cruel do que a negação do acesso. Muitas vezes o evadido carrega a culpa, a vergonha e a dor, sentindo-se fracassado por não ter aproveitado a oportunidade que teve, mas que, de verdade, não teve. Afinal de contas, se não há assistência estudantil para um preto, pobre, indígena, ou outro vulnerável que dela precise, não houve igualdade de oportunidades. Eu me atreveria a dizer que o exemplo de cotas para deficientes, implantada neste ano, é mais um descompasso entre acesso e permanência, observado no governo federal. Não preciso ser profeta para dizer que, ou o governo provê condições materiais e simbólicas que ficaram pendentes nessa ação, ou em breve colherá fracassos que serão colocados na conta das universidades.

Preciso dizer que a lei de cotas representou, no entendimento deste pesquisador, um avanço social enorme para a superação das desigualdades sociais. Foi um acerto, sem sombra de dúvidas. O que assusta é que, enquanto as cotas são ampliadas para mais públicos, o PNAES retrocede. Isto é uma insanidade. Para produzir o acesso há o ‘cumpra-se’, com força de lei. Para isso acontecer, de modo

inconsequente, realmente não é necessária muita coisa além de caneta. Definem-se os percentuais reservados para cada estrato cotista, envia-se para o Diário Oficial, e pronto. Propagandeia-se que o governo incluiu mais não sei quantos públicos vulneráveis. Mas para produzir permanência neste perfil de público não bastam boas intenções, discussões e caneta. Precisa haver financiamento, precisa haver estrutura, precisa haver qualificação das equipes de trabalho. Para produzir a permanência, há inevitavelmente um efeito retardatário de novas realidades que clamam, e novas necessidades de apoio surgem na caminhada dos sujeitos.

Encerro esse ponto dizendo que a conexão do acesso com a permanência somente pode ser compreendida dialeticamente, como uma realidade que se constrói coletivamente. Sim, estamos construindo essa realidade, e ainda não a compreendemos plenamente. Mas não há dúvidas que uma política pública redistributiva compreende mais pobres atendidos e mais demandas geradas (KINGDON, 1984). Ampliam-se as vagas reservadas aos deficientes, ampliam-se as demandas. Novos editais de ações afirmativas são publicados, novas demandas são criadas. Alguém até pode reclamar das demandas, mas pergunto: Universidade pra que? E pra quem? Não avançarei nisso, porque só essa discussão já daria outra tese.

O segundo ponto de agenda que proponho alinha-se à composição de equipes multidisciplinares para atuar na assistência estudantil. Uma IFES não pode contratar pessoas tão somente por perceber determinada necessidade na universidade. Ela precisa de códigos de vagas, cada vez mais escassos em tempos de congelamentos do orçamento público. Neste sentido, é necessário **assegurar códigos de vagas específicos para atuação na assistência estudantil das IFES**. Esta demanda tem sido debatida junto ao FONAPRACE, e obteve boa aceitação na ANDIFES. Isso já é um bom começo, pois o fórum com maior *know-how* sobre assistência estudantil no Brasil chamou para si a responsabilidade deste ponto de agenda, assim como pautou o PNAES lá atrás. No entanto, evidentemente, não é o FONAPRACE quem decide uma política pública. Ademais, os códigos de vagas precisam ser específicos para a assistência estudantil, para evitar que algumas universidades as redirecionem para outras finalidades. Ou seja, as vagas precisam vir ‘carimbadas’ pra assistência estudantil, sob risco de desvio de finalidade. Além disso, não pode ser uma distribuição simplista das vagas entre as IFES proporcionalmente ao número de alunos matriculados ou algo do tipo, mas baseada em critérios que sejam sensíveis às vulnerabilidades atendidas, como por exemplo, percentual de cotistas

ingressantes. Faça essa defesa porque vejo relação direta entre o volume de trabalho das equipes de assistência estudantil com o número de estudantes em situação de vulnerabilidade matriculados na instituição.

O terceiro ponto de agenda, tão importante quanto os anteriores, é sobre a seguridade de PNAES. Na esfera jurídica, um decreto está num patamar bem abaixo de uma lei. Há necessidade de **consolidação do PNAES em lei federal**, elevando-o a política de estado, e não apenas de governo. Não preciso falar muito sobre isso, pois é óbvio que um decreto pode ser descontinuado com muita facilidade, e uma lei tem caráter de seguridade que transcende a gestão de um governo, independente do perfil que ele venha a ter, legítimo ou ilegítimo, das urnas ou do golpe, popular ou elitista. Ressalto que esta também tem sido uma defesa do FONAPRACE, que lamentavelmente não avançou nem no tempo do governo social-desenvolvimentista de Dilma. Agora, é uma incógnita maior ainda. Pela análise crítica do discurso de austeridade fiscal, porém, é possível compreender as intenções por trás da redução dos valores do PNAES nas duas últimas edições da lei orçamentária¹³⁶. Se considerarmos que o PNAES “tem se tornado um dos principais instrumentos garantidores desta permanência nas instituições federais” (RISTOFF, 2016, p. 60), e o PNAES tem tido retrações em seu montante, pode-se deduzir que o governo tem diminuído as garantias de permanência nas IFES, bem no momento em que elas seriam mais necessárias. Não quero ter uma perspectiva pessimista da permanência estudantil, mas me atrevo a dizer que esse ponto possivelmente não avançará em 2018. Por ora, as IFES precisarão aguardar as urnas. Quero registrar que, nas entrevistas com a equipe de assistência estudantil da UFFS, os 11 entrevistados defenderam a transformação do decreto do PNAES em lei. Por exemplo, STAE11 afirmou: “precisa ser transformado em lei urgente, porque hoje ele é um ato do poder executivo...é muito frágil”.

Ainda falando em PNAES, mais um ponto de agenda deve ser considerado. Há que se assegurar **ampliação de recursos do PNAES**, pelo menos na proporção do aumento das vulnerabilidades do acesso. As IFES tem deixado de atender áreas já contempladas no PNAES¹³⁷, para concentrar os investimentos nas necessidades básicas dos estudantes, moradia, alimentação e transporte. Mas não custa lembrar que o PNAES tem dez áreas, e não apenas três. Quando ingressei no FONAPRACE, em

¹³⁶ Na verdade, da lei orçamentária de 2017 e da previsão de lei orçamentária (PLOA) de 2018.

¹³⁷ É o caso da UFFS, que retraiu ações de esportes e cultura, por exemplo.

2013, os pró-reitores já demandavam 2 bilhões de reais no orçamento PNAES. Na época, o seu orçamento era pouco mais de seiscentos milhões de reais. No auge do seu orçamento, o PNAES alcançou um bilhão de reais, em 2016. Depois retrocedeu 4,13%, e agora, de acordo com a PLOA de 2018, retrocedeu mais 2,07%. Detalhes deste números podem ser observados no Quadro 11 ou no Quadro 27. Portanto, este ponto de agenda faz a defesa de ampliação incremental dos recursos do PNAES, para assegurar a superação da elitização da educação superior pública, por meio de políticas redistributivas voltadas ao atendimento das demandas de grupos menos influentes em detrimento dos interesses dos grupos mais influentes. Neste sentido, fazendo referência à expansão e democratização do Ensino Superior público, Dutra e Santos (2017, p. 158) indicam que “o principal desafio da política de AE na atualidade é a ampliação dos recursos orçamentários em correspondência com essas políticas expansionistas do Governo Federal”.

Nesta linha de raciocínio do PNAES, um ponto de agenda que também seria importante refere-se à **prestação de contas à sociedade acerca dos recursos do PNAES**. Há uma tendência na coisa pública de maior transparência e acesso às informações. O PNAES não pode, no meu entendimento, ficar fora desse movimento. Até porque se houver essa prestação de contas, haverá naturalmente um desestímulo a eventuais práticas inadequadas na gestão do dinheiro público. Algumas vantagens seriam notórias, a começar pelo conhecimento que a população terá acerca do que se faz em prol da permanência de estudantes vulneráveis, como prática de política redistributiva. Outra vantagem seria assegurar que os recursos designados para a assistência estudantil sejam de fato investidos na assistência estudantil. E, também, uma vantagem seria o estímulo à efetividade das ações de permanência das IFES. Encerro este ponto de agenda sugerindo uma estratégia de efetivação, agregando a prestação de contas a um módulo que pode ser desenvolvido no SINAES, que funcione como uma espécie de observatório.

O sexto ponto de agenda talvez seja o mais controverso. Mas defendo **reavaliar a dinâmica do SiSU**. Isso não significa fechar as portas do acesso, ou descontinuar-lo, mas reconfigurá-lo para atrair públicos mais regionalizados. Isso deixaria de potencializar as vulnerabilidades dos cotistas. Há uma disfunção no SiSU, que paradoxalmente potencializa as possibilidades de acesso dos estudantes vulneráveis, mas desperta consequências indesejadas no tocante a sua permanência, muito pelo distanciamento da família. Seria perfeitamente possível desenvolver uma política de indução de regionalidade de público, dentro do SiSU. Na singela opinião deste pesquisador, parece

haver uma dissonância entre a política de interiorização e o SiSU. A política de interiorização propôs a criação de vagas no interior do país para reverter o processo de litoralização da educação superior, para que populações de regiões não litorâneas também tivessem acesso a vagas públicas na educação superior. Agora que o SiSU abre disputas de vagas em todo território nacional, a mobilidade ocorre em todos os sentidos, e as vulnerabilidades psicossociais e socioeconômicas se avolumam.

O sétimo ponto de agenda governamental alinha-se ao ponto de agenda da UFFS, da defesa para construir a casa do estudante em cada *campus*. Qualquer obra construída pelo governo federal requer recursos de capital. Neste sentido, **orçar recurso de capital para criar e equipar estruturas físicas de permanência** não pode ser desconsiderado. Para avançar nesse ponto de agenda, o FONAPRACE poderia auxiliar na legitimação do ponto, o que daria segurança jurídica e política ao governo para sua posterior implementação.

Por fim, o último ponto de agenda governamental alinha-se à ação afirmativa para a permanência de estudantes de cursos integrais. Isto poderia ser resolvido com um **ajustamento no Programa Bolsa Permanência**, para que os bloqueios de novas inscrições sejam revertidos, inclusive com um critério de carga horária atenuado. Além de indígenas e quilombolas, o PBP inicialmente atendia estudantes de cursos integrais com carga horária superior a cinco horas-aula diárias. Depois, por questões orçamentárias foram descontinuadas as inscrições deste público. Agora, seria tempo de retomar.

Em síntese, uma demarcação possível de pontos de agenda para o governo federal deveria compreender:

- 1) Desenvolver acesso qualificado, um acesso com permanência;
- 2) Assegurar códigos de vagas específicos para atuação na assistência estudantil das IFES;
- 3) Consolidar o PNAES em lei federal;
- 4) Ampliar o orçamento do PNAES;
- 5) Estabelecer uma sistemática de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos do PNAES;
- 6) Reavaliar a dinâmica do SiSU;
- 7) Prover recursos de capital para criar e equipar estruturas físicas de permanência nas IFES; e
- 8) Reconfigurar o Programa Bolsa Permanência.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso de estudantes socioeconomicamente vulneráveis nas universidades públicas brasileiras é uma realidade emergente que contrapõe seu histórico de elitização. Ao ingressar nas IFES, estudantes anteriormente excluídos no tocante ao acesso e permanência na educação superior carregam consigo as suas especificidades e agravantes de vulnerabilidade socioeconômica. Contudo, para viabilizar a permanência destes estudantes na universidade, faz-se necessário elaborar políticas públicas específicas para este fim. Este é um desafio para a UFFS, campo deste estudo, e para as demais IFES brasileiras que aderiram ao SiSU e lei de cotas.

Neste sentido, este estudo se propôs a responder a questão-problema: “Como as necessidades emergentes, decorrentes da inclusão de estudantes socioeconomicamente vulneráveis na educação superior, podem ser contempladas em uma política de permanência da UFFS?”

A partir desta questão-problema, o objetivo geral foi assim definido: “Compreender os reflexos do processo de inclusão de estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas sobre a formulação das políticas de permanência na UFFS.”

Para atender ao objetivo geral, foram definidos objetivos específicos que permitiram o alcance dos resultados propostos.

O primeiro objetivo específico foi analisar as políticas de permanência da UFFS e sua relação com as políticas de acesso. Como ponto de partida, definiu-se política de acesso como o conjunto de possibilidades de ingresso que uma instituição de educação superior proporciona aos estudantes, desde a comunicação inicial e processos seletivos até a matrícula, enquanto que política de permanência é o conjunto de ações elaboradas institucionalmente para auxiliá-los nas dificuldades de sua trajetória acadêmica, da matrícula à colação de grau. O estudo identificou três fases de um processo de integração das políticas de acesso e permanência na UFFS. A primeira fase, compreendida entre 2010 e 2012, foi uma fase de políticas isoladas, mas não antagônicas, uma vez que acesso e permanência eram sensíveis a variáveis próximas de vulnerabilidades. Enquanto o acesso era voltado a estudantes de escola pública, a permanência se preocupava com as vulnerabilidades socioeconômicas dos seus estudantes. A partir de 2013, quando as primeiras turmas admitidas pela lei de cotas ingressaram na universidade, inaugurou-se a segunda fase do processo de conexão de políticas de acesso e permanência na UFFS. Esta fase compreendeu os anos de 2013 a 2016, marcada pela confluência da política de permanência à política de

acesso. Na prática, a política de permanência procurou se adaptar à de acesso, embora isso tenha ocorrido sempre com um efeito retardatório. Mas, como ponto de conexão esteve e ainda está a lei de cotas. A partir de 2016, com a maior inserção da área de assuntos estudantis nos órgãos deliberativos estratégicos da UFFS, foi possível participar das discussões conjuntamente, e reformular as normativas de acesso e permanência na instituição. Assim, iniciou-se em 2017, data da entrada em operação das normativas, a fase chamada integrativa, considerando que as políticas de acesso e permanência, a partir desse ano, passaram a ser geridas conjuntamente. A percepção predominante da equipe de assistência estudantil é que as políticas de acesso e permanência são convergentes, e tem evoluído nos últimos anos neste sentido. No entanto, ainda são apresentados desafios de aproximação das áreas de execução de acesso e permanência, para além da câmara temática do Conselho Universitário. O desafio de política integrativa ainda está posto na UFFS, e depende de continuidades.

