

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

Kéciley Thayse de Oliveira Silva

Assistência estudantil e estudantes trabalhadores: uma análise a partir do perfil dos discentes da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora
2026

Kéciley Thayse de Oliveira Silva

Assistência estudantil e estudantes trabalhadores: uma análise a partir do perfil dos discentes da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a conclusão da disciplina de Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientador: Prof. Bruno Bruziguessi Bueno

Juiz de Fora
2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

oliveira, keciley thays da silva.

Assistência estudantil e estudantes trabalhadores: uma análise a partir do perfil dos discentes da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora / keciley thays da silva oliveira. -- 2026.

95 p.

Orientadora: bruno bruziguessi bueno

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social, 2026.

1. estudantes trabalhadores. 2. assistência estudantil. 3. educação superior. 4. permanência universitária. 5. Serviço Social. I. bueno, bruno bruziguessi , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Formato da Defesa: (X) presencial () virtual () híbrido

Ata da sessão (X) pública () privada referente à defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Assistência estudantil e estudantes trabalhadores: uma análise a partir do perfil dos discentes da faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora", para fins de obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social, pelo(a) discente Keciley Thayse de Oliveira Silva (matrícula 202019011), sob orientação do Prof.^(o) Dr^(o) Bruno Bruziguessi Bueno, na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ao 29º dia do mês de janeiro do ano de 2026, às 16h00 horas, na Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reuniu-se a Banca examinadora, composta pelos seguintes membros:

Titulação	Nome	Na qualidade de:
Dr.	Bruno Bruziguessi Bueno	Orientador
Dr.	Luiz Carlos de Souza Júnior	Membro da banca
Dra	Ana Maria Ferreira	Membro da banca

*Na qualidade de (opções a serem escolhidas):

- Orientador (a)
- Coorientador
- Membro da banca

AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(X) APROVADO

() REPROVADO, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora

Nota: 100

Observações da Banca Examinadora caso haja necessidade de anotações gerais sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes

--

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

Para fazer jus ao título de bacharel, a versão final do Trabalho de Conclusão de curso, considerado Aprovado, devidamente conferida pela Secretaria do Curso de (colocar o nome do curso), deverá ser tramitada para o Repositório Institucional, dentro do prazo de 72 horas da realização da banca.

Juiz de Fora, 16 de janeiro de 2026.

Assinatura digital dos membros da Banca Examinadora



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Bruziguessi Bueno, Professor(a)**, em 29/01/2026, às 19:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Carlos de Souza Junior, Servidor(a)**, em 30/01/2026, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Ferreira, Professor(a)**, em 04/02/2026, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keciley Thayse de Oliveira Silva, Usuário Externo**, em 04/02/2026, às 21:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2829926** e o código CRC **5C3ACF80**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FORMULÁRIO DE APROVAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

Discente	Keciley Thayse de Oliveira Silva
Matrícula Discente	202019011
Título do TCC	Assistência estudantil e estudantes trabalhadores: uma análise a partir do perfil dos discentes da faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora
Natureza do trabalho	Trabalho de Conclusão de Curso
Curso	Serviço Social
Orientador(a)	Dr. Bruno Bruziguessi Bueno
Coorientador (se houver)	
Data da aprovação	29/01/2026
Nome, titulação dos(as) componentes da banca	Dr. Luiz Carlos de Souza Júnior Dra. Ana Maria Ferreira

Aprovo a versão final do Trabalho de Conclusão de Curso do(a) discente acima designado(a).

Juiz de Fora, 16 de janeiro de 2026.

Assinatura digital do Orientador(a)



Documento assinado eletronicamente por **Bruno Bruziguessi Bueno, Professor(a)**, em 29/01/2026, às 19:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2830035** e o código CRC **B81A3306**.

AGRADECIMENTOS

Pela conclusão deste trabalho, bem como a conquista de finalizar a graduação, agradeço primeiramente a minha eu, estudante trabalhadora em toda a graduação, que mesmo dentre todas as adversidades vinculadas a essa condição, se manteve firme e chegou até aqui com êxito. Vencemos!

Como parte da minha trajetória, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para esse processo. Às minhas avós, Lúcia e Marli, por terem dito tantas vezes com orgulho que a sua neta estuda numa universidade federal (eu!). Ser motivo de orgulho para vocês me faz ter orgulho de mim. Obrigada a todos que celebram o fato de eu ser a primeira integrante da família a concluir (e adentrar) o ensino superior. Isso me motiva.

Ao meu pequeno Marlon, que durante todos os seus poucos 7 anos de vida preenche meu peito do amor mais puro e genuíno e sempre foi meu ponto de força. Quero sempre fazer tudo para que sejamos nós dois, e te ajudar a voar alto.

A minha lara Porto, minha companheira de curso e de vida: obrigada por todas as trocas, todos os papos e todas as risadas em meio aos afazeres acadêmicos e mais ainda para além deles. Ter você comigo nessa caminhada deixou tudo muito melhor. Obrigada por todos os momentos de apoio, por me encorajar e sempre dizer que eu conseguiria fazer qualquer coisa, mesmo quando eu mesma desacreditava. Amo você!

Aos meus amigos e companheiros de curso, João Pedro, Caio, Isabella e Júlia, dividir a graduação com vocês foi maravilhoso. Vocês me fazem torcer para que todos que adentram os portões de uma universidade encontrem quem deixe tudo mais leve, com quem seja possível construir boas trocas no âmbito acadêmico e muito para além dele e preencher o espaço de risadas a todo momento, como aconteceu com todos nós. Vocês me fizeram lembrar sempre que mais importante que chegar, é chegar com os seus, e chegamos juntos. Amo vocês!

Aos meus amigos Rafaela e André, para quem sempre pude correr em encontro, nos momentos bons ou nem tanto, seja para um abraço carregado de afeto, ou para uma mesa de bar. Torço para que os nossos brindes sejam incontáveis. Nossas trocas me fazem crescer mais a cada dia e sou muito grata por isso. Que bom que a gente se encontrou! Amo muito isso e amo vocês.

Ao meu supervisor de estágio, Luiz Carlos Junior, obrigada por ter acrescentado tanto na minha formação. Sou muito grata por tudo que pude aprender e vivenciar sob a sua supervisão. Chegando na reta final, minha experiência se edificou muito mais, graças a isso. É um prazer te ter na banca examinadora deste trabalho. Agradeço também a todos da PROAE da UFJF, por contribuir de alguma forma em tudo o que aprendi enquanto estagiária e por sempre terem me recebido tão bem.

Por fim, agradeço ao professor e orientador deste trabalho, Bruno Bruziguessi Bueno, que com compreensão e comprometimento caminhou comigo e muito me ajudou em todo o processo de elaboração da pesquisa, entendendo a importância pessoal deste assunto para mim. Foi de grande importância para que eu concluísse a graduação de boa forma.

Agradeço também a professora e coordenadora Ana Maria Ferreira, que além de parte da minha jornada acadêmica, aceitou também compor essa banca. Foi um prazer.

Um agradecimento especial e cheio de gratidão e amor ao Terreiro de Umbanda Luzeiro Santo. Ter encontrado e conhecido esse lugar foi um presente que não cabe em palavras. É onde eu mais aprendo, sobre mim e sobre o mundo, onde eu mais me fortaleço e mais me sinto em casa. Sou absurdamente grata! A umbanda é o meu lugar e que bom que é com vocês. Que sigamos sempre carregados de amor, luz e muito axé!

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar a atuação da política de assistência estudantil frente às dificuldades enfrentadas pelos estudantes trabalhadores em sua trajetória acadêmica, considerando os desafios impostos pela conciliação entre trabalho e estudos no ensino superior público. Parte-se do entendimento de que os estudantes trabalhadores constituem um contingente significativo do corpo discente das universidades na contemporaneidade, cujas condições socioeconômicas e de inserção no mercado de trabalho impactam diretamente a permanência e a conclusão da formação acadêmica. A pesquisa toma como recorte os estudantes da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), buscando compreender em que medida a política de assistência estudantil responde às necessidades e particularidades dessa parcela discente. O estudo está organizado em dois capítulos: o primeiro analisa a construção histórica da educação superior no Brasil a partir do regime civil-militar, abordando a reforma universitária, as políticas de expansão do ensino superior nos governos do Partido dos Trabalhadores (2003–2016), o REUNI e a conformação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o segundo capítulo dedica-se à análise das condições socioeconômicas e de trabalho dos estudantes trabalhadores da Faculdade de Serviço Social, bem como à atuação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) da UFJF. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma análise que se valeu de dados de uma pesquisa quali-quantitativa, fundamentada na análise dos dados da pesquisa “Aspectos Sócio-Políticos, Econômicos e Culturais do Perfil Discente da Faculdade de Serviço Social da UFJF”, realizada em 2023. A análise apoia-se em um referencial teórico crítico de matriz marxista, que possibilita compreender as determinações sócio-históricas da educação superior e as contradições presentes na política de assistência estudantil, evidenciando seus limites e desafios no enfrentamento das desigualdades que atravessam a trajetória acadêmica dos estudantes trabalhadores.

Palavras-chave: estudantes trabalhadores; assistência estudantil; educação superior; permanência universitária; Serviço Social.

ABSTRACT

This Final Course Project aims to analyze the role of student assistance policy in addressing the difficulties faced by working students in their academic journey, considering the challenges imposed by reconciling work and studies in public higher education. It starts from the understanding that working students constitute a significant contingent of the student body in contemporary universities, whose socioeconomic conditions and insertion in the labor market directly impact their permanence and completion of academic training. The research focuses on students from the Social Work school at the Universidade Federal Juiz de Fora (UFJF), seeking to understand to what extent student assistance policy responds to the needs and particularities of this student group. The study is organized into two chapters: the first analyzes the historical construction of higher education in Brazil from the civil-military regime onwards, addressing the university reform, the policies for the expansion of higher education during the Workers' Party governments (2003–2016), the REUNI program, and the formation of the National Student Assistance Policy; The second chapter is dedicated to analyzing the socioeconomic and working conditions of working students at the Social Work school, as well as the actions of the Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) at UFJF. From a methodological point of view, this is a documentary research, based on the analysis of data from the research “Socio-Political, Economic and Cultural Aspects of the Student Profile of the Social Work school at UFJF”, carried out in 2023. The analysis is based on a critical theoretical framework of Marxist origin, which makes it possible to understand the socio-historical determinants of higher education and the contradictions present in student assistance policy, highlighting its limits and challenges in addressing the inequalities that permeate the academic trajectory of working students.

Keywords: working students; student assistance; higher education; university retention; Social Work.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	11
2.1 SISTEMA EDUCACIONAL NO REGIME CIVIL-MILITAR	11
2.2 TRAJETÓRIA DA REFORMA UNIVERSITÁRIA NO PERÍODO DOS GOVERNOS FHC (1995-2002)	18
2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PRIMEIRO GOVERNO LULA (2003-2006)	23
2.4 O SEGUNDO GOVERNO LULA (2007-2010) E A CRIAÇÃO DO REUNI	30
2.5 GOVERNO DILMA E O ACIRRAMENTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	36
2.6 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)	41
3 AS CONDIÇÕES E DEMANDAS DOS ESTUDANTES TRABALHADORES DA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA UFJF	54
3.1 DELIMITAÇÃO DA ANÁLISE	54
3.2 ANÁLISE DO PERFIL	59
3.3 ANÁLISE DA RENDA E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	62
3.4 ANÁLISE DAS VIVÊNCIA E TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS	73
3.5 PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PROAE) E ESTUDANTES TRABALHADORES	79
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) surge da importância de investigar e compreender a realidade dos estudantes trabalhadores dentro da universidade e as dificuldades que atravessam sua trajetória acadêmica, que se apresentam como demanda para viabilizar sua permanência, na tentativa de conciliação entre o trabalho e os estudos. A partir disso, se pauta a necessidade de indagar se, ou como, a política de assistência estudantil, um dos principais pilares no que tange ao auxílio à permanência e conclusão do ensino superior, atua frente às necessidades e particularidades específicas dos estudantes trabalhadores.

A relevância do estudo se dá uma vez que essa parcela de estudantes corresponde a um contingente importante do corpo discente das universidades na contemporaneidade. Esse dado se confirma por meio da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, realizada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), publicada em 2019, em que é possível encontrar diversos dados que nos possibilitam entender mais sobre a realidade dos discentes da universidade. Com base nessa pesquisa, 20% dos estudantes trabalham, sendo 5,5% em jornadas de mais de 40 horas semanais; 40% não têm emprego, mas estão à procura. Outros 40,7% não trabalham e não estão à procura. Desse modo, entende-se que o número de estudantes trabalhadores ou que estão em busca de trabalho, dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), são significativos e merecem atenção.

Como estudante trabalhadora desde o início da graduação, pude vivenciar na prática o cerne dessa temática e como são muitas as dificuldades enfrentadas, como a limitação de tempo e recursos, as desigualdades enfrentadas na trajetória acadêmica em qualidade de ensino e acesso às oportunidades e a fragilização do processo universitário como um todo. Apreender tudo isso a partir de uma perspectiva particular, enquanto uma estudante trabalhadora desde o início da graduação e, ao longo da trajetória acadêmica, com um acúmulo de conhecimento teórico-prático, que contribui para entender as determinações impostas pela sociabilidade do sistema capitalista e neoliberal e seus desdobramentos na própria democratização do ensino superior, faz com que esse tema surja no processo de

conclusão da graduação como um debate extremamente necessário, cuja investigação e pesquisa se faz essencial.

A partir disso, entende-se que a relevância do tema TCC apresentado surge da indispensabilidade da busca por compreender como a política de assistência estudantil, assim como a instituição que a implementa, atua frente às necessidades específicas dos estudantes trabalhadores dentro da universidade. A relevância desse tema se justifica pela ausência de discussão frente a essa temática, que é pouco pautada e problematizada, além da falta de visibilidade dada a esse debate e a esses estudantes no âmbito acadêmico.

Entende-se, portanto, que há a hipótese de uma possível escassez de respostas apresentadas por parte da universidade e da política de assistência estudantil nesse sentido, que, se confirmada, pode levar a insuficiência de apoio e recursos adequados para atender as necessidades desses discentes.

Além disso, as taxas de retenção e evasão dos cursos, que são discussões extremamente relevantes dentro de uma instituição de ensino superior, são problemáticas que frequentemente atravessam a tentativa de permanência desses estudantes trabalhadores. Tal afirmação se concretiza também a partir de resultados obtidos pela V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, já citada anteriormente, que apresenta dados que dizem que mais da metade (52,8%) dos (as) discentes das IFES já pensou em abandonar seu curso. E quando inquiridos sobre as razões – o questionário permitia que fosse marcada mais do que uma alternativa – 32,8% apontam as dificuldades financeiras, 29,7% o nível de exigência acadêmica, 23,6% às dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho”, dentre outros motivos. A partir disso, é fundamental entender como as estratégias institucionais podem fomentar uma maior articulação entre iniciativas da universidade como um todo, que visem viabilizar a permanência discente, e ações da própria assistência estudantil, contribuindo para minimizar esses problemas.

Como estudante de Serviço Social, é fundamental traçar esse caminho entre o corpo estudantil e a classe trabalhadora, por entender que, principalmente com a democratização do ensino superior, houve um impacto extremo no perfil dos discentes matriculados nas IFES, passando a incluir estudantes da classe trabalhadora, inclusive de camadas mais empobrecidas da população. A partir disso, compreende que a luta da classe trabalhadora e do corpo estudantil não se

dissociam e que abordar a insuficiência do modelo de democratização do ensino superior que foi realizado no Brasil se faz essencial, uma vez que a expansão de acesso não garante a permanência e conclusão de curso e que a democratização efetiva se faz com luta e construção constantes.

A oportunidade de realizar estágio na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) me permitiu aprofundar o conhecimento acerca dessa política e entendê-la como um dos principais pilares da universidade para o auxílio na permanência dos alunos. Com isso, permitiu também a compreensão de como essa política pode auxiliar nas múltiplas realidades dos discentes e, assim sendo, surge o questionamento sobre sua execução dentro da instituição, juntamente a possibilidade de estratégias da universidade, que buscam enxergar e atender as dificuldades e demandas apresentadas pelos discentes trabalhadores.

Portanto, a realização deste TCC visa contribuir para a discussão do Serviço Social como um todo, uma vez que os profissionais assistentes sociais das universidades trabalham diretamente com o público da assistência estudantil, sendo fundamentais nesse espaço sócio-ocupacional. Desse modo, a discussão desse tema e seus possíveis resultados podem reverberar dentro da própria faculdade, que possui curso noturno e pode - e deve - aprofundar esse debate e essa construção, possibilitando buscar a visibilidade para essa parcela da classe trabalhadora dentro da universidade.

O objetivo da pesquisa, portanto, é analisar como a política de assistência estudantil atua referente às dificuldades enfrentadas por estudantes trabalhadores em sua trajetória acadêmica, partindo do recorte dos estudantes da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir disso, esse trabalho se divide em dois capítulos: no primeiro capítulo será analisado como se deu a construção do sistema educacional superior brasileiro; no segundo capítulo serão abordadas as condições e demandas dos estudantes trabalhadores da Faculdade de Serviço Social (FSS) da UFJF.

Assim, vamos analisar no primeiro capítulo como ocorreu a estruturação da educação superior a partir do regime civil-militar, abordando a reforma universitária, a política de expansão do ensino superior no Brasil no contexto dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016), destacando a criação do REUNI e a conformação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A análise será realizada a partir de um referencial teórico crítico marxista, que aborda a trajetória

da educação superior no Brasil buscando compreender acerca da construção histórica do sistema educacional para entender a realidade contemporânea.

Já no segundo capítulo será feita uma análise da condição socioeconômica e de trabalho dos estudantes trabalhadores da FSS, fazendo uma análise do perfil discente e da sua trajetória acadêmica. Na sequência, são feitos apontamentos acerca da atuação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) da UFJF junto às demandas dessa parcela dos estudantes trabalhadores.

Quanto aos procedimentos metodológicos, essa pesquisa será realizada por meio de um estudo que se valeu de dados da pesquisa quali-quantitativa "Aspectos Sócio-Políticos, Econômicos e Culturais do Perfil Discente da Faculdade de Serviço Social UFJF", realizada pela coordenação do curso no ano de 2023. Serão analisados os dados obtidos do perfil dos estudantes, buscando compreender suas especificidades, tais como: sua possível inserção no mercado de trabalho (quais deles são estudantes trabalhadores), quais são atendidos pela política de assistência estudantil e identificar possíveis dificuldades enfrentadas em sua trajetória acadêmica.

2 CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Para discorrer acerca da política de assistência estudantil e como as instituições de ensino superior se estruturam nos dias de hoje, é necessário entender a historicidade da política voltada à educação superior brasileira. Para isso, faz-se necessário fundamentar este cenário a partir de uma retomada da trajetória educacional, buscando compreender a conformação da universidade pública federal no Brasil a partir de momentos chaves de inflexão no país.

Desse modo, para alcançar tal reflexão, serão analisados nesta pesquisa três momentos da política educacional brasileira: a educação na trajetória do período da ditadura civil-militar (1964-1985); os elementos principais da reforma da educação no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002); e a política de expansão do ensino superior no Brasil no contexto dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016) – nesse terceiro momento destacam-se as análises do Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e a estruturação e desenvolvimento da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

2.1 SISTEMA EDUCACIONAL NO REGIME CIVIL-MILITAR

Um dos períodos de maiores marcos na estruturação da educação brasileira, que será inicialmente analisado, é o do regime civil-militar (1964-1985), que como aborda Saviani (2008, p. 295), marcou o funcionamento do sistema educacional brasileiro e “[...] deixou uma onerosa trajetória cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje”.

Para Netto (1990), o golpe é interpretado como uma “contrarrevolução preventiva em escala planetária” patrocinada pela hegemonia norte-americana, juntamente com a coalizão entre militares, centros imperialistas e setores civis, especialmente do empresariado. A contrarrevolução preventiva tinha então como finalidade

[...] adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a

resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo (Netto, 1990, p. 16).

E teve como resultado um desenvolvimento econômico subordinado e excludente, que aprofundou a dependência externa e um projeto autoritário de modernização capitalista dependente, com profundos desdobramentos nas formas de opressão, dominação e controle social. Desse modo, para Netto (1990, p. 17), “a significação do golpe de abril, sem menosprezo da contextualidade internacional da contrarrevolução preventiva, deve ser buscada na particularidade histórica brasileira.”

Assim, aprofundando o contexto desse momento histórico, o golpe civil-militar foi conduzido pela articulação entre empresários e militares, forças socioeconômicas dominantes que se mobilizaram para garantir a adequação da ideologia política ao modelo econômico, visando preservar a ordem a partir de uma ruptura política denominada por estes de “Revolução de 1964”, que controlou a sociedade brasileira por duas décadas (Saviani, 2008, p. 294).

Essa articulação entre empresários e militares foi fundamentada principalmente com a formação de dois institutos civis que cumpriram papel decisivo na disputa ideológica, com grande impacto na questão educacional: o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), primeira organização empresarial voltada para a ação política, que tinha como finalidade combater o comunismo; e o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), fundado por grupos de empresários nacionais, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG). Esta segunda visava desenvolver a doutrinação por meio de guerra psicológica através do uso dos meios de comunicação de massa, em articulação com órgãos da imprensa e entidades sindicais, “agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores das indústrias, junto aos camponeses, nos partidos e no congresso, visando a desagregar as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares” (Saviani, 2008, p. 294), o que foi crucial para a instauração do golpe.