O segundo objetivo específico foi mapear o perfil de vulnerabilidades socioeconômicas dos estudantes da UFFS, bem como os fatores agravantes e atenuantes das vulnerabilidades. As vulnerabilidades da UFFS são calculadas por meio de um índice, chamado índice de vulnerabilidade socioeconômica, que leva em consideração em seu cálculo um conjunto de incertezas, inseguranças e riscos enfrentados quanto à fragilização de vínculos familiares, pertencimento e sociabilidade, identidades estigmatizadas, desvantagem pessoal resultante de deficiências, exclusão pela pobreza e outros elementos de risco pessoal e social. São questões que transcendem a renda *per capita*, elemento que também é considerado. O mapeamento de vulnerabilidades indica que o *campus* de Laranjeiras do Sul concentra os estudantes mais vulneráveis, seguido de Chapecó, Erechim, Cerro Largo, Realeza e Passo Fundo, nesta ordem. Os fatores agravantes envolvem as situações que ampliam as dificuldades da permanência, enquanto os fatores atenuantes são as condições favoráveis da permanência. Tais elementos entram no cálculo do IVS, mas são resguardados por sigilo profissional. Constituem-se como agravantes mais comuns as defasagens da formação de base, o distanciamento familiar, a impossibilidade de acesso às demais políticas públicas, questões de etnia, baixa escolaridade dos pais, preconceitos, racismo, dentre outros. Como fatores atenuantes, considera-se a disponibilidade de rede de apoio ou familiar próxima da universidade, escolaridade dos pais, disponibilidade de casa própria, integração social, bens imóveis na família, empregabilidade dos integrantes do grupo familiar, dentre outros.

O terceiro objetivo específico propôs reconhecer as vozes de estudantes socioeconomicamente vulneráveis por meio de suas histórias de vida, especificidades e pontos de convergência de seus clamores pela permanência. Foram contadas as histórias de vida de vinte estudantes, dos *campi* de maior vulnerabilidade (Laranjeiras do Sul, Chapecó e Erechim), por meio de dinâmicas criativas sensíveis. Foram vinte histórias cheias de emoção, em que os estudantes contaram suas vidas, descreveram seu momento na universidade, suas esperanças e desafios. Foram identificados pontos de convergência em aspectos socioeconômicos, psicossociais e cognitivos, e também foi possível validar assertivas como:

- A distância que os estudantes estão dos entes familiares amplia a sua vulnerabilidade socioeconômica e psicossocial;
- As vulnerabilidades psicossociais atrapalham a capacidade de concentração;
- Dificuldades no aluguel trouxeram muitas preocupações que mexeram com o equilíbrio emocional dos estudantes;
- Preconceitos sofridos provocam abalo emocional e prejudicam a condição psicossocial;
- Os relacionamentos construídos após o ingresso na UFFS são a principal motivação externa não-institucional para a permanência destes estudantes;
- Os auxílios socioeconômicos são o principal instrumento institucional de apoio à permanência;
- O desejo de sucesso e superação da condição de exclusão é o principal elemento de automotivação para a permanência dos estudantes;
- As dificuldades socioeconômicas enfrentadas na chegada na UFFS contribuíram com um desequilíbrio psicossocial ainda não resolvido.

Também foram identificadas especificidades relacionadas ao luto, deficiência, filhos em idade pré-escolar, etnia, preconceitos, envolvimento em movimentos sociais, programas de governo, curso fora de sede e ajuda humanitária. Embora sejam condições diversas, a história de vida dos sujeitos permitiu a validação de quatro assertivas, considerando que as especificidades listadas:

- cooperam para desenvolver um desajuste emocional, ampliando as necessidades de apoio psicossocial;
- são complicadores que podem gerar retenção;
- acirram o grau de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes; e
- consomem muito tempo dos estudantes, exigindo envolvimento e cuidado, a ponto de prejudicar o seu desempenho acadêmico.

O quarto e último objetivo específico foi demarcar pontos de agenda e recomendar proposições de implementação de políticas públicas para a permanência estudantil. A partir dos clamores dos estudantes deste estudo, foram propostos pontos de agenda para a UFFS e para o Governo Federal. No caso da demarcação de pontos de agenda para a UFFS, indicou-se: fortalecer a cultura institucional integrativa de formulação de políticas de acesso qualificado, acesso com permanência; compor equipes multidisciplinares para atuar na assistência estudantil dos *campi*; desenvolver um programa de acolhimento e integração aos estudantes, com ênfase nos oriundos de outros estados; ampliar o programa de acompanhamento dos estudantes; construir a casa do estudante em cada *campus*; instituir auxílio creche; implantar um programa de ação afirmativa para a permanência de estudantes de cursos integrais; e retomar ações de esportes e cultura, para atender todas as áreas de atuação do PNAES. Já para a agenda do Governo Federal, a demarcação indica: desenvolver acesso qualificado, um acesso com permanência; assegurar códigos de vagas específicos para atuação na assistência estudantil das IFES; consolidar o PNAES em lei federal; ampliar o orçamento do PNAES; estabelecer uma sistemática de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos do PNAES; reavaliar a dinâmica do SiSU; prover recursos de capital para criar e equipar estruturas físicas de permanência nas IFES; e reconfigurar o Programa Bolsa Permanência.

Reforço que a demarcação de pontos de agenda é uma fase inicial de uma política pública. Para que uma política pública de permanência avance, a agenda precisa ser legitimada na sociedade, implementada pelo governo e avaliada, pelo governo e pela sociedade. Mantenho a esperança de que avançaremos nisso, e a educação superior brasileira observará na universidade pública a existência de novas políticas, de caráter distributivo, asseguradas por lei, numa perspectiva de política de estado. A esperança é que uma política pública de acesso qualificado, de acesso com permanência, poderá mudar a vida de outros estudantes, daqueles que ainda não chegaram na universidade. Estas políticas, seja no âmbito institucional da UFFS ou na esfera governamental, proporcionarão:

- Renovação de esperanças, uma esperança que se sustenta e que não se apaga, para que estudantes como Marcelo Augusto possam chegar à UFFS e saber que terão condições de concluir seu curso, com qualidade;
- Compreensão institucional com as especificidades e apoio nas necessidades mais particularizadas dos estudantes, como auxílio-

creche, para que estudantes como Marcela Beatriz tenham condições de estudar enquanto educam seus filhos;

- Segurança de continuidade dos programas institucionais e investimentos governamentais, para que o temor das rupturas não seja um golpe nos sonhos de formação de sujeitos como Marcelo Carlos;
- Acompanhamento psicossocial aos estudantes que passam por momentos de dor, dores típicas da vida, para que estudantes como Marcela Danielle enfrentem suas dores, mas sabendo que existem flores muito belas na vida, que precisam se apreciadas;
- Divulgação das políticas públicas, para superar as incertezas das cordas bambas, para que estudantes como Marcela Eunice corram para alcançar o seu alvo;
- Continuidade das políticas redistributivas em respeito às decisões das urnas, para que estudantes como Marcelo Felipe celebrem os dias cinzentos de Brasília pela chuva que cai, pois os novos dias cinzentos na capita terão sentido somente literal;
- Maior integração dos cursos fora da sede e respeito aos posicionamentos ideológicos plurais em uma universidade, para que estudantes como Marcelo Gustavo superem as distâncias, geográficas e outras quaisquer, de modo que não haja distanciamento entre os corações das pessoas, e que apenas o rancor, o ódio e as dissensões fiquem longe, muito longe;
- Políticas públicas para a licenciatura, para que estudantes como Marcelx Henrique possam trabalhar, superar os seus desesperos e sequer ouvir falar sobre preconceito de qualquer ordem;
- Programas de apoio financeiro regulares a estudantes de cursos integrais, para que estudantes como Marcela Indianara possam focar em seus estudos, a abusar do seu coração grande para compartilhar oportunidades com a sua comunidade;
- Acolhida institucional, para que estudantes como Marcela Joana, mesmo que cheguem somente com doze reais no bolso na universidade, saibam que terão forças para nadar contra a corrente, porque a universidade ajuda aplacar o furor da correnteza;
- Apoio psicológico e financeiro, para que estudantes como Marcela Kelly possam chorar lágrimas de alegria, e sonhar com o universo de conhecimentos sendo compartilhados com outras pessoas;
- Oportunidade de mobilidade acadêmica, nacional e internacional, para que estudantes como Marcelo Leandro possam usufruir de uma outra visão, distante do alcoolismo, do tráfico e das armas, e para que quando a visão focar nestas coisas, seja em caráter de transformação;

- Acompanhamento aos públicos de ações afirmativas, de acordo com as suas necessidades particulares, para que estudantes como Marcelo Moacir consigam desatar os nós da diferença cultural, da língua e do preconceito dos brancos;
- Apoio financeiro ininterrupto e acompanhamento psicopedagógico, para que estudantes como Marcelo Natanael mantenham a favela no coração, mas equilibrem os sentimentos e superem suas crises;
- Maiores oportunidades de participação na formulação das políticas estudantis, para que estudantes como Marcelo Otávio contem suas histórias de superação com o exemplo de quem já venceu;
- Acompanhamento psicossocial e pedagógico e ações contra o racismo, para que estudantes como Marcela Paula mantenham-se firmes no propósito de formação para transformação do seu país;
- Programa de auxílio financeiro para estudantes de cursos integrais, para que estudantes como Marcelo Quirino concluam o curso de Medicina e possam atuar nas unidades básicas de saúde;
- Apoio financeiro mais efetivo para estudantes como Marcelo Ricardo conseguirem focar no estudo, e reduzir a carga de trabalho;
- Políticas de apoio às pessoas com deficiência, com equipamentos e materiais especializados, ampliação dos recursos do Programa Incluir, para que estudantes como Marcelo Simão continuem projetando seus sonhos com liberdade;
- Política de integração aos estudantes ingressantes por ações de ajuda humanitária, para que o PROHAITI se consolide com estrutura de apoio e viabilização de financiamento, e estudantes como Marcelo Tomás alcancem a formação tão valorizada em seu país, para criar oportunidades de emprego e renda na agricultura haitiana.

REFERÊNCIAS

ADLER, P.A. **Wheeling and dealing**. New York: Columbia University Press, 1985.

ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO. Procuradoria-Geral Federal. **Parecer nº 163/2016/PF-UFFS/PGF/AGU**, de 21 de julho de 2016.

AGUIAR, M.A.S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, p.707-727, jul/set, 2010.

ALMEIDA, A.N. **Teoria dos jogos**: as origens e os fundamentos da teoria dos jogos. São Paulo: UNIMESP, 2006.

ANDERSON, J. E. **Public Policymaking**. Nashville: Thomas Nelson and Sons, 1975.

ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M.L. Modelos de análises das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n.83, p.11-35, 2017.

AZEVEDO, F. *et al.* A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. 1932. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.65, n.150, p.407-425, maio/ago, 1984. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf> Acesso em: 09/12/2017.

BACHRACH, P.; BARATZ, M. **Power and poverty**. New York: Oxford, 1970.

BACK, L.B. **Política de assistência estudantil**: interfaces com o reconhecimento das diferenças e promoção da equidade. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, L.F.B.P.M. **Análise de políticas públicas para educação superior no Brasil**: uma aplicação de dinâmica de sistemas. 2017. 184 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARREYRO, G.B.; ROTHEN, J.C. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.96 , p.955-977, outubro, 2006.

BAUMGARTNER; F.R.; JONES, B.D. **Agendas and instability, in american politics**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L.C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BENTHAM, J. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BERNABEL, R.T. **Teoria da escolha pública: uma introdução crítica**. São Paulo, 2009. 88f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciência Política) – PPGCP, Universidade de São Paulo, 2009.

BEUTER, M.; ALVIM, N.A.T. Expressões lúdicas no cuidado hospitalar sob a ótica de enfermeiras. **Esc Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p.567-574, jul/set. 2010.

BOBBIO, N. **Igualdad y libertad**. Barcelona: Paidós, 1993.

BORDIGNON, S.A.F; PIOVESANA, L. Práticas de integração na diversidade: das intenções à criação do PROHAITI na UFFS. In: EDUCERE Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba, Trabalhos Bloco 1 – educação e humanidades, **Anais...** Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2015, p.928-944. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19421_9777.pdf> Acesso em 31 de julho de 2016.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em 31/07/2016.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em 31/07/2016.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em 31/07/2016.

_____. Constituição (1969). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 1, de

17.10.1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67emc69.htm> Acesso em 31/07/2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 31/07/2016.

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

_____. **Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**: da concepção à regulamentação. 2.ed. ampl. Set. 2004b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico/provao/2004/sinaes.pdf>. Acesso em: 24 de nov. 2004. 14:10

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em 17/07/2017.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc90.htm> Acesso em 18/01/2017.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em 15/07/2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 23/02/2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em 04/05/2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). In: SAVIANI, Derneval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

_____. Presidência da República. Lei n. 12.029 de 15 de setembro de 2009. 2009b. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 16 set. 2009.

_____. Presidência da República. Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012b.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012**. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm> Acesso em 31/08/2017.

_____. Presidência da República. **Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em 31/08/2017.

_____. Presidência da República. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 31/07/2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017**. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9034.htm> Acesso em 08/05/2017.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Orçamentos da União Exercício Financeiro 2018**: projeto de lei orçamentária. Brasília, 2017b.

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 27 de maio de 2016.

BREWER, G. The policy sciences emerge: to nurture and structure a discipline. **Policy Sciences**, Amsterdam, v. 5, n. 3, p. 239-244, 1974.