Ainda segundo Saviani (2008, p. 295), a partir da instauração da ditadura, tiveram início as reformas na educação, passando a considerar o ensino como meio de assegurar o aumento da produtividade e da renda, vinculando a educação pública aos interesses e necessidades do mercado. Nesse mesmo contexto, Netto (1990, p. 58) aborda que a política educacional da ditadura visava o controle e o

enquadramento do sistema, “implementando a destruição de instrumentos organizativos do corpo docente, promovendo um clima de intimidação no corpo docente”, ilegalizando inclusive a União Nacional dos Estudantes (UNE), reprimindo qualquer fator que estivesse em desacordo com o sistema educacional fundamentado nos interesses da autocracia burguesa.

A educação passou então a ser pensada por uma lógica empresarial e produtivista, cuja estrutura visava, do começo ao fim, capacitar crianças e jovens para prestação de serviços “necessários ao desenvolvimento econômico e social do país”, atribuindo a cada momento da formação, “funções” para formar mão-de-obra especializada requerida pelo mercado de trabalho (Saviani, 2008, p. 295).

A partir desses desdobramentos, configura-se o que Saviani (2008, p. 297) vai chamar de “concepção produtivista de educação”, incorporada à legislação da Reforma Universitária de 1968, segundo os determinantes do “máximo de resultado com o mínimo dispêndio” e a “não duplicação de meios para fins idênticos”, que reestrutura a formulação do ensino da educação primária ao ensino superior para corresponder a premissa produtivista da educação, que se mantém como hegemônica. Seguindo esse contexto, foi nesse momento em que foi aprovado o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação, implantada nesse período dos governos militares como estratégia para atender a perspectiva de modernização da sociedade brasileira.

Esse período a partir de 1968-1969 visava modelar o sistema educacional de ensino conforme as exigências imediatas e estratégicas do projeto “modernizador”, havendo uma variação nas condições que permitiram sua prática, que

[...] pode ser condensada na emergência de três feixes de problemas, todos derivados da alteração na estrutura da demanda social por educação institucional: o agravamento da crise do sistema educacional, as incidências político-sociais imediatas deste agravamento e o descompasso entre tal sistema e os objetivos globais (bem como os métodos políticos e de gestão) do regime e do Estado emergentes no pós-1964 (Netto, 1990, p. 54).

A partir disso, a expansão na demanda global pressiona o sistema de ensino, mais precisamente o ensino superior, tanto pela demanda superior à oferta de vagas, a evidência do agravamento da crise do sistema educacional e as “incidências político-sociais” geradas, cujas expectativas sociais, se defraudadas, poderiam representar uma ameaça a consolidação do golpe de 1964. Isso permite

que a universidade ganhe uma “centralidade nas suas possibilidades de mobilidade vertical ascendente”, constituindo, com a coerção do movimento operário e sindical, o movimento estudantil como primeiro plano da contestação ao regime (Netto, 1990, p. 56).

Desse modo, foi o “potencial catalisador do movimento estudantil no seio do bloco antiditatorial, explicitado notadamente no curso de 1967 e 1968, que colocou para o regime autocrático burguês a questão educacional como prioritária” (Netto, 1990, p. 57). Tendo então falhado esse “encaminhamento negativo” do período 1964-1968, o regime autocrático burguês precisou operar a refuncionalização da educação, de modo que

a sua dimensão “negativa”, acopla-se uma dinâmica construtiva (“positiva”): o regime autocrático burguês, redefinindo-se na vertente do militar-fascismo, começa a instaurar o seu “modelo educacional”, congruente com a concretização do seu “modelo econômico”. Estabelece-se, enfim, a compatibilização funcional-operativa entre a política educacional e o conjunto da política social da ditadura [...] (Netto, 1990, p. 59).

Esse processo de refuncionalização foi precedido pela série de estudos e análises que configuram os “acordos MEC-USAID” - série de acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) -, em andamento desde a instauração da ditadura, implementando a refuncionalização do sistema educacional baseada no modelo de ensino superior oferecido pelos norte-americanos, que também comandaram os estudos para a reforma universitária. Desse modo, surge o “sistema educacional da autocracia burguesa” que primeiro modelou o nível superior de ensino e, em seguida, os níveis elementares e básicos (Netto, 1990, p. 59).

No entanto, ao contrário do que se espera, esse momento não significou qualquer redução da opressão e repressão, pelo contrário, é nesse momento que o “terrorismo estatal” chega primeiro as instituições do sistema educacional, compatibilizando-o ao “modelo econômico”. A reformulação estrutural do modelo de ensino pela ditadura teve como base as legislações do período, se valendo do aparato legal para edificar o seu sistema de educação, sendo

a Lei n. 5.540 (de 28/11/1968) — que instituiu os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média — não pode ser pensada separadamente da especificação do

AI-5 “ao sistema educacional, através do Decreto-lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969 e sua regulamentação, através das Portarias Ministeriais ns. 149-A e 3.524” (Netto, 1990, p. 60).

Se concretizam então as bases da lógica empresarial no ensino superior, transformando a educação num “grande negócio”, à medida que construiu o ensino superior para investimentos capitalistas privados, constituindo universidades “preferencialmente frequentadas (e pagas) por alunos oriundos e/ou situados dos/nos níveis socioeconômicos inferiores”. Assim sendo,

[...] as medidas racionalizadoras impostas com a reforma universitária (departamentalização, regime de créditos, instituição do ciclo básico, vestibular unificado, fragmentação do grau acadêmico de graduação, institucionalização da pós-graduação) não só propiciaram ao Estado uma enorme economia de recursos como, sobretudo, instauraram mecanismos de exclusão no interior do próprio sistema universitário (Netto, 1990, p. 62).

É desse modo então que o ensino se constrói extremamente fadado a privatização e a burocratização, correspondendo a um produto de mercado na lógica da autocracia burguesa, concentrando na ditadura uma acentuada degradação da rede pública em detrimento do crescimento do sistema privado de ensino, como será abordado mais adiante. Como cita ainda Netto (1990, p. 64),

é completamente desnecessário assinalar que a contrapartida deste processo privatizante foi a redução do acesso e da permanência à/na escola dos estudantes oriundos e/ou situados dos/nos níveis socioeconômicos inferiores, desenhando, para todo o sistema de ensino, uma figura que nada tem a ver com a “clássica” pirâmide escolar (Berger, aliás, para sinalizá-la, vale-se da sugestiva evocação do obelisco).

Em consequente, teve fim o princípio da vinculação orçamentária do Estado para com a educação, o que fez com que os investimentos fossem reduzidos deliberadamente, em contraponto ao apoio à iniciativa privada, que cresceu exponencialmente, permitindo a relativização do princípio da gratuidade do ensino (Saviani, 2008, p. 299). Nesse momento do regime ditatorial, os alunos ingressantes tiveram que pagar seus estudos na universidade pública, contrariando os princípios da gratuidade de forma a infringir a linha entre o público e o privado e dissolver ao máximo essa separação: tudo era mercantilizado de alguma forma. O ensino era uma mercadoria e os estudantes, consumidores, compradores.

Houve, nesse período, uma grande expansão do ensino superior, o que se diferencia, no entanto, do acesso a este. A expansão se deu pela privatização do ensino, a política educacional neste momento é na verdade um incentivo governamental que atua no enorme crescimento de instituições privadas. Enquanto isso, o setor público, além de não contar com o mesmo empenho,

[...] foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (Saviani, 2008, p. 300).

Alguns dados que tratam dessa expansão do ensino superior comprovam o crescimento focalizado das instituições privadas, como afirma Saviani (2008, p. 300),

[...] entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%.¹ E o grande peso nessa expansão se deveu à iniciativa privada: entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663 (Vieira, 1982, p. 112 apud Saviani, 2008, p. 300).

Esse aspecto pode ser considerado um dos maiores componentes da herança deixada pela ditadura no sistema educacional brasileiro, moldando aspectos estruturais da educação, o que atravessou décadas e se faz fortemente presente ainda nos dias atuais. Essa burocratização e mercantilização, assim como a ampliação e priorização dada aos mecanismos administrativos, marca a política educacional nas instituições, em especial a de ensino superior, uma vez que as instituições de ensino continuam sendo alvo de interesses políticos e econômicos e isso impacta diretamente na qualidade de ensino e daquilo que é ofertado dentro das universidades.

Ao abordar o processo de constituição e desenvolvimento da educação, é necessário entender como o período civil-militar moldou de fato a estrutura

organizacional do ensino, do básico ao superior, de modo que a educação brasileira firmou raízes que se mantêm firmes atualmente (Saviani, 2008, p. 302).

Como ainda aborda Saviani (2008, p. 305), essa reestruturação, a partir dos moldes tecnocráticos e funcionalistas, com base nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, que orientam a reforma universitária, gera uma “separação entre meios e objetivos, entre o pedagógico e científico”, o que ele vai chamar de “divórcio entre o ensino e a pesquisa”, que é algo que será aprofundado mais adiante. Tudo era baseado em princípios, tendo “máximo resultados com o mínimo de custos” e a “não duplicação dos meios para fins idênticos”, o que mais adiante Sguissardi (2006) vai chamar similarmente, ao tratar da reforma universitária no período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de “teses” utilizadas para orientar e justificar feitos da reforma.

Desse modo, faz-se importante buscar um aprofundamento, ainda com base em Saviani (2008), acerca dessa estrutura do ensino advinda da reforma universitária de 1968, visando relacionar com o modelo de ensino atual e como isso transpassa o tema de estudo em questão.

Os procedimentos adotados na nova estrutura de ensino com a reforma de 1968, visando atender os princípios citados acima, tiveram um extenso impacto na qualidade da educação. Como afirma Saviani (2008, p. 308):

Em suma, a estrutura universitária que nos foi legada pelo regime militar acarreta consideráveis dificuldades à qualidade do ensino, determinadas pelos seguintes fatores: eliminação das turmas/classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação.

Desse modo, faz-se necessário pontuar essas consequências, que se fazem presentes ainda hoje, como a exclusão da possibilidade de se considerar as particularidades das turmas e dos próprios discentes, assim como um acompanhamento mais próximo das suas possíveis limitações, por parte do corpo docente; esses discentes, como cita ainda Saviani (2008), em especial os do turno noturno, que trabalham durante o dia, são perpassados por diversas dificuldades,

uma vez que dispunham de pouco tempo para acompanhar a dinâmica acadêmica proposta, tendo que “suprir” essa falta no momento de férias; o ensino passa a ser ainda mais mecanizado e burocratizado e todos esses fatores, baseados na perspectiva utilitarista dada pelo período ditatorial, interferem na vida acadêmica de modo a tentar esvaziar a educação como direito e instrumento de emancipação.

Por fim, considerando tudo o que foi abordado até aqui, compreende-se que há de fato uma extensa trajetória educacional deixado pela ditadura civil-militar, que atravessa décadas e perpassa ainda o cotidiano acadêmico atual. Essa “herança da privatização” se consolidou durante a ditadura e se acentua nas décadas seguintes, como será visto mais adiante, fragmentando em etapas a continuidade da reforma universitária no Brasil.

2.2 TRAJETÓRIA DA REFORMA UNIVERSITÁRIA NO PERÍODO DOS GOVERNOS FHC (1995-2002)

Esse conjunto de mudanças do contexto histórico apresentado até aqui fundamentam as bases do que viria depois: a valorização da eficiência, da racionalização e da privatização como princípios estruturantes da educação superior, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que ampliou ainda mais esses traços herdados da ditadura, a partir da lógica neoliberal.

Netto e Braz (2006, p. 226) caracterizam o neoliberalismo como um conjunto ideológico de teses conservadoras, disseminadas estrategicamente pelos meios de comunicação social, para corresponder à pretensão do grande capital monopolista de “destruir qualquer trava extra-econômica aos seus movimentos”, visando a liberdade de mercado. A partir disso, a ideologia neoliberal fomenta um senso comum entre os serviços de capital e os setores da população de “demonização” do Estado enquanto garantidor de direitos, visando a diminuição da intervenção estatal na vida social e econômica.

Netto e Braz (2006, p. 227) vão chamar esse processo de “contra-reforma(s)”, cujo objetivo é a redução de direitos e garantias sociais. Afirmam que “ao proclamar a necessidade de um “Estado mínimo”, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital.”

Desse modo, o ataque às dimensões democráticas de intervenção do Estado avança no sentido de reduzir, mutilar e privatizar os sistemas de seguridade social. A partir dessas contra-reformas se intensifica o processo de privatização, no qual o Estado entrega ao capital monopolista o controle de diversos setores para exploração privada e lucrativa, como complexos industriais, serviços de primeira importância (Netto e Braz, 2006, p. 228) e, como está sendo abordado, o sistema educacional, em foco o ensino superior.

Assim sendo, a política de educação dessa era neoliberal, que marca o governo FHC, é fundamentada como parte do projeto econômico internacional, uma vez que se baseia nas orientações do Banco Mundial para o sistema educacional, tal como:

equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; e privatização das empresas e dos serviços públicos. (Sguissardi, 2006, p. 1025)

Há, portanto, uma continuidade entre os fundamentos ideológicos, estruturais e operacionais das reformas educacionais realizadas durante o regime civil-militar e as implementadas nos anos de 1990: um modelo de ensino acrítico, produtivista e tecnicista, que transforma a educação em um modelo de mercado para atender aos interesses econômicos, desarticulando a função formadora de pensamento crítico e científico do ensino, em especial o superior, conduzindo as universidades por um viés administrativo, como visto no período ditatorial.

Como aponta Sguissardi (2006), a educação superior nesse período enfrenta o contexto da dependência externa do país, que se potencializa a partir da ditadura e ganha novos contornos a partir dos anos de 1970, com as mudanças no capitalismo global e o intenso agravamento dos índices de desigualdade social na década de 1990. Aponta ainda algumas das principais características do sistema de educação superior no país nesse momento, como

[...] a diferenciação institucional, a expansão do setor privado e a restrição gradativa do setor público, a desigual distribuição regional, a (má) distribuição por área de conhecimento, a concentração da pós-graduação

no setor público e na região Sudeste (em especial em São Paulo), a questão da avaliação (“Provão”), o modelo universitário predominante (e em franca expansão), isto é, da universidade de ensino em detrimento da universidade de pesquisa. (Sguissardi, 2006, p. 226)

Nesse mesmo contexto, Saviani (2008) cita a situação internacional da década de 1990, que marcou a chegada da onda neoconservadora “guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro”, no que baseia o entendimento dos acontecimentos e características desse contexto, como

[...] os constantes apelos para um maior estreitamento dos vínculos entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada com a conseqüente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino, assim como as pressões sobre a pós-graduação guiadas pela exigência de produtividade (Saviani, 2008, p. 311).

Essa característica da “universidade de ensino versus universidade de pesquisa” é um dos principais traços que atravessam essa estrutura universitária e que Sguissardi (2006) muito utiliza para tratar dessa dissociação entre ensino e pesquisa, que tem seu marco no período da ditadura e na reforma de 1968. Esse traço pode ser considerado também como um dos principais entendimentos necessários para compreender o sistema de educação superior hoje, assim como as dificuldades que se apresentam no ambiente universitário, que fundamentam o tema em questão.

Saviani (2008), contribuindo para o debate, denomina, como já citado, essa dissociação entre ensino e pesquisa no período da ditadura como “divórcio entre ensino e pesquisa”, apresentando um termo eficaz ao abordar a separação entre o pedagógico e o científico na sistematização do saber. Afirma, sobre a reforma universitária de 1968, que essa separação se acentua “[...] no momento em que a reforma proclamava sua indissociabilidade.”

Houveram, nesse período, diversas iniciativas que moldaram o sistema educacional no Brasil, configurando aspectos importantes da política de educação voltada para o ensino superior, o que aponta Sguissardi (2006) juntamente a alguns dados da educação no período de 1994-2002, que permitem compreender melhor acerca da estrutura universitária e das conseqüências desse contexto, assim como das “reformas pontuais” que modificaram suas bases, sempre reiterando a herança deixada pela ditadura.

A iniciativa de privatização do sistema de ensino se soma a iniciativa da legislação educacional, uma vez que há uma expansão desenfreada do ensino superior privado em detrimento a uma expansão muito mais contida do ensino superior público: em 2002 correspondia a 11,9% o número de IES públicas e 88,1% o número de instituições privadas. Afirmando a extrema discrepância no período de oito anos dos governos FHC, o número de IES cresceu 92%, permanecendo estáveis o número de universidades públicas, em detrimento ao crescimento de 118% das instituições privadas, muito condicionado pela baixa necessidade de investimento deste em relação àquele, assim como um alto retorno financeiro. Esse crescimento, afirma Sguissardi (2006, p. 231), é o grande responsável por “situar o Brasil hoje como o país de maior índice de privatização na América Latina e entre os cinco de maior índice de privatização no mundo, se considerados o número de IES e o percentual de matrículas.”

Esses números foram possíveis principalmente por meio da Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e outros decretos que traçaram linhas gerais de regulação para o ensino superior, permitindo a criação de instituições de ensino superior (IES) privadas – inclusive com fins lucrativos – com fiscalização mínima, em contraponto a restrição do financiamento e autonomia do setor público (Sguissardi, 2006, p. 226). Estes permitiram então a criação de centenas de instituições sem a exigência de um ensino integrado à pesquisa e extensão, esvaziando o ideal pedagógico-científico da graduação, centrando apenas no ensino, com viés utilitarista.

Há também uma concentração no ensino noturno no setor privado, que marca um número significativo: cerca de 57% das matrículas de graduação no país concentravam-se neste turno, em torno de 67% das matrículas da rede privada e 30% da rede pública (Sguissardi, 2006, p. 232).

Outra iniciativa do governo marca o financiamento federal das IFES nesse período, cujos recursos destinados ao ensino superior público tiveram uma gigante redução, 33% em relação ao início do governo. Isso se soma às iniciativas, por parte do MEC, de promover constitucionalmente a “autonomia de gestão financeira X autonomia financeira”, que autoriza as IFES a arrecadarem fundo de qualquer natureza, na ausência do financiamento estatal, visando desobrigar a manutenção das IFES por parte do Estado, obedecendo aos princípios da economia neoliberal.

Em suma, a lógica desse período, pautado no viés neoliberal, era reduzir o custo público das universidades, liberar a iniciativa privada, disciplinar a gestão universitária dentro dos parâmetros de mercado, com um modelo predominante de universidade denominado como “modelo de universidade de ensino em detrimento do modelo de universidade de pesquisa”, associado ao “modelo anglo-saxão”, inspirado por reformas neoliberais internacionais.

Esta iniciativa também se soma ao respaldo da legislação educacional, que permite a flexibilização da “obediência ao princípio da indisponibilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, como suposto modelo único de educação superior, com a justificativa de que estaria “engessando o sistema educacional brasileiro e tornando-o muito caro para as possibilidades do Estado nacional” (Sguissardi, 2006, p. 236).

Isso porque, por parte do Banco Mundial, haveria um “suposto excessivo comprometimento do fundo público com o ensino superior”, especialmente com as universidades de pesquisa, sendo o Banco, portanto, defensor (implícito) da universidade de ensino (Sguissardi, 2006, p. 240), com recomendações “de maior diferenciação institucional”,

“incluído o desenvolvimento de instituições privadas”, e a criação de incentivos “para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal e os resultados” (World Bank, 1994, p. 4 e 29) (Sguissardi, 2006, p. 241).

Neste contexto, como cita Sguissardi (2006, p. 237), o Plano Nacional de Educação (PNE) - plano decenal que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no Brasil - é tomado por vetos presidenciais e, apesar de sua importância política, perde sua força e passa a ser, nesse contexto, considerado uma “carta de intenções” em vez de um plano orientador de políticas de Estado.

Assim sendo, o governo FHC, além de favorecer a privatização, tomou as raízes da ditadura e consolidou um sistema educacional utilitarista, tecnicista e pragmático, conduzido por um viés administrativo, a partir de traços herdados do período analisado anteriormente, que se perpetuam nos períodos seguintes, inclusive no governo Lula, que será analisado mais adiante.

Isso se esclarece com o que Sguissardi (2006, p. 241) vai apresentar como a terceira tese exposta pelo Banco Mundial, “ensino superior como bem antes privado do que público”, que contribui no contexto das reformas neoliberais da economia e da reforma de Estado, fundamentando as reformas da educação superior. Essa tese se fundamenta principalmente pelo atestado de êxito dado pelo Banco Mundial às recomendações de teses anteriores, que contribuíram para o viés administrativo e mercantilizado dado ao ensino superior através das reformas que estariam então “muito mais orientadas para o mercado do que para a propriedade pública ou para planificação e regulação estatais” (Sguissardi, 2006, p. 241).

Faz-se importante citar, portanto, algumas das ações das “reformas pontuais” da educação superior, como

a) a gradativa desresponsabilização do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de avaliação, regulação, controle e credenciamento; b) o estímulo e as facilidades para a criação e expansão de IES privadas sem e com fins lucrativos; c) a indução a que as IES públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas; d) a valorização da qualidade acadêmica em moldes administrativo-gerenciais e empresariais: produto, custo/benefício; e) o incentivo à competição intra e interinstitucional (Sguissardi, 2006, p. 242).