BRYMAN, A. **Quantity and quality in social research**. London: Unwin Hyman, 1988.

BUCHANAN, J.M.; TULLOCK, G. **The calculus of consent**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1962.

BURNHAM, J.M. **The machiavellians: defenders of freedom**. New York: John Day Co., 1943

_____. **The managerial revolution: what is happening in the world**. New York: John Day Co., 1941.

CABRAL, I.E. O método criativo e sensível: alternativa de pesquisa na enfermagem. In: GAULTHER, J.H.M. (Org.). **Pesquisa em enfermagem: novas metodologias aplicadas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; pp. 177-203, 1998.

CAIDEN, N.; WILDAVSKY, A. **Planning and budgeting in developing countries**. New York: John Wiley, 1980.

CAPELLA, A.C.N. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. **BIB**, São Paulo, n.61, p.25-52, 2006.

CARVALHO, T.M. A Teoria dos Jogos e sua Aplicação à Economia. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 11, n.2, p.17-37, abr. 1957. ISSN 0034-7140. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/1878/2759> Acesso em: 20 Jul. 2017.

CASTAGNOLA, L.; PADOVANI, U. **História da filosofia**. 17.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

CEPÊDA, V.A. Inclusão, democracia e novo-desenvolvimentismo: um balanço histórico. **Estudos Avançados**. v. 26, n.75, p.77-90, 2012.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CLARKSON, M.B.E. A Stakeholder Framework for Analysing and Evaluating Corporate Social Performance. **Academy Management Review**, v. 20, n.1, p. 92-117, jan 1995.

COBB, W.R.; ELDER, V.C. The politics of agenda building: an alternative perspective for modern democratic theory. **Journal of Politics**. v.33, 1971.

CORREIA, M.C.B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, Lisboa, v.13, n.2, p.30-36, 2º semestre, 2009.

CUNHA, E.R.; MOROSINI, M.C. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, v.7, n.14, p.82-89, 2013.

DAMBROS, M. **Dilemas na constituição dos sentidos atribuídos ao popular na Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

DEMO, P. Base empírica da pesquisa social : abordagem sistêmica e funcionalista – visão dinâmica dentro do sistema. In : **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113 , p.1223-1245, out/dez, 2010.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DOMHOFF, W;G. **Who rules America?** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1967.

DONALDSON, T; PRESTON, L. E. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence and implications. **Academy of Management Review**, v. 20, pp.65-92, 1995.

DOWNES, W. **Language and society**. London: Fontana Paperbacks, 1984.

DOWNS, A. **An economic theory of democracy**. New York: Harper & Row, 1957.

DUARTE, A.L. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004.

DUTRA, N.G.R; SANTOS, M.F.S. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n.94, p.148-181, 2017.

DYE, T.R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. pp.99-129, (2005). In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Orgs). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases**

epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

_____. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

DYE, T.R.; ZEIGLER, H. **The irony of democracy**. 9.ed. Monterey: Wadsworth, 1993.

EASTON, D. **A framework for political analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

FERREIRA, A.L.; PEREIRA, M.F.W. O Mapa Falante como instrumento do processo ensino-aprendizado do aluno de Medicina: relato de experiência. **Rev de Pediatria SOPERJ**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.29-32, out. 2013.

FISHER, F. **Reframing public policy: discursive politics and deliberative practices**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FLYVBJERG, B. Five misunderstanding about case study research. In: SEALE, C. (Eds.) **Qualitative research practice**. London: Sage, 2004. p.420-434.

FONAPRACE. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais – CEPES (IEUFU), Uberlândia: UFU, 2014.

_____. **Nova Matriz PNAES**. Brasília: FONAPRACE, 2017.

FREEMAN, R. Edward; EVAN, W.M. A stakeholder theory of the modern corporation: kantian capitalism. In: BEAUCHAMP, T. L; BOWIE, N. E. (Ed.), **Ethical Theory and Business**, pp. 97-106. Prentice- Hall, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILIOLI, R.S.P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SiSU e desafios.** Estudo Técnico da Câmara dos Deputados, Brasília, maio de 2016.

GIMENES, É.R. Teoria das elites e as elites do poder: considerações sobre a relevância dos teóricos clássicos e de Wright Mills aos estudos de cultura política e democracia. **Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**, v.2, n.2, p.119-151, 2014.

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

GUERREIRO RAMOS, A. **A nova ciência das organizações.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

HEIDEMANN, F.G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. pp.23-39, (2005). In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Orgs). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Orgs). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

HILL, M. **The public policy process.** 5.ed. Harlow: Pearson Education, 2009.

HOFFERBERT, R. **The study of public policy.** New York: Merrill, 1974.

HÖFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.21, n.55, pp.30-41, 2001.

HOLANDA, I.P. O combate ao racismo via política de cotas. **Revista de Estudos Legislativos Assembleia Legislativa de Pernambuco**, Recife, v.2, n.2, p.56-65, set, 2017.

IMPERATORI, T.K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, v.129, p.285-302, maio/ago, 2017.

JENKINS, W. **Policy analysis: a political and organizational perspective.** Oxford: Blackwell, 1978.

JONES, C.O. **An introduction to the study of public policy**. 2.ed. Boston: Duxbury Press, 1978.

JONES, L. R.; McCAFFERY, Jerry L. Budgeting according to Wildavsky: a bibliographic essay. **Public Budgeting & Finance**, Malden, p.16-43, Spring, 1994.

KELLS, H.R. Conduzindo processos de auto-avaliação. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de (Org.). **Avaliação institucional**. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, IESB, 2000.

KINGDON, W. J. **Agendas, alternatives and public policies**. Boston: Little Brown, 1984.

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

LAGO, V. F. **Estudo dos planos de acompanhamento realizados nos setores de assuntos estudantis dos *campi* da UFFS em 2016**. Chapecó: UFFS, 2017.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1997.

LASSWELL, H.D. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland: Meridian Books, 1936.

_____. **The decision process: seven categories of functional analysis**. Baltimore: University of Maryland Press, 1956.

LATHAM, E. The groups basis of politics. In: EULAU, H.; ELDERSVELD, S.J.; JANOWITZ, M. (Orgs.). **Political behavior**. New York: Free Press, 1956.

LIMA, L.L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v.21, n.48, p.101-110, Dez. 2013.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, 2000.

LINDBLOM, C.E. Muddling Through: a ciência da decisão incremental. pp.161-180, 1959. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Orgs).

Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

_____. Muddling Through: a ubiqüidade da decisão incremental. pp.181-202, 1979. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Orgs).

Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

LOPES, G.T. *et al.* Dinâmicas de criatividade e sensibilidade na abordagem de álcool e fumo com adolescentes. **Rev Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.33-38, jan/mar. 2012.

LOWI, T.J. The state in politics: the relation between policy and administration. In: NOLL, R.G. (ed). **Regulatory policy and the social sciences**. Berkeley: University of California Press, 1985.

MACEDO, N.D. **Iniciação a pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica, **D.E.L.T.A**, 21; Especial, 2005. p.1-9.

MASSA-ARZABE, P.H. Dimensão jurídica das políticas públicas. pp.51-74. In: BUCCI, M.P.D. (Org.). **Políticas Públicas:** reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

MAY, J. V.; WILDAVSKY, A. (Orgs.). **The policy cycle**. Beverly Hills: Sage Publications, 1978.

McCOOL, D.C. **Public policy theories, models and concepts:** an anthology. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

MELO, M.A. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, S. (Org.). **O que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995):** ciência política. São Paulo/Brasília: Sumaré/Capes, 1999.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MEYER, M. (Org.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

MICHELS, R. **Sociologia dos partidos políticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192> Acesso em 11 de dezembro de 2017.

_____. **Nova universidade começa a ser criada**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32500>> Acesso em 31/07/2016.

_____. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 [institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada]. **DOU**, seção 1, 27 de janeiro de 2010.

_____. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 [institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES]. **DOU**, seção 1, 13 de dezembro de 2007.

MONLEVADE, A. J. **Plano municipal de educação: fazer para acontecer**. Brasília: Ed. Idéia, 2002.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. **RAE**, São Paulo, v.45, n.1, p.58-70, jan./mar. 2005.

_____. Paradigms, metaphors and puzzle solving in organizational theory. **Administration Science Quarterly**, v.25, n.4, p.605-624, 1980.

MOSCA, G. **La classe política**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1992.

MUSSIO, B. R. **Breve histórico sobre os Restaurantes Universitários da UFFS**. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017.

NASCIMENTO, C.F.M.. **Cotas sociais e reflexos na política de assistência estudantil: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

NIEROTKA, R.L.; TREVISOL, J.V. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016.

NOGUEIRA, C.M.M. *et al.* Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33 , p.1-31, 2017.

OLSON, M. **The rise and decline of nations**. New Haven: Yale University Press, 1982.

ORWELL, G. **Second thoughts on James Burnham**. London: Polemic, 1946.

PARETO, V. **Trattato di sociologia generale**. Florence: G.Barbèra, 1916.

PARSONS, T. Sugestões para um tratado sociológico da teoria de organização. In: ETZIONI, A. (org.), **Organizações complexas**. São Paulo: Atlas, 1967.

PARSONS, W. **Public policy: an introduction to the theory and practice of policy analysis**. Boulder: Westview Press, 1995.

PAULA, M.F.C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017.

PEREIRA, T.I.; SILVA, L.F.S.C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização?. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.2, p.10-31, jul-dez, 2010.

PERISSINOTTO, R. **As elites políticas: questões de teoria e método**. Curitiba: Ibpx, 2009.

PETERS, B.; PIERRE, Jon. **Handbook of Public Policy**. London: Sage, 2006.

RECKTENVALD. C.R.M. **Qualidade de vida na perspectiva de estudantes que vivenciam o curso de graduação em Enfermagem: flores e pedras no caminho**. 2014. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Enfermagem) – Graduação em Enfermagem, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.

RECKTENVALD, M; MATTEI, L.F.; PEREIRA, V.A. Avaliando o Programa de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias . **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, 2018. [no prelo]

RECKTENVALD, M. **A auto-avaliação das instituições de educação superior catarinenses diante da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Blumenau, 2005.

280f. Dissertação de Mestrado (Curso de Pós-Graduação em Administração: Gestão Moderna de Negócios) – PPGAD, Universidade de Blumenau, 2005.

_____. O bixo. **Tribuna Palmeirense**, Palmeira das Missões, n. 761, ano XVI, 09 de abr de 1993.

_____. **Plano de Providências Permanente da UFFS**: relatório de avaliação dos resultados da gestão da UFFS acerca da avaliação do PNAES pela CGU. Chapecó, UFFS, junho de 2016.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Avaliação emancipatória ou regulação? **Agathos**, Brusque, v. 1, n.2, p. 1-14, 2006.

_____. Tensões entre regulação e avaliação emancipatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Revista da Unifebe**, Brusque, v. 1, n.10, p.1105-116, jul/dez, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/23/21>> Acesso em 09/12/2017.

REINERT, D.J.; LAFFIN, M. (Orgs.). **Grupo de trabalho de criação da futura universidade federal com campi nos estados do PR, SC e RS**: relatório de atividades e resultados atingidos. Santa Maria, Florianópolis, Brasília. Março de 2008. [Documento em PDF, acervo digital do pesquisador]

RELATÓRIO da comissão constituída pela Portaria nº 126/2012. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 15 de novembro de 2017.

RISTOFF, D.I. **Democratização do campus**: impactos dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n.9, jan-jun. 2016.

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v.19, n.3, p.723-747, nov. 2014.

_____. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v.18, n.3, p.519-545, nov. 2013.

_____. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis: Insular, 1999.

RISTOFF, D.I.; GIOLO, J. O Sinaes como sistema. **RBPG**, Brasília, v.3, n.6 , p.193-213, dezembro, 2006.

SABATIER, P.A. (Org.) **Theories of the policy process.** California: Westview Press, 2007.

SALLES, H.K.; HEBERLE, V.M.; MACEDO, L.B. O Futuro que Queremos?: Uma análise da representação da mulher no relatório final da RIO+20. **EnANPAD 2013.**

SANTOS, G.; FREITAS, L.O. Ensino superior pública brasileira: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n.2, p.182-200, jul./dez. 2014.

SANTOS, G.G; SILVA, L.C. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, S.M.R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos.** Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, H.B. Fieldwork roles and fieldwork processes. In: SCHWARTZMAN, H.B. **Qualitative research methods.** London: Sage Publications, 1993.

SCHATTSCHEIDER, E.E. **The semi-sovereign people.** New York: Holt Rinehart and Winston, 1961.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SERVA DE OLIVEIRA, M.R. **Racionalidade e organizações: o fenômeno das organizações substantivas.** São Paulo: EAESP/FGV, 1996. 633p (Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV, Área de Concentração: Organização, Planejamento e Recursos Humanos).

SERVA, M.; JAIME JUNIOR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **RAE.** v.35, n.3, pp.64-79, mai/jun, 1995.

SESU. Edital nº 107, de 5 de dezembro de 2017 processo seletivo - primeira edição de 2018 Sistema de Seleção Unificada – SiSU. **DOU**, seção 3, 08 de dezembro de 2017.

SILVEIRA, A. (Coord.). **Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias**. 2.ed. rev., atual e ampl. Blumenau: Edifurb, 2004.

SIMON, H. **Administrative behavior**. New York : Free Press, 1945.

_____. **O Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965.

SIMON, H.; SMITHBURG, D.W.; THOMPSON, V.A. **Public Administration**. New York: Alfred A. Knopf, 1950.

SORATTO, J. *et al.* A maneira criativa e sensível de pesquisar. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v.67, n.6, p.994-999, nov/dez. 2014.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, A.C.; BRANDALISE, M.A.T. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra os estudantes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n.86, p.181-212, jan/mar, 2015.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, p.20-45, 2006.

SOUZA, D. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.25, n.59, p.140-170, set/dez, 2014.

SOUZA, J.; KANTORSKI, L.P.; LUIS, M.A.V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v.25, n.2, p.221-228, maio/ago. 2011.