Essas, dentre outras ações, descrevem as bases do sistema educacional utilitarista, tecnicista e pragmático que se consolidou ainda mais no governo FHC, favorecendo um ensino superior privatista e excludente, moldado pela “universidade de ensino” ou “universidade mundial do Banco Mundial”, dada por influências internacionais, cujas teses “parecem estar de fato orientando o trânsito da universidade brasileira” (Sguissardi, 2006, p. 243)

Portanto, ao analisar os períodos citados e a forte influência dos traços do regime civil-militar na construção do sistema educacional, que se perpetua nos governos analisados a seguir, compreende-se que, como afirma Saviani (2008), “parece que a organização do ensino no Brasil está fadada a ser regulada por regimes autoritários”.

2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PRIMEIRO GOVERNO LULA (2003-2006)

Ao contrário do que se esperava dos governos Lula (2003-2010), principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da educação superior, dado

ao seu Plano de Governo para esse nível da educação, “o plano de fundo manteve-se basicamente o mesmo”, não havendo rupturas com as bases anteriores, como afirma Sguissardi (2006, p. 243).

Apesar de algumas modificações no sistema educacional, o primeiro governo Lula (2003-2006) deu continuidade às políticas implementadas no governo FHC, “tanto no campo da macroeconomia, dos compromissos financeiros, quanto nas alianças políticas com partidos de centro e centro-direita”, falhando em desenvolver o ensino superior como proposto em seu Plano de Governo, não adotando qualquer postura antiliberal, mantendo as políticas herdadas do período anterior.

A Carta ao Povo Brasileiro, de 22 de julho de 2002, na qual o presidente apresenta as diretrizes para o plano de governo, evidência a “busca da governabilidade” adotada em seu primeiro mandato, com um claro caráter conciliador dos interesses de classe:

[...] prefeitos e parlamentares de partidos não coligados com o PT anunciam seu apoio. Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país (Carta ao Povo Brasileiro, 2002).

Declara ainda, de modo contraditório, as suas reais ações de governo, que o povo brasileiro quer mudar, e “recusa qualquer forma de continuísmo, seja ele assumido ou mascarado”, posicionamento que antecede a continuidade dada nos anos seguintes nas políticas macroeconômicas neoliberais em relação ao governo anterior, em contradição a Carta de Princípios do PT.

Se tratando das políticas de educação, o governo PT, com a promessa de fazer crescer o nível educacional no país como prioridade de governo, lançou o Programa de Educação “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002), que obedeceria a três diretrizes gerais: a democratização do acesso e garantia de permanência; a qualidade social da educação e a implantação do regime de colaboração e democratização da gestão. Ao tratar do nível superior, o projeto defendia que

a educação superior é reconhecida por seu valor na formação acadêmica e ética de recursos humanos, nas atividades de pesquisa científica e tecnológica e no desenvolvimento cultural, econômico e social. As fortes demandas populares por acesso à educação superior situam-na hoje no horizonte dos direitos sociais básicos. As universidades públicas e os institutos de pesquisa - na qualidade de instituições complexas, que detêm a síntese da capacidade intelectual, científica e cultural - devem ser

valorizados e integrados ao processo de desenvolvimento nacional, considerando sua importância na recuperação da capacidade de produção própria de ciência e tecnologia e seu papel crítico diante da sociedade (BRASIL, 2002).

A partir disso houve, no Plano de Governo para a Educação (PGE), um capítulo dedicado ao nível de ensino superior, do qual foram obtidas diversas propostas visando implementar ações e medidas durante o mandato presidencial 2003-2006 (Sguissardi, 2006). O objetivo vinculado ao programa seria o de retomar as metas aprovadas no Plano Nacional de Educação (2001), que havia sido vetado no governo anterior. Ainda que na realidade esse programa tenha sido levado apenas parcialmente em conta na governança (Sguissardi, 2006), faz-se importante analisar alguns de seus compromissos básicos, que demonstram o caráter conciliador adotado neste mandato.

O governo se comprometeu em garantir ao ensino superior público o previsto no artigo 207 da Constituição Federal: “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”, princípio esse que tornará a ser discutido mais adiante, bem como a sua execução prática.

Ainda “em defesa dos princípios institucionais”, se comprometeu com a gratuidade do ensino superior público de qualidade, com base no Art. 206 da Constituição Federal de 1988:

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;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

Além disso, houve o comprometimento com a consolidação das instituições públicas de ensino como referência para o ensino superior brasileiro, expandindo a oferta de vagas, com prioridade para o setor público e em cursos noturnos, a ampliação do financiamento público ao setor público e a criação de programas de bolsas universitárias. Somado a isso, o projeto de educação também visava considerar e sanar, através de programas e bolsas, as dificuldades financeiras enfrentadas por alunos cuja realidade social não os permitiam custear os estudos, ou seja, deveriam ser consideradas as condições de permanência dos estudantes, não sendo suficiente somente o acesso aos portões das universidades. Sem considerar os componentes sócio-históricos daqueles que a compõem, não há universidade democrática, tampouco a democratização do ensino público.

Houve, a partir dos compromissos citados, 25 propostas de ações a serem implementadas durante o mandato 2003-2006, sempre resgatando as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com o intuito de resgatá-lo para além de uma “simples carta de intenções”. Com base nas análises de Sguissardi (2006) e da apresentação do projeto presidencial “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, a seguir estão algumas das propostas de grande importância para a trajetória educacional.

Haveria a tentativa de ampliar as vagas de forma compatível com a meta de 30% da faixa etária até o ano 2011 e atingir, a médio prazo, uma proporção de 40% das matrículas no setor público; promover a autonomia universitária nos termos constitucionais; resolver a questão da desigualdade regional nas ofertas de vagas na graduação e pós-graduação, gerada pelas políticas dos governos FHC, assim como a desigualdade na oferta de cursos; modificar o sistema de seleção, considerando as minorias raciais e socioeconômicas e a partir disso estabelecer novas formas de acesso ao ensino superior, cotas; ampliar a supervisão, pelo poder público, da oferta e expansão dos serviços públicos de educação superior prestados por IES públicas e privadas; estabelecer medidas para reduzir a evasão escolar, que em grande parte se manifesta nas dificuldades enfrentadas pela parcela mais empobrecida da população de garantir sua permanência no ensino superior.

Em relação ao financiamento da educação superior, não houve proposta de um índice sobre o PIB ou sobre a verba orçamentária destinada ao MEC, o que seria imprescindível para o cumprimento dos compromissos e propostas do projeto. Houve apenas o compromisso de reexaminar os vetos ao PNE e buscar aumentar gradativamente os gastos com educação, de modo a atingir, no prazo de dez anos,

o índice máximo de 7% do PIB, conforme meta vetada desse plano (Sguissardi, 2006, p. 246).

Quanto ao processo de elaboração do projeto de Lei da Reforma da Educação Superior no governo Lula, especialmente expressa no Projeto de Lei nº 7.200/2006, foi precedida por um conjunto de medidas legais que, segundo Sguissardi (2006), funcionaram como base estruturante dessa iniciativa. No entanto, critica que

[...] (as leis) apontam mais para a continuidade do que para descontinuidade das políticas anteriores no setor e que, direta ou indiretamente, condicionam ou limitam os eventuais avanços desta futura lei, que possuiria, entre seus objetivos, o fortalecimento do setor público e a regulação do sistema, em especial em seu setor privado/mercantil (Sguissardi, 2006, p. 247).

Trata-se de quatro leis e um decreto que, embora apresentem avanços importantes, também suscitam críticas relevantes quanto aos rumos das políticas educacionais e o caráter contraditório e conciliador do governo. São elas: a Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) - sistema que avalia instituições, cursos e o desempenho de estudantes do ensino superior -; a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004); a Lei das Parcerias Público-Privadas (nº 11.079/2004); a Lei que instituiu o Programa Universidades para Todos (ProUni) (nº 11.096/2005); além do Decreto nº 5.773/2006, conhecido como decreto-ponte, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”.

Sguissardi (2006, p. 247) reconhece que esses instrumentos trouxeram avanços significativos. O SINAES, por exemplo, estabeleceu um sistema nacional de avaliação mais complexo e sistemático, “superando os limites do Exame Nacional de Cursos (Provão)”, articulando a análise de instituições, cursos e desempenho dos estudantes. Isso permitiu maior transparência e indução de qualidade.

A Lei de Inovação Tecnológica incentivou a aproximação entre universidades e o setor produtivo, promovendo incentivos à pesquisa científica e tecnológica, a partir da “troca” de recursos universitários e transferência de tecnologias empresariais.

Por sua vez, a lei das parcerias público-privadas (PPPs), abriram possibilidades para investimentos conjuntos em infraestrutura e serviços, a partir da parceria do Estado com empresas privadas de diversas áreas e serviços de natureza pública e coletiva, entre eles, serviços de educação e ensino.

Já a Lei do PROUNI, de significativo avanço, ampliou o acesso ao ensino superior por meio de bolsas para estudantes de baixa renda em instituições privadas, regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, sinalizando uma tentativa de democratização a partir da “publicização do privado”, enquanto o decreto-ponte buscou operacionalizar a articulação entre avaliação, regulação e supervisão das instituições, promovendo maior controle estatal sobre a oferta educacional.

No entanto, esses dispositivos também carregam grandes limitações e pontos negativos de grande importância. Um dos principais questionamentos feitos por Sguissardi (2006) diz respeito à fragilização da autonomia universitária. A ampliação do papel regulador do Estado, sobretudo por meio da avaliação e da regulação centralizada, tende a limitar a capacidade das instituições de definir livremente seus projetos pedagógicos, currículos e estrutura interna.

Além disso, retomam o fortalecimento da mercantilização do ensino superior, já que políticas como o PROUNI e as PPPs, ao mesmo tempo em que ampliam o acesso, favorecem a expansão do setor privado, deslocando o foco da educação como bem público, para fortalecê-la ainda mais como parte do sistema mercadológico.

Outro ponto crítico é a desigualdade estrutural entre as instituições. Embora as exigências de qualidade sejam legítimas, muitas universidades públicas, especialmente em regiões periféricas, carecem de recursos para cumprir os critérios estabelecidos, além de muitas vezes faltar componentes de estrutura básica, o que afeta diretamente a qualidade das IES e do próprio ensino oferecido, colocando o corpo discente dessas instituições em desvantagem e desigualdade até mesmo de oportunidades.

Além disso, a ênfase na inovação tecnológica e na inserção produtiva, embora positiva em certos aspectos, ao unir os recursos universitários como instrumento de troca com empresas privadas, corre o risco de reduzir a universidade a uma função instrumental, em detrimento de sua missão formadora mais ampla.

Assim sendo, Sguissardi (2006) demonstra mais uma vez que, apesar do discurso de ruptura com as políticas neoliberais dos governos anteriores, essas medidas revelam mais continuidade do que mudança em relação ao modelo educacional e social implantado anteriormente. A estrutura regulatória permanece centrada em um modelo de Estado avaliador e regulador, com forte influência de critérios mercadológicos, mantendo o ensino como moeda de troca, com caráter burocratizado e com impacto desigual sobre diferentes tipos de instituições, sempre desfavorecendo aquilo que não é privado.

Desse modo, é possível compreender as ações contraditórias e a postura conciliadora dos interesses de classe adotada no governo Lula.

As medidas administrativas, especialmente em relação à abertura e ao credenciamento de cursos e novas IES, foram importantes formas de implementação do plano de governo. O mesmo se pode dizer da criação de sete novas universidades federais e de 32 novos campi como forma de expansão das IFES e das vagas no setor público (federal). Entretanto, no que concerne ao financiamento, nó górdio da questão universitária, o montante de recursos financeiros destinados às instituições federais, reduzidos de 0,91% a cerca de 0,60% do PIB no octênio anterior, manteve-se praticamente inalterado durante os primeiros anos deste governo,¹⁸ a menos da recuperação das verbas de custeio (Sguissardi, 2006, p. 250).

Assim sendo, o projeto de lei da reforma da educação superior (Brasil, 2006) passou por diversas versões, dentre avanços e retrocessos, com as universidades sujeitas a heteronomia universitária, ou seja, os feitos das universidades obedecem cada vez mais a interesses externos vinculados à perspectiva mercantil. Além disso, havia grande contradição das metas e compromissos postos, do “fortalecimento do setor público federal” em contraponto a falta de recursos para atingi-las, uma vez que tais recursos que já eram escassos no governo anterior, obtiveram maior declínio.

As perspectivas são ainda menos promissoras para a manutenção das IFES, recuperação do déficit acumulado nos últimos 16 anos – quando os recursos destinados à manutenção das IFES reduziram-se gradativamente de 0,97% a cerca de 0,50% do PIB –, que provocou o “sucateamento” dos campi das federais, e para cobrir as necessidades financeiras exigidas pela expansão tanto em andamento quanto prevista pelo Plano de Governo (Sguissardi, 2006, p. 252).

As contradições se mantêm na dita tentativa de democratização do acesso, incluindo pela primeira vez numa lei de reforma da educação superior o

compromisso com ações afirmativas ou de inclusão social e um custeio de verba mínimo (9%) destinado a ações de assistência estudantil (Sguissardi, 2006), porém restringirem tais ações ao âmbito das IFES, sujeitando escolhas e decisões mediante interesses presidenciais e sucateando possíveis recursos para tais ações, os tornando correspondentes a necessidades empresariais e privadas.

Assim,

se o país não estivesse vivendo a crise política – do governo e do seu principal partido – que fragiliza inegavelmente sua base de apoio no Congresso Nacional e não fossem tão fortes os interesses do setor privado comercial da educação superior ali representados, talvez fosse correto prever a aprovação de uma lei que, com todas as suas eventuais limitações, pudesse significar alguma ruptura com o processo de reforma da educação superior em curso nesta última década (Sguissardi, 2006, p. 257).

No entanto, o sistema universitário se mantém caracterizado como neoprofissional em que mais de 90% das instituições se identificam como apenas de ensino, considerando a escassez de verbas, os baixos salários, a heteronomia, o “juízo de valor” de pesquisas e feitos das universidades com base na perspectiva mercadológica e lucrativa e o estímulo ao “produtivismo acadêmico”. Assim, esse projeto se mantém subordinado às limitações impostas pela necessidade de “lucratividade dos negócios no quase mercado da educação superior” (Sguissardi, 2006, p. 258), que é o mesmo que desqualifica sua execução.

Por fim, como afirma Sguissardi (2006), “é grande o peso das estruturas vigentes na educação superior no país, fortalecidas por ‘reformas pontuais’ por intermédio de legislação específica do período FHC e também do período Lula da Silva”.

Em conclusão, essa retomada histórica da construção do sistema educacional superior brasileiro, se mostra imprescindível para compreender as dinâmicas que moldaram o desenvolvimento e os padrões da política educacional no Brasil. Tal compreensão permite que seja possível conceber a constituição da Política Nacional de Assistência Estudantil para as universidades, como um instrumento fundamental para garantir a democratização do acesso, a permanência estudantil e a redução das desigualdades sociais no ensino superior.

2.4 O SEGUNDO GOVERNO LULA (2007-2010) E A CRIAÇÃO DO REUNI

Dando seguimento a análise da política de expansão do ensino superior no Brasil no contexto dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016), foi criado no início do segundo mandato do governo Lula (2007-2010), em 24 de abril de 2007, o Decreto nº 6.906 que institui o Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI).

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. § 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. § 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º (BRASIL, 2007).

O plano tinha como 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.

No entanto, o decreto foi instituído sem análise ou aprovação do Congresso Nacional, com a decisão tomada apenas pelo poder executivo, que responsabilizava o MEC a pressionar as universidades federais para que aderissem ao decreto. Uma vez que havia o comprometimento de que o “acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos” (BRASIL, 2007), as instituições, que sofriam com a precariedade de recursos e materiais, não recusaram a “oportunidade” de investimento (Kowalski, 2012, p. 69).

Desse modo,

as 54 universidades federais existentes no Brasil no ano de 2008 (INEP/MEC, 2009) compactuaram a aderir ao REUNI, mesmo antes da existência de uma discussão e apresentação para a comunidade acadêmica acerca da concepção, dos princípios, das diretrizes e metas elencadas no Programa (Kowalski, 2012, p. 69).

No entanto, essa forma de implementação ocasionou diversos protestos do movimento estudantil e dos funcionários das instituições, por meio de abaixo assinado e ocupação dos espaços e setores, incluindo sedes de reitorias das instituições federais, visando lutar e advertir contra o programa de expansão e evitar que as universidades aderissem e adentrassem ao decreto, uma vez que não haveria tido qualquer consulta ou deliberação acerca deste com a comunidade acadêmica.

A partir disso, entende-se que o REUNI foi aprovado de forma acelerada e antidemocrática, uma vez que “mesmo com tantas manifestações contrárias ocorridas em várias IFES pelo Brasil, o Programa não passou por nenhuma alteração em sua forma e conteúdo sendo implementado em todas as universidades públicas do país” (Kowalski, 2012, p. 70).

Assim sendo, foi amplamente divulgado pelo MEC o discurso do texto do decreto, de que haveria aumento de recursos, ampliação de vagas de docentes e Técnico-Administrativos em Educação (TAE) e diversas articulações, construções e melhorias nas instituições e todo o âmbito acadêmico, o que fez com que grande parte dos dirigentes das IFES aderissem e acreditassem no projeto.

Todavia, as metas do decreto, no que tange ao “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007), estabelecida sua execução em um prazo de cinco anos, não foram associadas ao aumento proporcional dos recursos humanos. Quanto aos recursos disponibilizados:

Art. 3o O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007).

Além disso, “§ 3º o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”. Tudo isso resulta na preocupação de que essa política de expansão quantitativa, sem as devidas condições, comprometa a qualidade da formação universitária, da pesquisa e da extensão, ocasionando na desqualificação do ensino e precarização da atividade docente e administrativa (Kowalski, 2012, p. 71).

Era pretendida, até o final de 2012, a distribuição de 2,4 bilhões de reais liberados de forma gradativa, condicionados ao cumprimento das metas pelas IFES pactuadas durante o processo de adesão ao REUNI. No entanto, no segundo ano de implantação do Programa, houve o pronunciamento do Ministro da Educação, Fernando Haddad, que anunciou o fim dos 2,4 bilhões destinados ao REUNI, alegando “recursos esgotados”. Houve então um movimento de “repactuação” dos orçamentos apresentado pelo MEC, que ocorre quando os recursos disponibilizados pelo governo não são executados pelas instituições no período determinado (Kowalski, 2012, p. 73).

Nesse sentido, vinculado aos entraves para execução orçamentária pelas universidades devido à liberação tardia dos recursos pelo governo, ocorrida somente no final do exercício financeiro, ficou estabelecida pelo acordo de repactuação a incorporação de 1,2 bilhão, equivalente a 50% do valor originalmente pactuado, ao orçamento das IFES que seriam distribuídos a partir de 2012 pela matriz da ANDIFES.

Isso comprova que “a adesão das universidades ao REUNI não significa a garantia de alocação imediata de recursos. É necessário o cumprimento de metas quantitativas e qualitativas pelas instituições como uma exigência para liberação dos investimentos” (Kowalski, 2012, p. 73). De acordo com o próprio texto do decreto,

art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º (BRASIL, 2007).

Com base nisso, a universidade segue tendo como base a lógica mercadológica, partindo do princípio de troca, a qual se vincula o referido programa.

O REUNI situa-se então no movimento do capital, o que visa à conquista de novos mercados, submetido às metas estabelecidas pelos acordos comerciais. Isso porque a educação está inserida no setor de serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC), a entidade internacional que estabelece as regras do comércio global.

A noção de educação como serviço foi paulatinamente apresentada pela OMC desde a sua criação em 1995 que, em parceria com BM e o FMI, vem orientado as reformas e políticas na área da educação. “Nos marcos da atuação da OMC, a educação está inserida no setor de serviços e adquire esta feição, mais especificamente, no AGCS (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), que entrou em vigor em janeiro de 1995. Considerando que por si só a existência de instituições privadas de ensino superior já caracteriza a oferta dos ‘serviços educacionais’ em bases comerciais, a OMC advoga a exigência de tratamento igualitário para todos os fornecedores internacionais destes serviços” (Lima, 2007, apud Kowalski, 2012, p. 72).

Assim,

a consequência dessa política vem transformar as IFES em organizações sociais prestadoras de serviços, assim como o cumprimento dos contratos de gestão via acordo de metas do REUNI que vem legitimando a contra-reforma da ESB. Nesse viés, as universidades também caminham num processo de limitação da autonomia institucional e passam a assumir funções tipicamente gerenciais de recursos financeiros e humanos, com a estrita finalidade de cumprir acordos, metas e indicadores de desempenho, determinados pelo MEC (Kowalski, 2012, p. 72).

A partir disso, entende-se que a distribuição de recursos do REUNI se faz por meio de barganha e artimanha política, uma vez que o modo de gerenciamento administrativo das IFES é que vai condicionar ou viabilizar a distribuição de recursos do programa. Seguindo na lógica mercadológica,

a limitação gerencial das universidades repercutirá na adequada gestão e execução, por exemplo, das obras de infraestrutura e a liberação orçamentária condizente, haja vista que a instituição deve cumprir as metas quantitativas e qualitativas estabelecidas pelo Programa, requisito indispensável para a liberação dos investimentos (Kowalski, 2012, p. 74).