SOUZA, M.T. James Buchanan e a construção do consenso social. **Perspectivas**, São Paulo, v.19, pp.11-32, 1996.

SOUZA, P.R. **A revolução gerenciada**: educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo : Prentice Hall, 2005.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R.S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. Esc Enfermagem USP**, São Paulo, v.37, n.2, p.119-126, 2003.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. (Edit.); LINCOLN, Y. S.(Edit.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, 2000.

STUFFLEBEAM, D.L; WEBSTER, W.J. Uma análise de abordagens alternativas de avaliação. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de (Org.). **Avaliação em instituições de ensino superior**. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, IESB, 1999.

TREVISOL, J.V.; GIOLO, J. Interdisciplinaridade e inovação no ensino superior. In: PEDRO, J.M.; FREIRE, P.S. (Orgs).

Interdisciplinaridade: universidade e inovação social e tecnológica. Curitiba: CRV, 2016.

TREVISOL, J.V.O ensino superior público na Mesorregião da Fronteira Sul: a implantação da UFFS. In: RADIN, J.C.; VALENTINI, D.J.; ZARTH, P.A. (Orgs). **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letra&Vida: Chapecó: UFFS, 2015.

_____. Movimentos sociais e universidade popular no Brasil: a experiência da implantação da UFFS. In: Anped Sul, 10, 2014, Florianópolis, Trabalhos Eixo 3 – educação popular e movimentos sociais, **Anais...** Florianópolis, 26 a 29 de outubro de 2014, p.1-19. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/978-0.pdf> Acesso em 29/7/2016.

TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: **International handbook of higher education**. [s.l.] Springer, 2007. p. 243–280.

TRUMAN, D.B. **The governmental process**. New York : Knopf, 1951.

TUDE, J.M.; FERRO, D.; SANTANA, F.P. **Gestão de Políticas Públicas**. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2015.

UFFS. **Boletim Informativo**: Números 1 ao 50. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2010.

_____. **Boletim Informativo**: Números 51 a 100. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2012a.

_____. **Portaria N° 478/GR/UFFS/2012.** Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2012b. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2012-0478>> Acesso em 20 de julho de 2017.

_____. **Construindo agendas e definindo rumos:** I Conferência de Ensino Pesquisa e Extensão da UFFS. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2011.

_____. **Edital n° 952/GR/UFFS/2015.** Processo Seletivo UFFS 2016.1. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015c. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0952>> Acesso em 19 de julho de 2017.

_____. **Estatuto da Universidade Federal da Fronteira Sul.** (2015a) Aprovado pela Resolução n° 31/CONSUNI/UFFS/2015. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015a. 31 p.

_____. **Relatório de gestão *pro tempore*:** 2009-2015. (2015b) Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015b. 152 p.

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal da Fronteira Sul.** Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016a. Disponível em: <www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2016-0003> Acesso em 20 de julho de 2017.

_____. **Resolução n° 10/2016-CONSUNI/CGAE.** Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016b Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2016-0010>> Acesso em 20 de julho de 2017.

_____. **Relatório Final:** Comissão para Elaboração da Política de Moradia Estudantil da UFFS. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016c.

_____. **Resolução n° 32/2013 – CONSUNI –** que institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos - PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013a.

_____. **Resolução n° 33/2013 – CONSUNI –** que institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013b.

_____. **Resolução nº 7/2013 – CONSUNI/CGRAD, 24 de junho de 2013.** Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2013c. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2013-0007>> Acesso em 12 de abril de 2017.

_____. **Resolução nº 33/CONSUNI/UFGS/2014** – converte as secretarias especiais de gestão de pessoas e assuntos estudantis em pró-reitorias. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014a. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2014-0033>> Acesso em 28 de maio de 2017.

_____. **Resolução nº 4/CONSUNI-GGRAD/UFGS/2014** – aprova o regulamento de graduação da UFGS. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014b. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2014-0004>> Acesso em 28 de maio de 2017.

_____. **A extensão universitária na UFGS: programas e projetos – editais 2010-2016.** Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017a. 537 p.

_____. **A extensão universitária na UFGS: projetos – demanda espontânea 2010-2016.** Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017b. 512 p.

_____. **Edital nº 184/GR/UFGS/2017.** Processo Seletivo para Auxílio Emergencial 2017. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017c. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0184>> Acesso em 30 de novembro de 2017.

_____. **Edital nº 23/GR/UFGS/2017.** Processo Seletivo para Auxílios Socioeconômicos 2017. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017d. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0023>> Acesso em 30 de novembro de 2017.

_____. **Resolução nº 04/2017 - CONSUNI/PPGEC.** Aprova a Política de Extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017e.

_____. **UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.** Sítio Eletrônico. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017f. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/>> Acesso em 07 de dezembro de 2017.

UFSC. **Projeto Universidade Federal da Mesomercosul (UFMM).**

Relatório do Grupo de Trabalho constituído pela Portaria nr. 356/GR/2006. Florianópolis, Agosto de 2007.

UFU. **O PNAES e os impactos financeiros do ajuste fiscal.** Boletim do Observatório de Políticas Públicas. v.1, ed. 1, jun de 2017.

Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/1e5d41_56447828b773492cba8b434b2d7c0829.pdf> Acesso em 22 de setembro de 2017.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **RBCS.** v.22, n.63, pp.153-155, 2007.

VALLE, B.B.R. Ciência Política e políticas públicas de educação: aspectos históricos. pp.13-33. In: VALLE, B.B.R. (Org.). **Políticas Públicas em Educação.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

VERGARA, S.C.; CALDAS, M.P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo nos anos 1980 e 1990. **RAE,** São Paulo, v.45, n.4, p.66-72, out./dez. 2005.

VIANA, A.L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **RAP,** Rio de Janeiro, v.30, n.2, p.5-43, 1996.

VIDICH, A.J; LYMAN, S.M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VIEIRA, M.M.F. Pesquisa qualitativa em administração. In: VIEIRA, M.M.F; ZOUAIN, D.M. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VON NEUMANN, J.; MORGENSTERN, O. **Theory of Games and Economic Behavior.** Princeton: Princeton University Press, 1944.

WATTS, M. They have tied me to a Stake: reflections on the art of case study research. **Qualitative Inquiry,** v.13, n.2, p.204-217, 2007.

WILDAVSKY, A. **The policy of budgetary process.** 2.ed. Boston: Little and Brown, 1992.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso: resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: MEYER, M.

(Org.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

WRIGHT MILLS, C. **A elite do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

**APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E
CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

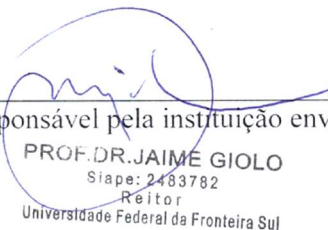
PESQUISADOR DOUTORANDO: Marcelo Recktenvald

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Lauro Francisco Matei

O representante legal da UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL declara ter sido informado sobre o projeto de pesquisa intitulado **“Formulação da política de permanência em uma universidade pública popular: compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica”**, que tem por objetivo *“compreender os fatores agravantes para a permanência dos sujeitos sociais socioeconomicamente vulneráveis recentemente incluídos na educação superior pública e os seus reflexos na formulação da política de permanência da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)”* e concorda com o desenvolvimento da referida pesquisa na instituição.



Assinatura do pesquisador doutorando



PROF. DR. JAIME GIOLO
Siape: 2483782
Reitor
Universidade Federal da Fronteira Sul

Assinatura do responsável pela instituição envolvida

Chapico, 01 de agosto de 2017.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista (Equipe PROAE)

BLOCO 1 – Perfil do Entrevistado

- Identificação
- Atuação na universidade
- Atuação na assistência estudantil

BLOCO 2 – Política de Permanência e suas conexões com Acesso

[Política de Permanência: conjunto de ações institucionalmente elaboradas para auxiliar os estudantes em suas dificuldades na sua trajetória acadêmica, neste caso, focada na graduação.]

- Percebe algum tratamento especial aos estudantes vulneráveis, nas normativas institucionais? PIN, PROHAITI, Educação no Campo, cotistas, etc.
- O modelo de editais de inclusão universal dos vulneráveis é um modelo adequado? Ou defende política mais focalizada?
- Deveria ter quantidade restrita de vagas nos editais? Porque?
- Participou ou acompanhou o processo de construção do modelo de concessão de auxílios socioeconômicos da UFFS?
- Considerando o caráter popular da UFFS, qual é o papel dos RU's para a permanência dos estudantes vulneráveis?
- Considera a política de permanência da UFFS convergente ou autônoma em relação à política de acesso?
- Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre alinhamento das políticas de acesso e de permanência?

BLOCO 3 – Vulnerabilidades, Fatores Agravantes e Atenuantes

- Quais são as vulnerabilidades dos estudantes da UFFS?
- Quais fatores agravantes ocorrem mais frequentemente?
- Porque tais fatores dificultam a permanência?
- Quais são os fatores agravantes mais evidentes dos grupos de estudantes alvos de processos seletivos específicos ou cotistas?
- Há uma relação direta entre fatores agravantes de permanência e estratos específicos do acesso (fatores agravantes específicos para algum público)?
- Quais são os principais fatores atenuantes da permanência?
- Algum fator atenuante é específico deste(s) público(s)?
- Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre vulnerabilidades, fatores agravantes e atenuantes?

BLOCO 4 – Demarcação dos Pontos de Agenda

- O que a instituição faz e precisa continuar fazendo?
- O que a instituição não faz e deveria fazer?
- Gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a demarcação dos pontos de agenda para a formulação da política de permanência na UFFS?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
PESQUISADOR DOUTORANDO: Marcelo Recktenvald
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Lauro Francisco Mattei

Eu, _____,
declaro para os devidos fins ter sido informado(a) verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: “Formulação da política de permanência em uma universidade pública popular: compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica”. O projeto de pesquisa está sendo conduzido por **Marcelo Recktenvald**, do Programa de Pós-Graduação em Administração, orientado pelo Prof (a). Dr(a) **Lauro Francisco Mattei** pertencente ao quadro docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Tese, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discricção, podendo posteriormente ser utilizado ainda em aulas, congressos, eventos e/ou periódicos científicos e palestras. O estudo tem por objetivo “*compreender os fatores agravantes para a permanência dos sujeitos sociais socioeconomicamente vulneráveis recentemente incluídos na educação superior pública e os seus reflexos na formulação da política de permanência da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)*”. Fui esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

_____, _____ de agosto de 2017.

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA
FOTOGRAFIA, FILMAGEM E GRAVAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

PESQUISADOR DOUTORANDO: Marcelo Recktenvald

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Lauro Francisco Mattei

OBJETIVO DA PESQUISA: Compreender os fatores agravantes para a permanência dos sujeitos sociais socioeconomicamente vulneráveis recentemente incluídos na educação superior pública, e os seus reflexos na formulação da política de permanência da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Eu, _____
permito que os pesquisadores obtenham a audiogravação de minhas informações em um aparelho do tipo MP3 para fins de pesquisa científica/educacional. Concordo que as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicadas em aulas, congressos, eventos e/ou periódicos científicos e palestras. Porém minha identidade será preservada, tanto quanto possível, a partir de um código, que, para este estudo, utilizará a letra arábica “E” de estudante ou sigla “STAE” de Servidor Técnico Administrativo em Educação. Os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador doutorando por um período de cinco anos, podendo ser utilizados como banco de dados para outras pesquisas, e após o tempo pré-estabelecido, será destruído (incinerado). Após o período de cinco anos, os materiais poderão ser preservados, pelos pesquisadores, em formato digital.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

_____, _____ de agosto de 2017.

APÊNDICE F – NORMATIVAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DA UFFS

Editais, Portarias e Resoluções da UFFS (2009-2017)
PS 2010
<p>Edital nº 2/GR/UFFS/2009, de 04 de julho de 2009 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2009-0002></p> <p>Edital nº 3/GR/UFFS/2009, 25 de novembro de 2009 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2009-0003></p>
<p>Descrição: Normativas do ACESSO para o ano 2010, editais lançados pela UFSC, tutora da UFFS. Foram oferecidas 2160 vagas, distribuídas nos 42 cursos criados pela Portaria Nº 044/UFFS/2009. A base da seleção foi a nota do Enem/2009, sendo atribuída uma bonificação para estudantes oriundos da escola pública. O fator escola pública (FatorEP) de acordo com a seguinte regra: I - FatorEP = 1,3 - para o candidato que declarou ter cursado integralmente, com aprovação, todo o ensino médio em escola pública; II - FatorEP = 1,2 - para o candidato que declarou ter cursado, com aprovação, apenas 2 (duas) séries do ensino médio em escola pública; III - FatorEP = 1,1 - para o candidato que declarou ter cursado, com aprovação, apenas 1 (uma) série do ensino médio em escola pública; IV - FatorEP = 1,0 - para os demais candidatos. O processo seletivo foi coordenado pela Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE/UFSC).</p>
Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica 2010
<p>Edital nº 14/GR/UFFS/2010, 09 de junho de 2010 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2010-0014></p>
<p>Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA. Foram oferecidas até 250 bolsas no valor de R\$450, durante cinco meses, exclusivamente para estudantes que estivessem cursando pelo menos a carga mínima semanal no período letivo, conforme estabelecido no projeto pedagógico do curso, com disponibilidade de 20 horas semanais para o desempenho das atividades previstas no plano de atividades. Era requisito preencher formulário socioeconômico e apresentar documentação comprobatória da situação de vulnerabilidade socioeconômica. Durante a vigência do programa o estudante deveria manter seu aproveitamento nos componentes curriculares, com a frequência e rendimento acadêmico exigidos pela Instituição.</p>
Programa Bolsa Permanência 2010
<p>Edital nº 15/GR/UFFS/2010, 09 de junho de 2010 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2010-0015></p> <p>Edital nº 20/GR/UFFS/2010, 24 de junho de 2010 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2010-0020></p>
<p>Descrição: Normativas focadas na PERMANÊNCIA. Com critérios similares ao Programa de Iniciação Científica, porém sem a exigência das 20 horas semanais, foram oferecidas até 650 bolsas no valor de R\$255, durante cinco meses.</p>
PS 2011
<p>Edital nº 19/GR/UFFS/2010, 23 de junho de 2010 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2010-0019></p> <p>Edital nº 32/GR/UFFS/2010, 18 de novembro de 2010 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2010-0032></p> <p>Edital nº 1/GR/UFFS/2011, 14 de janeiro de 2011</p>

< https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0001 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2011. A base da seleção foi a nota do Enem/2009 e 2010, sendo mantido o fator escola pública (FatorEP). Foram 2.160 vagas ofertadas em 42 cursos.
Transferências Internas e Retorno de Aluno-abandono – PS 2011
Edital nº 15/GR/UFFS/2010, 11 de agosto de 2010 < https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2010-0025 >
Edital nº 2/GR/UFFS/2011, 19 de janeiro de 2011 < https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0002 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2011, voltado à ocupação de vagas ociosas. Procedimento de inscrições simplificado, porém presencial.
Transferências Externas e Ingresso de Graduado – PS 2011
Edital nº 17/GR/UFFS/2010, 11 de fevereiro de 2011 < https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0017 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2011, voltado à ocupação de vagas ociosas. Procedimento de inscrições simplificado, porém presencial.
Análise Socioeconômica 2011
Edital nº 31/GR/UFFS/2011, 23 de fevereiro de 2011 < https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0031 >
Portaria nº 264/GR/UFFS/2011, 23 de março de 2011 < https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2011-0264 >
Portaria nº 664/GR/UFFS/2011, 26 de setembro de 2011 < https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2011-0664 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA . Estabeleceu critérios para a análise documental dos estudantes vulneráveis, com sua classificação no IVS, viabilizando sua participação em programas de Bolsas e Auxílios da no primeiro semestre de 2011. Estabeleceu a quantidade de bolsas por <i>campus</i> , bem como os seus valores. Análises seriam processadas por comissão <i>ad hoc</i> , designada pelo reitor por meio da Portaria nº 264/GR/UFFS/2011, em 23 de março de 2011, e, depois, Portaria nº 664/GR/UFFS/2011, de 26 de setembro de 2011, com atribuições para: I - Acompanhar a concessão de bolsas e auxílios que dependem de análise socioeconômica da Diretoria de Assuntos Estudantis durante o ano de 2011, apresentando recomendações para o bom andamento destes; e II - Analisar e julgar os casos omissos dos Editais que regem a análise socioeconômica e os referidos auxílios e bolsas, analisando as peculiaridades de cada caso apresentado.
Programa Bolsa Estudos Orientados 2011
Edital nº 45/GR/UFFS/2011, 03 de março de 2011 < https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0045 >
Edital nº 54/GR/UFFS/2011, 25 de março de 2011 < https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0054 >
Edital nº 112/GR/UFFS/2011, 12 de agosto de 2011 < https://www.uuffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0112 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA . Estabeleceu bolsas no valor de R\$ 300, com duração de maio a dezembro de 2011, para estudantes cadastrados na Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), cursando no mínimo doze créditos semanais e com disponibilidade de doze horas semanais para participação em atividades de estudos dirigidos. O Edital 112 suprimiu a impossibilidade de o

estudante com desempenho acadêmico insatisfatório ser contemplado com novos benefícios da Diretoria de Assuntos Estudantis no semestre subsequente.
Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Acadêmica 2011
Edital nº 53/GR/UFS/2011, 25 de março de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0053 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA . O programa incentivou a participação de estudantes de graduação em Projetos de Iniciação Acadêmica, em interação com servidores da UFS, fomentando a integração teórico-prática e o enriquecimento da formação acadêmica.
Programa Bolsa Permanência 2011
Edital nº 55/GR/UFS/2011, 30 de março de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0055 >
Edital nº 112/GR/UFS/2011, 12 de agosto de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0112 >
Edital nº 113/GR/UFS/2011, 12 de agosto de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0113 >
Descrição: Normativas focadas na PERMANÊNCIA . Mesmos critérios do ano anterior, bolsas no valor de R\$255, durante oito meses no edital do primeiro semestre, e quatro meses no do segundo semestre. O Edital 112 suprimiu a impossibilidade de o estudante com desempenho acadêmico insatisfatório ser contemplado com novos benefícios da Diretoria de Assuntos Estudantis no semestre subsequente.
Programa Bolsa de Iniciação Acadêmica 2011
Edital nº 56/GR/UFS/2011, 30 de março de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0056 >
Edital nº 112/GR/UFS/2011, 12 de agosto de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0112 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA . Modelo similar ao do ano anterior, porém com bolsas no valor mensal de R\$360,00 e duração de oito meses, de maio a dezembro de 2011. O Edital 112 suprimiu a impossibilidade de o estudante com desempenho acadêmico insatisfatório ser contemplado com novos benefícios da Diretoria de Assuntos Estudantis no semestre subsequente.
Auxílio Moradia, Transporte e Alimentação 2011
Edital nº 57/GR/UFS/2011, 30 de março de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0057 >
Edital nº 112/GR/UFS/2011, 12 de agosto de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0112 >
Edital nº 114/GR/UFS/2011, 12 de agosto de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0114 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA . Subsídio financeiro para as despesas dos estudantes, com exigência de matrícula em 12 créditos curriculares, e com cadastro de IVS válido. O Edital 112 suprimiu a impossibilidade de o estudante com desempenho acadêmico insatisfatório ser contemplado com novos benefícios da Diretoria de Assuntos Estudantis no semestre subsequente.
Auxílio Provisório 2011
Edital nº 77/GR/UFS/2011, 27 de abril de 2011 < https://www.ufs.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0077 >

Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA . Subsidio financeiro com o objetivo de diminuir a evasão e potencializar a formação acadêmica. Foram oferecidos 230 auxílios no valor mensal de R\$255, com duração de 3 meses.
Transferências Internas, Externas, Aluno-abandono e Graduado – PS 2011
Edital nº 78/GR/UFFS/2011, 29 de abril de 2011 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0078 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o segundo semestre de 2011, voltado à ocupação de vagas ociosas. Procedimento de inscrições simplificado, porém presencial.
PS 2012
Edital nº 88/GR/UFFS/2011, 07 de junho de 2011 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0088 >
Edital nº 162/GR/UFFS/2011, 08 de novembro de 2011 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0162 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2012. A base da seleção foi a nota do Enem/2010 e 2011, sendo mantido o fator escola pública (FatorEP). Foram ofertadas 2160 vagas, distribuídas nos 33 cursos de graduação, em 42 ingressos.
Resolução da Análise Socioeconômica Permanente
Resolução nº 001/2011 – CONSUNI/CE, 08 de agosto de 2011 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicext/2011-0001 >
Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA , de caráter permanente. Estabeleceu as regras e procedimentos para a análise socioeconômica e cálculo de IVS. Permaneceu válida até o final de 2016, quando foi revogada pela Portaria nº 1216/GR/UFFS/2016, de 21 de dezembro de 2016.
Transferências Internas, Externas, Aluno-abandono e Graduado – PS 2012
Edital nº 139/GR/UFFS/2011, 23 de setembro de 2011 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2011-0139 >
Descrição: Normativa do ACESSO para 2012, voltado à ocupação de vagas ociosas. Procedimento de inscrições simplificado, porém presencial.
Auxílio Moradia, Transporte e Alimentação 2012
Edital nº 42/GR/UFFS/2012, 23 de fevereiro de 2012 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0042 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA . Subsidio financeiro para as despesas dos estudantes com cadastro de IVS válido, de acordo com a Resolução 001/2011 - CONSUNI/CE, com exigência de matrícula em pelo menos 12 créditos curriculares, frequência mínima de 75% em cada componente curricular matriculado e aprovação mínima em 50% dos créditos matriculados no período.
Programa Bolsa Permanência 2012
Edital nº 43/GR/UFFS/2012, 23 de fevereiro de 2012 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0043 >
Descrição: Normativas focadas na PERMANÊNCIA . Pagamento de bolsas nos valores de R\$300, R\$240 e R\$150, de acordo com a faixa de IVS do estudante, calculada com base nos critérios da Resolução 001/2011 - CONSUNI/CE.
Bolsa Esporte 2012
Edital nº 44/GR/UFFS/2012, 23 de fevereiro de 2012 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0044 >

Edital nº 112/GR/UFFS/2012, 03 de abril de 2012 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0112 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA , na área de esportes, para atender área do PNAES. Concessão de até 75 bolsas com valor mensal de R\$360 e duração de oito meses. Os critérios exigidos dos estudantes foram matrícula em, no mínimo, doze créditos semanais, disponibilidade de 16 horas semanais para as atividades da bolsa e conhecimento técnico na modalidade esportiva.
Projetos de Monitoria 2012
Edital nº 81/GR/UFFS/2012, 13 de março de 2012 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0081 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA , alinhada à ação de apoio acadêmico do PNAES. Programa piloto para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de graduação da UFFS. Pagamento de bolsas aos monitores, no valor de R\$360.
Auxílios Financeiro para Viagens de Estudo 2012
Portaria nº 298/GR/UFFS/2012, 12 de abril de 2012 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2012-0298 >
Descrição: Normativa de PERMANÊNCIA para o ano 2012. Concessão de auxílio financeiro para deslocamento de estudantes, viabilizando a sua participação em atividades contempladas nos PPC's.
Transferências Internas, Externas, Aluno-abandono e Graduado – PS 2013
Edital nº 293/GR/UFFS/2012, 09 de novembro de 2012 - campus Chapecó < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0293 >
Edital nº 294/GR/UFFS/2012, 09 de novembro de 2012 - campus Lar. do Sul < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0294 >
Edital nº 295/GR/UFFS/2012, 09 de novembro de 2012 - campus Realeza < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0295 >
Edital nº 296/GR/UFFS/2012, 09 de novembro de 2012 - campus Cerro Largo < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0296 >
Edital nº 297/GR/UFFS/2012, 09 de novembro de 2012 - campus Erechim < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0297 >
Edital nº 235/GR/UFFS/2013, 17 de junho de 2013 - campus Cerro Largo < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0235 >
Edital nº 236/GR/UFFS/2013, 17 de junho de 2013 - campus Chapecó < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0236 >
Edital nº 237/GR/UFFS/2013, 17 de junho de 2013 - campus Erechim < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0237 >
Edital nº 238/GR/UFFS/2013, 17 de junho de 2013 - campus Laranj. do Sul < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0238 >
Edital nº 239/GR/UFFS/2013, 17 de junho de 2013 - campus Realeza < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0239 >
Edital nº 246/GR/UFFS/2013, 21 de junho de 2013 [retificou Edital 237] < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0246 >
Descrição: Normativa do ACESSO para 2013, para ocupação de vagas ociosas.
PS 2013
Edital nº 311/GR/UFFS/2012, 11 de dezembro de 2012 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2012-0311 >

<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2013. O fator escola pública (FatorEP) deixou de ser utilizado neste edital, e migrou-se para o modelo da lei de cotas (nos termos da Lei nº 12.711/2012, do Decreto nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa MEC nº 18/2012). Foram oferecidos 37 cursos de graduação, em 46 ofertas.</p>
<p>Auxílios Socioeconômicos 2013</p>
<p>Edital nº 82/GR/UFFS/2013, 21 de março de 2013 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0082></p>
<p>Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2013. Pagamentos de auxílios socioeconômicos (permanência, moradia, transporte, alimentação), em três faixa de IVS, calculadas com base na Resolução 001/2011 - CONSUNI/CE. Inscrições de abril em diante, pagamento de oito parcelas.</p>
<p>Bolsa Esporte 2013</p>
<p>Edital nº 92/GR/UFFS/2013, 28 de março de 2013 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0092></p>
<p>Edital nº 97/GR/UFFS/2013, 03 de abril de 2013 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0097></p>
<p>Edital nº 127/GR/UFFS/2013, 23 de abril de 2013 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0127></p>
<p>Edital nº 129/GR/UFFS/2013, 24 de abril de 2013 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0129></p>
<p>Edital nº 288/GR/UFFS/2013, 18 de julho de 2013 [vagas remanescentes] <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0288></p>
<p>Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA, na área de esportes, para atender área do PNAES. Concessão de até 70 bolsas com valor mensal de R\$400 e duração de sete meses. Os critérios exigidos dos estudantes foram matrícula em, no mínimo, doze créditos semanais, média geral acima de 6, disponibilidade de 16 horas semanais para as atividades da bolsa e conhecimento técnico na modalidade esportiva.</p>
<p>Projetos de Monitoria 2013</p>
<p>Edital nº 125/GR/UFFS/2013, 19 de abril de 2013 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0125></p>
<p>Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA, alinhada à ação de apoio acadêmico do PNAES, com o objetivo de propiciar condições que favoreçam o desenvolvimento dos alunos dos cursos de graduação da UFFS, por meio de colaboração nas atividades de ensino, articuladas com as de pesquisa e de extensão, do(s) componente(s) curricular(es) objeto da monitoria. Disponibilizadas 70 bolsas de monitoria, no valor de R\$360.</p>
<p>Bolsa Cultura 2013</p>
<p>Edital nº 126/GR/UFFS/2013, 22 de abril de 2013 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0126></p>
<p>Edital nº 131/GR/UFFS/2013, 26 de abril de 2013 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0131></p>
<p>Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA, na área de cultura, em atendimento à área do PNAES. Concessão de 50 bolsas no valor mensal de R\$400 e duração de sete meses. Os critérios exigidos dos estudantes foram matrícula em,</p>