E, além disso,

Para garantir minimamente a distribuição de recursos do REUNI, o MEC está se valendo de outra artimanha política, que se constitui em barganhar junto às universidades a aderência ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como meio de ingresso ao ensino superior. Isso significa que às

IFES que adotarem a avaliação do ENEM nos processos seletivos para os seus cursos de graduação, serão garantidos pelo MEC recursos adicionais na matriz orçamentária para a assistência estudantil. Elas podem receber até 100% de acréscimo se aderirem totalmente ao sistema de seleção unificado (Kowalski, 2012, p. 74).

Isso mostra o movimento de permuta ao qual o MEC condiciona as IFES e o sistema de ensino, como se fosse um bem passível de troca, no qual ocorre uma responsabilização da gestão das universidades para o bom funcionamento de um programa criado e posto pelo governo federal.

Dessa forma, a garantia da expansão e a concretização das atividades fundamentais das universidades são submetidas à capacidade de gerenciamento de seus gestores frente à adesão aos programas ofertados pelo MEC e, por consequência, os Programas revelam ser um afrontamento à autonomia universitária (Kowalski, 2012, p. 75).

É notório a discrepância entre as demandas postas às universidades federais de ensino superior, alocadas ao cumprimento de metas para a efetivação do programa, em contraponto ao orçamento e recursos disponibilizados para tal, sujeitos a cortes e barganhas políticas. Torna-se muito visível o processo administrativo e mercadorizado ao qual se vincula essa “democratização do ensino superior”, em que ocorre a ampliação das vagas oferecidas e, portanto, do acesso ao ensino e as IFES, por diversos segmentos de classe, o que modifica completamente o interior das universidades e o perfil social, econômico e cultural dos estudantes.

Assim, aumenta-se o número de discentes nas universidades, muitos vindos dos setores da classe trabalhadora historicamente afastados deste espaço, ao mesmo tempo em que diminui o orçamento; “democratiza” o acesso, mas não cria as condições de responder às demandas dessa parcela do corpo discente, afetando a qualidade do processo formativo; abre as portas universitárias para entrada, ao passo que não abarca as necessidades postas para manter ou garantir a conclusão do curso.

Portanto, entende-se que, ainda que a abertura da universidade e a intenção de sua democratização sejam um ganho da classe trabalhadora e de movimentos sociais e estudantis, que lutam por essa pauta, a necessidade de uma análise crítica se dá pela forma como é executada essa expansão universitária, sem as devidas condições financeiras e estruturais, partindo de uma precarização e mercantilização

da educação, expandida de modo a corresponder aos interesses do capital e da lógica do mercado.

Parecem ser muitos os impasses na gestão do orçamento público, ainda mais com tantas imposições ao cumprimento de parâmetros exigidos pelo MEC, contudo sobressaem à desproporção entre recurso, necessidades institucionais e forte ampliação de vagas discentes que não são proporcionais à ampliação da infraestrutura e à contratação de recursos humanos necessários para garantir a expansão e a reestruturação universitária no viés de consolidação ao direito a ES (Kowalski, 2012, p. 76).

Assim sendo, o volume dos investimentos solicitados pelas instituições, ainda mais as de grande porte e complexidade, para que sejam sanadas suas reais e crescentes necessidades, ultrapassam os limites do posto pelo programa do REUNI.

2.5 GOVERNO DILMA E O ACIRRAMENTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

O primeiro mandato do governo Dilma, logo no início do seu governo (2011), já anunciava cortes para a educação superior brasileira. Isso significou a redução de 1,5% no orçamento das IFES, o que representa 3 bilhões a menos dos 72 bilhões previstos inicialmente para educação durante o transcorrer do ano de 2011 (Kowalski, 2012, p. 76).

Esse corte foi audaciosamente referido pelo Ministro da Educação como um “pequeno ajuste” nos orçamentos das IES, o qual golpeia os programas desenvolvidas nas IFES ou até inviabiliza a continuidade de certos projetos, uma vez que a notícia chegou em momento de intensa demanda, em que há uma progressão no número de matrículas e de formandos, possibilitando, portanto, a inclusão de mais jovens que ingressam nas universidades pelo Brasil afora. Por outro lado, essa expansão do REUNI aliada a contingenciamento nos orçamentos revela a realidade do programa de reestruturação das IFES: obras inacabadas, problemas de infraestrutura, salas de aula superlotadas, aulas em contêineres, turmas sem professores, professores com número excessivo de alunos e turmas, faltam laboratórios, bibliotecas, política de assistência estudantil, enfim, a precarização da formação e a intensificação do trabalho docente! (Lima, 2011, p. 101 apud Kowalski, 2012, p. 77).

Em suma, portanto, entende-se que, acerca da construção e efetivação do REUNI, há de fato grande aumento nas matrículas, bem como na quantidade de IFES. Segundo Magalhães e Menezes (2014), a expansão promovida nos primeiros

anos de implantação do REUNI é retratada pelos dados do Relatório de Acompanhamento do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão, elaborado pela ANDIFES em 2010, que aponta o aumento de 77.729 novas vagas. A expansão também se aplica ao número de IFES, que eram 45 em 2003 e que totalizaram 59 no ano de 2013.

No entanto, faz-se necessário a compreensão de que o REUNI

não se configura como um simples Programa de expansão universitária. Ao lado da ampliação do acesso, do melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do contingente de recursos humanos existente nas universidades federais, está também a possibilidade de estabelecer uma nova etapa da lógica de gestão gerencial e de ensino, influenciando, de modo decisivo, na identidade institucional. Portanto, os aspectos de gestão e financiamento repercutem nesse novo cenário de transformação do ESB, o qual exige instituições cada vez mais arrojadas e autônomas na diversificação das fontes de financiamento diante das adversidades impostas pelos entes governamentais (Kowalski, 2012, p. 81).

Por conseguinte, ainda dentre as diretrizes do REUNI estava prevista a “disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL – MEC – REUNI apud Magalhães; Menezes, 2014, p. 62).

Dentro da dimensão “Compromisso Social da Instituição”, das diretrizes do REUNI, estão previstas diversas ações a serem estruturadas. Em relação a essas políticas de inclusão, a fim de garantir oportunidades de acesso e permanência,

a análise das políticas públicas para o ensino superior no Governo Lula permite afirmar que o crescimento do acesso impõe desafios qualitativos e de inclusão aos gestores e demais profissionais das instituições de ensino superior. Cabe, na medida em que diferentes políticas foram criadas e desenvolvidas, pensar formas de inclusão que contemplem segmentos da sociedade historicamente excluídos do ensino universitário, como, por exemplo, as classes populares, os afrodescendentes e os indígenas. Ademais, o desenvolvimento de políticas de expansão do sistema, considerando de forma sinérgica o acesso e a permanência dos estudantes, contribuirá para que a igualdade de oportunidades se torne uma realidade. (Pereira; Silva, 2010, p. 23 apud Magalhães; Menezes, 2014, p. 63).

Para uma efetiva democratização do acesso e políticas que garantam a permanência dos estudantes no ensino superior, se faz necessária a implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que será esmiuçado mais

adiante. Além disso, dentre as medidas para viabilizar a inclusão no ensino superior público, merecem destaque as Políticas de Ação Afirmativa.

Como descreve o Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA, 2025), as

ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. Entre as medidas que podemos classificar como ações afirmativas podemos mencionar: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária.

Assim sendo,

em estudo realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA (2013) é apontado que em 2008 houve uma significativa implantação de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, em função da necessidade de adequação dos seus processos seletivos de ingresso às normas e condições impostas pelo REUNI. De acordo com Machado (2013) a adoção de ações afirmativas para ingresso em cursos de graduação ocorre em 30 universidades federais, no período de 2002 a 2011 (Magalhães; Menezes, 2014, p. 64).

O SISU (Sistema de Seleção Unificada) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil e implementado em 2010, regulamentado pela Portaria Normativa nº 2/2010, cujo texto afirma:

Art. 1º Fica instituído o Sistema de Seleção Unificada - SiSU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes. § 1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009. § 2º O Ministério da Educação dará publicidade ao cronograma dos processos seletivos do SiSU por meio de edital. Art. 2º Todos os procedimentos operacionais referentes ao SiSU serão efetuados exclusivamente por meio do próprio sistema, disponível em página eletrônica específica. Art. 3º O SiSU considerará as informações constantes no cadastro de instituições e cursos superiores do MEC (BRASIL, 2010).

Dessa forma, o SISU estabelece seu acesso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 pelo governo federal brasileiro, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo inicial de avaliar a qualidade do ensino médio no país, e não para ingresso direto na universidade. No entanto, em 2008 o Inep e o Ministério da Educação (MEC) anunciaram que o Enem se tornaria o processo nacional de seleção para ingresso na educação superior e certificação do ensino médio com a criação do SisU. Nesse momento o Enem muda de formato, se estabelecendo como é nos dias atuais (BRASIL, 2020). Assim, o ENEM torna-se porta de entrada para processos seletivos do SISU.

Por conseguinte, em 29 de agosto de 2012 é sancionada a Lei 12.7115, conhecida como Lei de Cotas, cujo texto afirma:

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 ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020).

Essa lei permite que membros da classe trabalhadora, inclusive sua parcela mais empobrecida, oriundas de diversos locais do país adentrem a universidade, legitimando seu direito de acesso à educação. No entanto,

se por um lado a aprovação dessa lei honra duas décadas de lutas dos vários movimentos sociais comprometidos com a democratização da educação superior pública, por outro, esvazia o debate, especialmente no que se refere às cotas étnico-raciais, ao tomar como parâmetro principal a renda e a realização de toda sua vida escolar na rede pública de ensino. Ainda assim, a criação da lei possibilitou a implantação de reserva de vagas para estudantes negros, pardos e indígenas em universidades que eram totalmente resistentes à adoção de tal modalidade (Magalhães; Menezes, 2014, p. 64).

É necessário reconhecer que serem estabelecidas as cotas raciais é um grande ganho da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, que muito lutaram pela reparação histórica em relação a população negra, no passado escravizada e que passa cotidianamente pelo racismo estruturado na sociedade brasileira. Para além disso, a luta desses movimentos pela democratização do acesso à educação em um sistema universitário

historicamente elitista, cujo acesso à educação pública esteve em toda a sua existência destinada a pequenas parcelas da sociedade. No entanto, não pode ser considerada suficiente a implementação de cotas raciais sem que, junto às cotas, sejam estabelecidas também formas de garantir a permanência e a conclusão de curso desses jovens.