no mínimo, doze créditos semanais, aprovação em 50% dos créditos curriculares em semestres anteriores em caso de ter sido beneficiário da assistência estudantil.
Auxílios Financeiro para Viagens de Estudo 2013
Portaria nº 473/GR/UFS/2013, 14 de maio de 2013 < https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2013-0473 >
Descrição: Normativa de PERMANÊNCIA para o ano 2013. Concessão de auxílio financeiro para viagens de estudo, viabilizando a participação de discentes em atividades contempladas nos PPC's.
Normas para Concessão de Bolsas e Benefícios da Assistência Estudantil
Resolução nº 1/CONSUNI/CEXT/2013, 16 de maio de 2013 < https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicext/2013-0001 >
Resolução nº 5/CONSUNI/CEXT/2013, 30 de outubro de 2013 < https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicext/2013-0005 >
Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA. Estabeleceu normas para evitar duplo subsídio aos estudantes, vedando acumulação de bolsas para a mesma finalidade, e assegurou garantias de não exigência de contrapartida de trabalho para estudantes vulneráveis fazerem <i>jus</i> aos auxílios socioeconômicos.
Regulamento das Comissões de Acompanhamento e Avaliação (CAAPAE)
Resolução nº 7/2013 – CONSUNI/CGRAD, 24 de junho de 2013 < https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2013-0007 >
Resolução nº 6/2017 – CONSUNI/CGAE, 12 de maio de 2017 < https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgac/2017-0006 >
Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA. Aprovou o regulamento das Comissões de Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Assistência Estudantil (CAAPAE's) da UFS e do Fórum das Comissões. A composição das CAAPAE's foi alterada por meio da Resolução nº 6/2017 – CONSUNI/CGAE. Essa normativa tem impacto na segregação de funções, já que os órgãos de controle (como CGU e Ministério Público) tem se posicionado a favor da separação das atividades de execução das de avaliação.
PS Medicina 2013 <i>campus</i> Passo Fundo
Edital nº 309/GR/UFS/2013, 25 de julho de 2013 < https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0309 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2013. Com base no ENEM 2012 e 2013; e na lei de cotas (nos termos da Lei nº 12.711/2012), foram oferecidas 40 vagas para o <i>campus</i> Passo Fundo.
PS Especial Licenciatura em História PRONERA 2013 <i>campus</i> Erechim
Edital nº 382/GR/UFS/2013, 26 de agosto de 2013 < https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0382 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2013. Oferta de 50 vagas do Convênio UFS/INCR/ITERRA 2013, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, sendo o curso ofertado em Veranópolis, no Instituto de Educação Josué de Castro.
PS Especial Educação do Campo 2013 <i>campus</i> Erechim
Edital nº 458/GR/UFS/2013, 03 de outubro de 2013 < https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0458 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2013. Oferta de 60 vagas, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao Edital Pronacampo/2012.

PS Especial Educação do Campo 2014 <i>campus</i> Laranjeiras do Sul
Edital nº 502/GR/UFGS/2013, 29 de outubro de 2013 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0502 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2014. Oferta de 60 vagas, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao Edital de Seleção nº 2/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31/08/2012.
Transferências Internas, Externas, Aluno-abandono e Graduado – PS 2014
Edital nº 511/GR/UFGS/2013, 01 de novembro de 2013 - <i>campus</i> Chapecó < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0511 >
Edital nº 512/GR/UFGS/2013, 01 de novembro de 2013 - <i>campus</i> Lar. do Sul < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0512 >
Edital nº 513/GR/UFGS/2013, 01 de novembro de 2013 - <i>campus</i> Cerro Largo < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0513 >
Edital nº 514/GR/UFGS/2013, 01 de novembro de 2013 - <i>campus</i> Erechim < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0514 >
Edital nº 515/GR/UFGS/2013, 01 de novembro de 2013 - <i>campus</i> Realeza < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0515 >
Edital nº 264/GR/UFGS/2014, 12 de maio de 2014 - <i>campus</i> Cerro Largo < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0264 >
Edital nº 265/GR/UFGS/2014, 12 de maio de 2014 - <i>campus</i> Chapecó < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0265 >
Edital nº 266/GR/UFGS/2014, 12 de maio de 2014 - <i>campus</i> Erechim < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0266 >
Edital nº 267/GR/UFGS/2014, 12 de maio de 2014 - <i>campus</i> Laranjeiras do Sul < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0267 >
Edital nº 268/GR/UFGS/2014, 12 de maio de 2014 - <i>campus</i> Passo Fundo < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0268 >
Edital nº 269/GR/UFGS/2014, 12 de maio de 2014 - <i>campus</i> Realeza < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0269 >
Descrição: Normativa do ACESSO para 2014, para ocupação de vagas ociosas.
PS 2014
Edital nº 572/GR/UFGS/2013, 05 de dezembro de 2013 [2014.1] < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2013-0572 >
Edital nº 282/GR/UFGS/2014, 15 de maio de 2014 [2014.2] < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0282 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2014. Com base no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio 2013, nos termos da Portaria 807 de 18 de junho de 2010 do Ministério da Educação, publicada no DOU em 21 de junho de 2010, observando também o disposto na Lei nº 12.711, foram oferecidas 1.590 vagas, em 36 cursos de graduação presenciais, para o semestre 2014.1, e 485 vagas, em 11 cursos de graduação presenciais no semestre 2014.2.
Adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU)
Resolução nº 28/CONSUNI/UFGS/2013, 17 de setembro de 2013 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0028 >
Descrição: Normativa de ACESSO . Aprovou a adesão ao SiSU, a partir do Processo Seletivo de 2014, para os cursos de oferta regular.

Programa de Acesso para Estudantes Haitianos (PROHAITI)
Resolução nº 32/CONSUNI/UFGS/2013, 12 de dezembro de 2013 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0032 >
Descrição: Normativa de ACESSO para estudantes haitianos, ação afirmativa da UFGS por razões humanitárias e proteção aos direitos humanos.
Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN)
Resolução nº 33/CONSUNI/UFGS/2013, 12 de dezembro de 2013 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2013-0033 >
Resolução nº 20/CONSUNI/UFGS/2017, 30 de outubro de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2017-0020 >
Descrição: Normativa do ACESSO e PERMANÊNCIA dos povos indígenas, ação afirmativa da UFGS. A Resolução 20 assegura a concessão de auxílios financeiros aos estudantes indígenas desde o início do ingresso à Universidade, até o recebimento da Bolsa Permanência do MEC ou outra modalidade de bolsa.
PS Especial Educação do Campo 2014 <i>campus</i> Erechim
Edital nº 9/GR/UFGS/2014, 14 de janeiro de 2014 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0009 >
Edital nº 309/GR/UFGS/2014, 28 de maio de 2014 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0309 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2014. Oferta de 60 vagas por semestre, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao Edital de Seleção nº 2/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC.
Bolsa Cultura 2014
Edital nº 31/GR/UFGS/2014, 04 de fevereiro de 2014 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0031 >
Edital nº 120/GR/UFGS/2014, 18 de março de 2014 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0120 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA , na área de cultura, em atendimento à área do PNAES. Concessão de 60 bolsas no valor mensal de R\$400 e duração de oito meses. Os critérios exigidos dos estudantes foram matrícula em, no mínimo, doze créditos semanais, disponibilidade de 20 horas semanais para se dedicar ao projeto, aprovação em 50% dos créditos curriculares em semestres anteriores em caso de ter sido beneficiário da assistência estudantil.
PS Especial PROHAITI 2014
Edital nº 38/GR/UFGS/2014, 07 de fevereiro de 2014 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0038 >
Edital nº 46/GR/UFGS/2014, 10 de fevereiro de 2014 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0046 >
Edital nº 359/GR/UFGS/2014, 20 de junho de 2014 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0359 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2014. Programa de ação afirmativa para haitianos, com oferta de vagas suplementares, em conformidade com a Resolução nº 32/2013 - CONSUNI, que institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFGS para estudantes haitianos, atendendo também à Resolução Normativa Nº 97, de 12 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Imigração, que dispõe sobre a concessão de visto permanente por razões humanitárias a nacionais do Haiti.

PS Especial Agronomia 2014 <i>campus</i> Erechim
Edital nº 98/GR/UFFS/2014, 06 de março de 2014 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0098 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2014. Oferta de 55 vagas, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao PRONERA - Convênio UFFS/INCRA/EDUCAR/2013.
PS Especial Educação do Campo 2014 <i>campus</i> Laranjeiras do Sul
Edital nº 105/GR/UFFS/2014, 10 de março de 2014 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0105 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2014. Oferta de 60 vagas, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao Edital de Seleção nº 002/2012/SESU/SETEC/SECADI/MEC.
Auxílios Financeiro para Viagens de Estudo 2014
Portaria nº 242/GR/UFFS/2014, 12 de março de 2014 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2014-0242 >
Descrição: Normativa de PERMANÊNCIA para o ano 2014. Concessão de auxílio financeiro para viagens de estudo, viabilizando a participação de discentes em atividades contempladas nos PPC's.
Auxílios Socioeconômicos 2014
Edital nº 133/GR/UFFS/2014, 25 de março de 2014 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0133 >
Edital nº 744/GR/UFFS/2014, 20 de novembro de 2014 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0744 >
Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2014. Pagamentos de auxílios socioeconômicos (Alimentação, Moradia, Transporte, Apoio Material Didático), em três faixa de IVS, calculadas com base na Resolução 001/2011 - CONSUNI/CE. Inscrições de março em diante, pagamento de oito parcelas. Montante do edital R\$ 3.800.000,00.
Projetos de Monitoria 2014
Edital nº 305/GR/UFFS/2014, 27 de maio de 2014 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0305 >
Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA , alinhada à ação de apoio acadêmico do PNAES, com o objetivo de propiciar condições que favoreçam o desenvolvimento dos alunos dos cursos de graduação da UFFS, por meio de colaboração nas atividades de ensino, articuladas com as de pesquisa e de extensão, do(s) componente(s) curricular(es) objeto da monitoria. Disponibilizadas 23 bolsas de monitoria, no valor de R\$400.
Transferências Externas, <i>campus</i> Passo Fundo – PS 2014
Edital nº 427/GR/UFFS/2014, 18 de julho de 2014 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0427 >
Descrição: Normativa do ACESSO para 2014, para ocupação de 6 vagas ociosas.
PS 2014 Vagas Remanescentes
Edital nº 466/GR/UFFS/2014, 31 de julho de 2014 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0466 >

<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o semestre 2014.2. Com base Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas edições 2009, 2010, 2011 2012 ou 2013, para preenchimento de vagas não preenchidas com o SiSU.</p>
<p>Auxílios Emergenciais 2014</p>
<p>Portaria nº 565/GR/UFS/2014, 16 de maio de 2014 <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2014-0565></p>
<p>Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2014. Concessão de auxílio emergencial a estudantes não contemplados por auxílios Socioeconômicos de outros editais, em situação de grave vulnerabilidade socioeconômica e que apresentam dificuldades socioeconômicas emergenciais que os impossibilitam de suprir suas despesas diárias na Universidade.</p>
<p>PS Especial Educação do Campo 2015 <i>campus</i> Laranjeiras do Sul</p>
<p>Edital nº 591/GR/UFS/2014, 23 de setembro de 2014 <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0591></p>
<p>Edital nº 458/GR/UFS/2014, 27 de maio de 2015 <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0458></p>
<p>Edital nº 537/GR/UFS/2015, 19 de junho de 2015 <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0537></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2015. Oferta de 60 vagas por semestre, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao Edital de Seleção nº 002/2012/SESU/SETEC/SECADI/MEC.</p>
<p>Transferências Internas, Externas, Aluno-abandono e Graduado – PS 2015</p>
<p>Edital nº 620/GR/UFS/2014, 02 de outubro de 2014 - <i>campus</i> Cerro Largo <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0620></p>
<p>Edital nº 621/GR/UFS/2014, 02 de outubro de 2014 - <i>campus</i> Chapecó <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0621></p>
<p>Edital nº 622/GR/UFS/2014, 02 de outubro de 2014 - <i>campus</i> Erechim <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0622></p>
<p>Edital nº 623/GR/UFS/2014, 02 de outubro de 2014 - <i>campus</i> Laranj. do Sul <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0623></p>
<p>Edital nº 624/GR/UFS/2014, 02 de outubro de 2014 - <i>campus</i> Passo Fundo <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0624></p>
<p>Edital nº 625/GR/UFS/2014, 02 de outubro de 2014 - <i>campus</i> Realeza <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0625></p>
<p>Edital nº 631/GR/UFS/2014, 06 de outubro de 2014 [retificação] <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0631></p>
<p>Edital nº 362/GR/UFS/2015, 27 de abril de 2015 - <i>campus</i> Chapecó <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0362></p>
<p>Edital nº 363/GR/UFS/2015, 27 de abril de 2015 - <i>campus</i> Laranjeiras do Sul <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0363></p>
<p>Edital nº 364/GR/UFS/2015, 27 de abril de 2015 - <i>campus</i> Realeza <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0364></p>
<p>Edital nº 365/GR/UFS/2015, 27 de abril de 2015 - <i>campus</i> Cerro Largo <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0365></p>
<p>Edital nº 366/GR/UFS/2015, 27 de abril de 2015 - <i>campus</i> Erechim <https://www.ufes.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0366></p>
<p>Edital nº 367/GR/UFS/2015, 27 de abril de 2015 - <i>campus</i> Passo Fundo</p>

<p><https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0367> Edital nº 486/GR/UFS/2015, 03 de junho de 2015 [retificação Realeza] <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0486> Edital nº 496/GR/UFS/2015, 08 de junho de 2015 [retificação Erechim] <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0496></p>
Descrição: Normativa do ACESSO para 2015, para ocupação de vagas ociosas.
PS Especial PIN 2015
<p>Edital nº 678/GR/UFS/2014, 24 de outubro de 2014 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0678> Edital nº 683/GR/UFS/2014, 29 de outubro de 2014 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0683> Edital nº 729/GR/UFS/2014, 13 de novembro de 2014 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0729></p>
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2015. Programa de ação afirmativa para indígenas, com oferta de vagas suplementares, em conformidade com a Resolução nº 33/2013 - CONSUNI, que instituiu o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFS (PIN).
PS Especial Educação do Campo 2015 <i>campus</i> Erechim
<p>Edital nº 790/GR/UFS/2014, 11 de dezembro de 2014 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0790> Edital nº 484/GR/UFS/2015, 03 de junho de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0484> Edital nº 504/GR/UFS/2015, 09 de junho de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0504></p>
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2014. Oferta de 60 vagas por semestre, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao Edital de Seleção nº 2/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC.
PS 2015
<p>Edital nº 812/GR/UFS/2014, 19 de dezembro de 2014 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2014-0812> Edital nº 479/GR/UFS/2015, 02 de junho de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0479></p>
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2015. Com base no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio 2013, nos termos da Portaria 807 de 18 de junho de 2010 do Ministério da Educação, publicada no DOU em 21 de junho de 2010, observando também o disposto na Lei nº 12.711, foram oferecidas 1.920 vagas, em 42 cursos de graduação presenciais no primeiro semestre, e 40 vagas para o curso de Medicina/Bacharelado/Integral - <i>Campus</i> Chapecó, para ingresso no segundo semestre letivo de 2015.
Auxílios Socioeconômicos 2015
<p>Edital nº 1/GR/UFS/2015, 05 de janeiro de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0001> Portaria nº 001/GR/UFS/2015, 05 de janeiro de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2015-0001> Edital nº 63/GR/UFS/2015, 11 de fevereiro de 2015</p>

<p><https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0063> Edital nº 67/GR/UFGS/2015, 12 de fevereiro de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0067> Portaria nº 1.307/GR/UFGS/2015, 20 de novembro de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2015-1307></p>
<p>Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2015. Pagamentos de auxílios socioeconômicos (Alimentação, Moradia, Transporte, Material Didático), em três faixa de IVS, calculadas com base na Resolução 001/2011 - CONSUNI/CE. Inscrições de fevereiro em diante, pagamento de dez parcelas, duas a mais que o edital do ano anterior. Montante do edital R\$ 5.500.000,00. Auxílio moradia foi pago em janeiro e dezembro, mediante portaria.</p>
<p>PS Especial PROHAITI 2015</p>
<p>Edital nº 52/GR/UFGS/2015, 09 de fevereiro de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0052> Edital nº 571/GR/UFGS/2015, 06 de julho de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0571></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2015. Programa de ação afirmativa para haitianos, nos mesmos moldes que o edital do ano anterior.</p>
<p>Projetos de Monitoria 2015</p>
<p>Edital nº 123/GR/UFGS/2015, 03 de março de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0123></p>
<p>Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA, alinhada à ação de apoio acadêmico do PNAES. Edital nos mesmos moldes do ano anterior, mas sem definir o quantitativo de bolsas, que ficou vinculado à aprovação da lei orçamentária.</p>
<p>PS 2015 Vagas Remanescentes</p>
<p>Edital nº 130/GR/UFGS/2015, 03 de março de 2015 https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0130 Edital nº 151/GR/UFGS/2015, 07 de março de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0151> Edital nº 568/GR/UFGS/2015, 03 de julho de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0568> Edital nº 745/GR/UFGS/2015, 27 de agosto de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0745></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2015. Com base Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas edições 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 ou 2014, para preenchimento de vagas não preenchidas com o SiSU.</p>
<p>Auxílios Emergenciais 2015</p>
<p>Edital nº 155/GR/UFGS/2015, 09 de março de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0155> Portaria nº 1.307/GR/UFGS/2015, 20 de novembro de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2015-1307></p>
<p>Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2015. Concessão de auxílio emergencial a estudantes não contemplados por auxílios Socioeconômicos de outros editais, em situação de grave vulnerabilidade socioeconômica e que apresentam dificuldades socioeconômicas emergenciais que os impossibilitam de</p>

<p>suprir suas despesas diárias na Universidade, nos mesmos moldes do edital do ano anterior. Auxílio Moradia emergencial foi pago em dezembro, mediante portaria.</p>
<p>Bolsa Cultura 2015</p>
<p>Edital nº 318/GR/UFS/2015, 10 de abril de 2015 <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0318></p>
<p>Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA, na área de cultura, em atendimento à área do PNAES. Concessão de 70 bolsas no valor mensal de R\$400 e duração de sete meses. Critérios seguiram os do edital do ano anterior.</p>
<p>PS Especial Agronomia 2015 <i>campus</i> Erechim</p>
<p>Edital nº 412/GR/UFS/2015, 12 de maio de 2015 <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0412></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2015. Oferta de 60 vagas, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao PRONERA - Convênio UFS/INCRA/EDUCAR/2013.</p>
<p>Auxílios Financeiro para Viagens de Estudo 2015</p>
<p>Portaria nº 591/GR/UFS/2016, 22 de maio de 2015 <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2015-0591></p>
<p>Descrição: Normativa de PERMANÊNCIA para o ano 2015. Concessão de auxílio financeiro para viagens de estudo, viabilizando a participação de discentes em atividades contempladas nos PPC's.</p>
<p>Auxílios Financeiro para Participação em Eventos Esportivos 2015</p>
<p>Portaria nº 636/GR/UFS/2015, 12 de junho de 2015 <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2015-0636></p>
<p>Descrição: Normativa de PERMANÊNCIA para o ano 2015. Concessão de auxílio financeiro para participação em eventos esportivos, em consonância com a área de esportes do PNAES.</p>
<p>PS Especial PIN 2016</p>
<p>Edital nº 760/GR/UFS/2015, 01 de setembro de 2015 <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0760></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2016. Programa de ação afirmativa para indígenas, com oferta de vagas suplementares, em conformidade com a Resolução nº 33/2013 - CONSUNI, que instituiu o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFS (PIN).</p>
<p>Transferências Internas, Externas, Aluno-abandono e Graduado – PS 2016</p>
<p>Edital nº 815/GR/UFS/2015, 02 de outubro de 2015 - <i>campus</i> Chapecó <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0815></p>
<p>Edital nº 816/GR/UFS/2015, 02 de outubro de 2015 - <i>campus</i> Laranj. do Sul <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0816></p>
<p>Edital nº 817/GR/UFS/2015, 02 de outubro de 2015 - <i>campus</i> Realeza <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0817></p>
<p>Edital nº 818/GR/UFS/2015, 02 de outubro de 2015 - <i>campus</i> Cerro Largo <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0818></p>
<p>Edital nº 819/GR/UFS/2015, 02 de outubro de 2015 - <i>campus</i> Erechim <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0819></p>
<p>Edital nº 820/GR/UFS/2015, 02 de outubro de 2015 - <i>campus</i> Passo Fundo <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0820></p>

<p>Edital nº 446/GR/UFFS/2016, 03 de junho de 2016 - <i>campus</i> Chapecó <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0446></p> <p>Edital nº 447/GR/UFFS/2016, 03 de junho de 2016 - <i>campus</i> Laranj. do Sul <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0447></p> <p>Edital nº 448/GR/UFFS/2016, 03 de junho de 2016 - <i>campus</i> Realeza <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0448></p> <p>Edital nº 449/GR/UFFS/2016, 03 de junho de 2016 - <i>campus</i> Cerro Largo <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0449></p> <p>Edital nº 450/GR/UFFS/2016, 03 de junho de 2016 - <i>campus</i> Erechim <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0450></p> <p>Edital nº 451/GR/UFFS/2016, 03 de junho de 2016 - <i>campus</i> Passo Fundo <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0451></p> <p>Edital nº 458/GR/UFFS/2016, 06 de junho de 2016 [retificação Erechim] <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0458></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para 2016, para ocupação de vagas ociosas.</p>
<p>PS 2016</p>
<p>Edital nº 952/GR/UFFS/2015, 30 de novembro de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0952></p> <p>Edital nº 444/GR/UFFS/2016, 04 de abril de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0444></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2016. Com base no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e na Lei nº 12.711, foram oferecidas 1.771 vagas para 2016.1, e 251 vagas no semestre 2016.2.</p>
<p>PS Especial Educação do Campo 2016 <i>campus</i> Erechim</p>
<p>Edital nº 966/GR/UFFS/2015, 08 de dezembro de 2015 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2015-0966></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2014. Oferta de 60 vagas, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao Edital de Seleção nº 2/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC.</p>
<p>PS Especial PROHAITI 2016</p>
<p>Edital nº 14/GR/UFFS/2016, 14 de janeiro de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0014></p> <p>Edital nº 497/GR/UFFS/2016, 15 de junho de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0497></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2016. Programa de ação afirmativa para haitianos, nos mesmos moldes que os editais do ano anterior.</p>
<p>Auxílios Socioeconômicos 2016</p>
<p>Portaria nº 12/GR/UFFS/2016, 04 de janeiro de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2016-0012></p> <p>Edital nº 35/GR/UFFS/2016, 21 de janeiro de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0035></p> <p>Edital nº 620/GR/UFFS/2016, 26 de julho de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0620></p> <p>Edital nº 699/GR/UFFS/2016, 10 de agosto de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0699></p>

<p>Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2016. Pagamentos de auxílios socioeconômicos (Alimentação, Moradia, Transporte, Estudantil), em três faixa de IVS, calculadas com base na Resolução 001/2011 - CONSUNI/CE. Inscrições de fevereiro em diante, pagamento de dez parcelas. Montante do edital R\$ 7.400.000,00. A partir deste edital se propôs o plano de acompanhamento dos estudantes em suas especificidades. Os acadêmicos que não conseguiam cumprir os critérios exigidos no edital, antes de desligamento, podem se submeter ao plano de acompanhamento de profissionais do SAE.</p>
<p>PS Especial Educação do Campo 2016 <i>campus</i> Laranjeiras do Sul</p>
<p>Edital nº 76/GR/UFFS/2016, 16 de fevereiro de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0076></p> <p>Edital nº 299/GR/UFFS/2016, 31 de março de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0299></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2016. Oferta de 60 vagas, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao Edital de Seleção nº 002/2012/SESU/SETEC/SECADI/MEC.</p>
<p>Auxílio Ingresso 2016</p>
<p>Portaria nº 254/GR/UFFS/2016, 01 de março de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2016-0254></p> <p>Edital nº 139/GR/UFFS/2016, 01 de março de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0139></p> <p>Edital nº 242/GR/UFFS/2016, 21 de março de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0242></p> <p>Edital nº 249/GR/UFFS/2016, 22 de março de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0249></p> <p>Edital nº 517/GR/UFFS/2016, 23 de junho de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0517></p> <p>Edital nº 667/GR/UFFS/2016, 05 de agosto de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0667></p>
<p>Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2016. Auxílio financeiro instituído para atender estudantes vulneráveis oriundos de cidades distintas dos <i>campi</i> de seu curso, por ocasião do seu ingresso na universidade.</p>
<p>Bolsa Cultura 2016</p>
<p>Edital nº 210/GR/UFFS/2016, 14 de março de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0210></p> <p>Edital nº 275/GR/UFFS/2016, 28 de março de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0275></p> <p>Edital nº 360/GR/UFFS/2016, 19 de abril de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0360></p>
<p>Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA, na área de cultura, em atendimento à área do PNAES. Concessão de 52 bolsas no valor mensal de R\$400 e duração de oito meses.</p>
<p>Auxílios Emergenciais 2016</p>
<p>Portaria nº 12/GR/UFFS/2016, 04 de janeiro de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2016-0012></p> <p>Edital nº 380/GR/UFFS/2016, 26 de abril de 2016</p>

< https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0380 >
Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2016. Concessão de auxílio emergencial a estudantes não contemplados por auxílios Socioeconômicos de outros editais, em situação de grave vulnerabilidade socioeconômica e que apresentam dificuldades socioeconômicas emergenciais que os impossibilitam de suprir suas despesas diárias na Universidade.
Auxílios Financeiro para Viagens de Estudo 2016
Portaria nº 652/GR/UFGS/2016, 20 de junho de 2016 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2016-0652 >
Edital nº 508/GR/UFGS/2016, 20 de junho de 2016 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0508 >
Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2016. Concessão de auxílio financeiro para viagens de estudo, viabilizando a participação de discentes em atividades contempladas nos PPC's.
PS 2016 Vagas Remanescentes
Edital nº 636/GR/UFGS/2016, 04 de julho de 2016 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0636 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2016. Com base Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas edições 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 ou 2015, nos termos da Lei 12.711, para preenchimento de vagas não preenchidas com o SiSU.
PS Especial PIN 2017
Edital nº 820/GR/UFGS/2016, 20 de setembro de 2016. < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0820 >
Edital nº 892/GR/UFGS/2016, 14 de outubro de 2016 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0892 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2017. Programa de ação afirmativa para indígenas, com oferta de vagas suplementares, em conformidade com a Resolução nº 33/2013 - CONSUNI, que instituiu o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas da UFGS (PIN).
PS Especial Educação do Campo 2017 <i>campus</i> Laranjeiras do Sul
Edital nº 939/GR/UFGS/2016, 08 de novembro de 2016 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0939 >
Edital nº 1007/GR/UFGS/2016, 13 de dezembro de 2016 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-1007 >
Edital nº 226/GR/UFGS/2017, 10 de março de 2017 < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0226 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2017. Oferta de 60 vagas, seleção com base na Lei nº 12.711/2012, para atender ao Edital de Seleção nº 002/2012/SESU/SETEC/SECADI/MEC.
Transferências Internas, Externas, Aluno-abandono e Graduado – PS 2017
Edital nº 946/GR/UFGS/2016, 11 de novembro de 2016 - <i>campus</i> Chapecó < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0946 >
Edital nº 947/GR/UFGS/2016, 11 de novembro de 2016 - <i>campus</i> Laran. do Sul < https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0947 >
Edital nº 948/GR/UFGS/2016, 11 de novembro de 2016 - <i>campus</i> Realeza

<p><https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0948> Edital nº 949/GR/UFS/2016, 11 de novembro de 2016 - campus Cerro Largo <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0949> Edital nº 950/GR/UFS/2016, 11 de novembro de 2016 - campus Erechim <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0950> Edital nº 951/GR/UFS/2016, 11 de novembro de 2016 - campus Passo Fundo <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0951> Edital nº 965/GR/UFS/2016, 22 de novembro de 2016 – retificação Chapecó <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0965> Edital nº 966/GR/UFS/2016, 22 de novembro de 2016 – retificação L. do Sul <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0966> Edital nº 967/GR/UFS/2016, 22 de novembro de 2016 – retificação Realeza <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0967> Edital nº 968/GR/UFS/2016, 22 de novembro de 2016 – retificação C. Largo <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0968> Edital nº 969/GR/UFS/2016, 22 de novembro de 2016 – retificação Erechim <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0969> Edital nº 970/GR/UFS/2016, 22 de novembro de 2016 – retificação P.Fundo <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-0970> Edital nº 31/GR/UFS/2017, 20 de janeiro de 2017 – retificação Chapecó <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0031> Edital nº 32/GR/UFS/2017, 20 de janeiro de 2017 – retificação Laranj. do Sul <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0032> Edital nº 33/GR/UFS/2017, 20 de janeiro de 2017 – retificação Realeza <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0033> Edital nº 34/GR/UFS/2017, 20 de janeiro de 2017 – retificação Cerro Largo <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0034> Edital nº 35/GR/UFS/2017, 20 de janeiro de 2017 – retificação Erechim <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0035> Edital nº 524/GR/UFS/2017, 02 de junho de 2017 [Cursos de Medicina] <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0524> Edital nº 525/GR/UFS/2017, 02 de junho de 2017 [demais cursos] <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0525></p>
Descrição: Normativa do ACESSO para 2017, para ocupação de vagas ociosas.
Análise Socioeconômica e Habilitação para Auxílios [novo modelo]
<p>Resolução nº 010/2016 – CONSUNI/CGAE, 25 de novembro de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2016-0010> Portaria nº 1216/GR/UFS/2016, 21 de dezembro de 2016 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2016-1216> Resolução nº 7/2017 – CONSUNI/CGAE, 7 de julho de 2017 <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2017-0007></p>
Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA, de caráter permanente. Com a Resolução nº 010/2016 – CONSUNI/CGAE, estudantes vulneráveis ingressantes obtêm assistência estudantil desde o primeiro semestre, e realizam sua análise socioeconômica antes do início do segundo semestre para continuar no programa.

A Portaria nº 1216/GR/UFGS/2016 validou as análises processadas de acordo com o regramento da antiga resolução, e a revogou, <i>ad referendum</i> do CONSUNI.
PS 2017
Edital nº 1002/GR/UFGS/2016, 12 de dezembro de 2016 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-1002 >
Edital nº 530/GR/UFGS/2017, 02 de junho de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0530 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2017. Com base no Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e na Lei nº 12.711, foram oferecidas 1.771 vagas para 2017.1 e 251 vagas para 2017.2.
PS Especial PROHAITI 2017
Edital nº 1005/GR/UFGS/2016 12 de dezembro de 2016 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-1005 >
Edital nº 1030/GR/UFGS/2016, 22 de dezembro de 2016 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2016-1030 >
Edital nº 7/GR/UFGS/2017, 05 de janeiro de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0007 >
Edital nº 176/GR/UFGS/2017, 01 de março de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0176 >
Edital nº 180/GR/UFGS/2017, 02 de março de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0180 >
Edital nº 565/GR/UFGS/2017, 14 de junho de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0565 >
Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2017. Programa de ação afirmativa para haitianos, com oferta de vagas suplementares, em conformidade com a Resolução nº 32/2013 – CONSUNI.
Auxílios Socioeconômicos 2017
Portaria nº 38/GR/UFGS/2017, 10 de janeiro de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2017-0038 >
Edital nº 23/GR/UFGS/2017, 16 de janeiro de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0023 >
Edital nº 137/GR/UFGS/2017, 21 de fevereiro de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0137 >
Edital nº 173/GR/UFGS/2017, 24 de fevereiro de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0173 >
Edital nº 974/GR/UFGS/2017, 18 de outubro de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0974 >
Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2016. Pagamentos de auxílios socioeconômicos (Alimentação, Moradia, Transporte, Estudantil), em três faixa de IVS, calculadas com base na Resolução 010/2016 - CONSUNI/CGAE. Inscrições de março a dezembro, pagamento de dez parcelas. Montante do edital R\$ 8.000.000,00.
Auxílios Emergenciais 2017
Edital nº 184/GR/UFGS/2017, 02 de março de 2017 < https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0184 >

<p>Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2017. Edital reconfigurado. Concessão de auxílio emergencial a estudantes que se encontrem com limitação temporária e/ou em circunstância inesperada, devidamente comprovada, que venha a prejudicar seu rendimento acadêmico e coloque em risco sua permanência na Universidade, mediante estudo social de profissional do serviço social.</p>
<p>PS 2017 Vagas Remanescentes</p>
<p>Edital nº 284/GR/UFGS/2017, 20 de março de 2017 <https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0284></p> <p>Edital nº 702/GR/UFGS/2017, 28 de julho de 2017 <https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0702></p>
<p>Descrição: Normativa do ACESSO para o ano 2017. Com base Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas edições 2009 a 2016, nos termos da Lei 12.711, para preenchimento de vagas não preenchidas com o SiSU.</p>
<p>Auxílios Financeiro para Viagens de Estudo 2017</p>
<p>Edital 18/PROGRAD/2017, 15 de maio de 2017 <https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/prograd/2017-0018></p>
<p>Descrição: Normativa da PERMANÊNCIA para o ano 2017. Concessão de auxílio financeiro para viagens de estudo, viabilizando a participação de discentes em atividades contempladas nos PPC's. Edital da PROGRAD.</p>
<p>Bolsa Cultura 2017</p>
<p>Edital nº 551/GR/UFGS/2017, 09 de junho de 2017 <https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0551></p> <p>Edital nº 575/GR/UFGS/2017, 23 de junho de 2017 <https://www.ufgs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0575></p>
<p>Descrição: Normativa focada na PERMANÊNCIA, na área de cultura, em atendimento à área do PNAES. Concessão de 9 bolsas no valor mensal de R\$400 e duração de cinco meses. Redução drástica em virtude dos contingenciamentos.</p>

Fonte: elaborado pelo autor, com base no sítio eletrônico da UFGS.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DA DCS “MINORIAS OPRESSORAS”

MARCELO HENRIQUE: Eu só acho que é importante falar que essa relação entre o CEAGRO e a universidade, das dificuldades que tem de se inserir aqui dentro, acaba refletindo na forma com que os outros estudantes dos outros cursos enxergam eles quando eles estão aqui dentro né. Tanto que um dos apelidos que eles têm quando estão aqui é ‘comedor de bolacha’. Né, porque o pessoal da Oito de Junho traz o lanche das dez, o lanche das três pra eles, e normalmente é bolacha, um suco e um café. E eles acabam virando os comedores de bolacha, mas os outros sentem inveja e querem comer a bolachinha deles também.

MARCELO GUSTAVO: É um preconceito que se cria dentro da universidade na verdade né, e é meio incoerente, mas... é complexo né.

MARCELO RECKTENVALD: Uma coisa que me chamou a atenção, tanto nessa fala agora como na que o [Augusto] fez antes é dos desafios que surgem aqui dentro. Porque eu vejo todo mundo, se não todos, a maioria, acabou enaltecendo a importância dos relacionamentos construídos aqui como algo que ajuda a suportar os desafios. Só que, ao mesmo tempo tem momentos que as pessoas que se sentem ajudadas, tem momentos que aqui dentro se sentem perseguidas ou ridicularizadas.

MARCELO HENRIQUE: Sim.

MARCELO AUGUSTO: De uma forma geral as populações têm se comportado assim, com intolerância, e aqui como é uma faculdade onde estuda a minoria, então a parte que não é minoria acaba enxergando...

MARCELO HENRIQUE: Que é minoria.

MARCELO AUGUSTO: Que é minoria. Então é como o [Henrique] falou, o pessoal vem pra estudar, traz o seu lanche, os caras olham pra eles e dizem que os caras só vêm aqui pra lanchar. Tudo bem que eles vêm aqui uma vez no mês ou duas, ninguém sabe o que acontece lá, a hora que eles estudam, mas assim, tá dentro do ser humano olhar pro outro e apontar os defeitos, tá uma coisa assim, uma intolerância geral. Como o [Henrique] citou assim, o preconceito tá muito além da universidade, mas aqui não era pra ter, aqui era pra ser um lugar que não era pra ter, mas é um lugar que tem! Professores, discentes, não importa, mas tem! Não importa se gênero sexual, não importa cor da pele, mas tem.

MARCELA INDIANARA: Eu acho que principalmente a questão do CEAGRO acho que a maioria dos alunos não sabem o contexto do CEAGRO. Então quando vem essa questão da bolacha e do café servido ali, eu já ouvi alunos, que começou o curso com eles e mudaram pra cá comentando em grupos de whatsapp de turma ‘ah nós que estamos

pagando as bolachas deles, porque a gente tem que comprar na cantina e eles não...’ Sabe, esses comentários idiotas, que é mais fácil chegar pra eles e pedir assim por que vocês ganham lanche, qual é a política de vocês? E isso, esses comentários, foram feitos não por um aluno, por vários alunos. Eu já estudei no CEAGRO, eu fiz técnico em agroecologia lá, eu sei a política que é lá, então toda vez que eu tentava falar o aluno desconversava, saía de perto e falando assim ‘ah porque você é petista então você tá falando isso porque você é a favor do governo e você...’ Então esses casos, a maioria da UFFS, dos alunos aqui, que muitas vezes eram minorias ou se passavam por grande, eu sou o tal, sabe e fazia esse tipo de comentário. Gente que tava ali que é bolsista também fazia esse tipo de comentário desnecessário, eu acho que o aluno...

MARCELO AUGUSTO: Tem que frisar também que não é só o aluno que faz esse tipo de comentário tá. Existem também professores também que fazem esse tipo de comentário que são totalmente conta a minoria...

MARCELA INDIANARA: É mas aí eu coloco os professores que são...

MARCELA BEATRIZ: Eu não posso estudar numa faculdade que preza a inclusão social e escutar de um professor que os índios não tinham que tá aqui porque eles iam comer a gente. Eu não posso numa faculdade que eu estudo, de inclusão social escutar isso de um professor dentro da sala de aula. Eu não posso escutar de um professor, mandar a gente não gravar a aula, porque ele vai falar que tem que andar com arma na mão pra atirar em todo mundo. Ou então na hora que tem uma palestra do MST aqui dentro, igual, por exemplo, já aconteceu um professor vir pra mim, que eu não conhecia o movimento direito, porque eu vim lá do sudeste, eu não tinha contato com isso, vou ser sincera, eu não tinha contato com isso, ele virar pra mim e falar assim ‘eu vou escrever um negócio aqui e você fala na palestra que tiver...’. O [Augusto] virou pra mim e falou ‘–Não [Beatriz], você não vai falar, porque isso aí é briga dele com o pessoal do MST’. E o que aconteceu? Quando eu não falei, ele foi e meu deu pau, ele me reprovou.

MARCELO HENRIQUE: O [Fulano].

MARCELA BEATRIZ: Eu não posso estudar numa faculdade que preza isso, e escutar isso de um professor.

MARCELO AUGUSTO: É uma coisa que tá inserido parece que no contexto e acaba que quem paga o pato, é igual ele falou, quem paga o pato é a minoria.

MARCELA EUNICE: É como se a briga deles se refletisse na gente.

MARCELA BEATRIZ: É a mesma coisa os alunos falar ‘comedor de bolacha’, mas esse pessoal que mete o pau no comedor de bolacha na hora que eles vão embora e sobra bolacha ali, são os primeiros a avançar, nem

ir pegar, é avançar. Avança no que sobra. Mas são os primeiros a rezar era sobrar o suco ou o café com leite e a bolacha pra não ter que gastar dinheiro na cantina. Isso eu já vi várias vezes.

MARCELO GUSTAVO: Mas é que assim, no meu ponto de vista né, o ser humano desenvolveu uma coisa tão fútil, tão nada a ver assim. A questão da comparação, porque eu sei que sou mais pobre ou menos pobre, negro ou branco é comparando né. Porque, senão não teria isso. E onde eu quero chegar? É que nós que somos a minoria, e estamos juntos numa grande minoria...

MARCELO HENRIQUE: Minoria que é a maioria.

MARCELO GUSTAVO: ...que é a maioria, e que se volta contra, se contrapõe em alguns momentos, e se choca isso que eu não consigo entender. Porque essa universidade é pra classe oprimida, só que essa classe oprimida pela comparação em alguns momentos alguns se acham superiores, alguns se acham melhores e acabam fazendo algumas coisas que são, de certa, forma irracionais...

MARCELO RECKTENVALD: O oprimido se torna o opressor?

MARCELO GUSTAVO: Exatamente. É uma luta de classe dentro de uma classe. E tem sim essa questão de perseguição de aluno pra aluno e de professor pra professor. Muito.

MARCELO HENRIQUE: De professor pra aluno...

MARCELO GUSTAVO: De professor pra aluno enfim, todos os tipos de perseguição que se possa imaginar.

MARCELA EUNICE: Talvez por aqui ser pequeno, não tem tanto curso. Fica muito visível essas coisas.

[gritos de criança]

MARCELO FRANCISCO: Acho que esse campus é uma especificidade né, na questão social de movimento...

MARCELO AUGUSTO: Às vezes você tem que se preocupar em emitir uma opinião, porque dependendo da opinião isso vai refletir no seu estágio lá na nona, oitava, sétima fase...

MARCELO CARLOS: Na sala de aula...

MARCELA DANIELE: Muitas vezes você deixa de expressar o que você pensa, que é um lugar que a gente deveria expressar o que a gente pensa pra ter discussões construtivas, mas a gente deixa de fazer por causa dessas coisas, pra depois não sofrer nenhum tipo de agressão.

MARCELO HENRIQUE: Olha, assim...

MARCELA INDIANARA: Depois a gente acaba sendo reprovado.