Desse modo, as novas demandas postas ao contexto universitário a partir da “reforma de democratização”, apontam a necessidade de tais ações afirmativas para garantir o acesso de toda a população ao ambiente acadêmico. Porém, o acesso efetivo e democrático ao ensino superior aponta demandas que vão muito além de adentrar as portas da universidade. Ainda que, como afirmam Magalhães e Menezes (2014, p. 64),

antes da criação dessa lei, 18 das 59 universidades federais não possuíam qualquer programa de ação afirmativa para acesso aos seus cursos de graduação (GEMAA, 2013). A tríade ENEM/SISU/Lei de Cotas, quando combinadas, desafiam de forma pungente a organização do sistema universitário público e deixam mais visíveis as suas características históricas e excludentes.

Faz-se necessário o entendimento de que

a democratização da educação superior somente se efetivará se tiver como princípio não somente a garantia da ampliação do acesso mas, sobretudo, a garantia do atendimento às condições para a permanência e formação acadêmica de estudantes oriundos dos segmentos mais pobres da sociedade que conseguem ingressar na universidade pública (Magalhães; Menezes, 2014, p. 65).

Em suma, a trinca SISU, ENEM e Cotas, unidas à implantação do REUNI, são responsáveis por uma grande expansão da rede de universidades federais e, com isso, intensas mudanças no perfil geral da população universitária. Esse contexto faz com que a universidade adquira um perfil discente mais complexo, que “trata-se de um conjunto que demanda e introduz novas exigências e desafios para as instituições de ensino superior” (Leonardi; Rosa; Andrezza, 2024, p. 10).

Em dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico E Cultural Dos(as) Graduandos(as) das IFES-2018 (Andifes, 2019), o percentual de estudantes egressos de escolas públicas saltou de 37,5% em 2003 para 60,4% em 2018. Em 2010 apenas 0,5% dos estudantes das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) eram de famílias com até meio salário-mínimo per capita, saltando para 31,9% em 2014 e 26,6% em 2018, ou seja, mais de $\frac{1}{4}$ dos estudantes provém de famílias com alta

vulnerabilidade socioeconômica. Além de que, atualmente, 70,2% dos estudantes são de famílias com até 1 e ½ salário-mínimo per capita. Em 15 anos, as ações afirmativas elevaram em 282% a presença de estudantes pretos(as) e pardos(as). Aumento substancial também ocorreu com o número de estudantes indígenas, quilombolas, LGBTQIA + e, mais recentemente, com deficiência. Segundo o relatório, no seu texto de introdução, “os resultados apresentados demonstram de maneira inequívoca que as políticas adotadas tiveram um impacto decisivo na mudança do perfil dos estudantes matriculados nas IFES, aproximando-se mais da heterogeneidade presente na sociedade brasileira” (Leonardi; Rosa; Andrezza, 2024, p. 10).

Portanto, faz-se necessário analisar que expressões da questão social se manifestam na vida desses jovens de diversas formas, dentro e fora da universidade, perpassando especialmente as dificuldades de permanência, tanto por questões de renda, quanto por questões psicopedagógicas. Com o aumento de demandas, cortes de recursos e um alargamento da pauperização na sociedade, a educação sofre constantes ataques e cortes e muitos estudantes, devido à complexidade da sua realidade, se inseridos no ensino superior sem que haja alternativas para garantir sua permanência, não conseguem se manter.

2.6 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)

Dando continuidade ao percurso histórico da política de educação, é necessário um resgate histórico da política de assistência estudantil no Brasil e a formação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Como afirma Imperatori (2017, p. 286), foi no primeiro governo Getúlio Vargas (1930-1945) que a educação passou a ser reconhecida como um direito público regulamentado pelo Estado. Isso se deu através da instituição da Lei Orgânica do Ensino Superior, pelo Decreto n. 19.851/1931, “em que são propostas medidas de providência e beneficência aos corpos discentes dos institutos universitários, incluídas bolsas de estudos para amparar os estudantes reconhecidamente pobres”.

Partindo de um resgate constitucional, essa lei foi incorporada na constituição de 1934 art. 157, que declara que “a União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação”. Bem como seu inciso 2º: “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento

gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.”

Por conseguinte, o art. 172 da Constituição de 1946 afirma que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. Já na constituição de 1967, a única menção a atividades referentes à assistência estudantil é o art. 168, que versa:

II - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

Também na década de 1960, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024/1961), que marca o início de uma organização nacional para o ensino brasileiro; sua nova versão surge em 1971 (Lei nº 5.692), implantada durante o regime civil-militar e por fim foi instaurada a legislação atual, em 1996 (Lei nº 9.394), sancionada por FHC, que estabeleceu a Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio) e o Ensino Superior, sendo a base para a organização da educação brasileira.

Desse modo, ainda segundo Imperatori (2017, p. 287), “foi na década de 1970 que o ensino superior brasileiro se expandiu, resultando na ampliação do número de matrículas de 300 mil, em 1970, para um milhão e meio, em 1980.”, como já demonstrado no início do referente capítulo. Assim sendo, é nesse momento que as universidades permitem o acesso de classes subalternas à educação superior, o que modifica o público universitário.

Tendo em vista a expansão das vagas, a juventude das classes mais baixas passou a ter maior acesso à universidade, o que gerou demandas por ações específicas para atendimento desse público. Muitos desses jovens saíam de suas cidades para as capitais buscando formação acadêmica. Começaram reivindicações e lutas, juntamente com o movimento estudantil, que levaram as instituições de educação a assumirem a responsabilidade pela manutenção de algumas necessidades básicas dos estudantes que não tinham recursos (Sousa, 2005, apud Imperatori, 2017, p. 287).

Em continuidade, Imperatori (2017, p. 288) afirma também que

Além disso, da mesma forma que a assistência social, a assistência estudantil foi marcada por relações clientelistas, que impediam a sua consolidação. Barbosa (2009) observa que historicamente as atividades de assistência estudantil têm sido desenvolvidas pelas instituições a partir das demandas dos estudantes (Imperatori, 2017, p. 288).

Tal afirmação mostra como as ações da assistência estudantil possuem um caráter focalizado, buscando atender de modo pontual as demandas postas, sem que haja uma perspectiva estrutural, sempre atendendo de forma seletiva “os mais pobres dentre os mais vulneráveis”, bem como as demais políticas sociais, que se vinculam historicamente ao clientelismo por parte do Estado.

Em 1988 foi estabelecida por sua vez a “Constituição Cidadã”, promulgada após a ditadura civil-militar, como um marco da redemocratização brasileira, tornando-se a lei máxima do Brasil. Essa, dentre os direitos fundamentais estabelecidos, reconhece a educação como direito social, com base no 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).

De maneira análoga, o art. 212 inciso 3º afirma que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.”

Feita essa primeira contextualização do movimento inicial de construção da assistência na educação, é possível discutir como a assistência estudantil contempla as necessidades postas pelo alunado nas instituições conforme sua construção avança. Como analisa muito bem Imperatori (2017, p. 289),

[...] questiona-se em que medida as ações de assistência estudantil podem possibilitar maior ampliação do acesso, permanência e diplomação na educação superior. Segundo Bardagi e Hutz (2009), a literatura apresenta variadas causas para a evasão na educação superior, como descontentamento com horários das disciplinas, falta de cursos noturnos, impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, mau relacionamento professor-aluno, pouca integração social à universidade, expectativas não correspondidas e falta de informações sobre curso e profissão, mau desempenho acadêmico e reprovações, problemas financeiros.

Em conseqüente, sintetizando diversas das questões temas deste trabalho, afirma ainda Imperatori (2017, p. 290) que

ao lado desses fatores, a questão socioeconômica tem impacto direto na continuidade dos estudos. Nesse sentido, é fundamental pensar em estratégias para uma efetiva democratização da educação, que inclua ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, além de políticas que possibilitem a permanência dos estudantes no sistema educacional (Vasconcelos, 2010). Isso porque, nos termos de Felicetti e Morosini (2009, p. 11), “questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior”.

A partir disso, entende-se a necessidade de pautar a discussão acerca das diversas dificuldades que podem impossibilitar uma trajetória acadêmica qualitativa, o que se manifesta na falta de acesso ao tripé da educação superior, ausência da participação em atividades ofertadas pela instituição e no aproveitamento acadêmico do aluno, interferindo diretamente na conclusão do curso. Essas e diversas outras adversidades podem vir a se tornar impasse para que o aluno tenha acesso a um ensino de qualidade, podendo ser resultante de diversas esferas de desigualdade às quais o aluno se insere, sendo o caso dessa pesquisa, a condição de estudante trabalhador.

Na visão de Vargas (2008), as desigualdades de acesso aos capitais econômico, social e cultural geram necessidades específicas para os estudantes e influenciam as possibilidades de conclusão dos estudos. Nesse sentido, dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho (Vargas, 2008, p. 50 apud Imperatori, 2017, p. 290).

Partindo dessa base, a assistência estudantil compõe pilar fundamental para garantir condições de permanência que permeiem tais dificuldades, viabilizando a qualidade do ensino, bem como a conclusão do curso, atuando nas questões postas de modo a garantir maior equidade dentro das instituições.

Na mesma direção, Finatti et al. (2007, p. 248) afirmam que, “para que o aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições”. Vasconcelos (2010) também compreende que a assistência estudantil possibilita os recursos para a superação dos

obstáculos para o bom desempenho acadêmico, o que permite que o estudante desenvolva sua graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando situações de abandono e trancamento de matrícula (Imperatori, 2017, p. 290).

Desse modo, compreende-se que a assistência estudantil dentro das universidades é intrinsecamente vinculada a toda a trajetória acadêmica do discente, desde o ingresso até a conclusão do curso. É a política que possibilita que o aluno, especialmente aquele que enfrenta diversas dificuldades para garantir sua permanência, tenha acesso a um ensino equitativo e de qualidade, oferecendo os recursos para tal, atuando nas necessidades postas por aquela realidade discente.

Logo, entender a construção e a trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira é fundamental e imprescindível para discutir o ensino em todas as suas formas, quando se debate o acesso a uma educação de qualidade, com uma democratização não só do acesso, mas da permanência discente, da vinculação ao ensino, pesquisa e extensão. Isso exige o reconhecimento e constante debate do elitismo histórico presente no ambiente universitário, cuja educação foi pensada para atender a grupos pertencentes às classes dominantes, desde sua criação até os dias de hoje. Essa compreensão é fundamental para que seja possível avançar na discussão acerca de políticas de inclusão.

Em concordância,

Amaral e Nascimento (2010, p. 3) reafirmam a importância da assistência estudantil ao dizer que: Entende-se que os programas e projetos de assistência estudantil devam ser desenvolvidos como instrumentos de acesso, permanência e conclusão de curso dos estudantes nas instituições públicas, tendo como pressuposto que a Assistência Estudantil é uma política essencial no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão (Imperatori, 2017, p. 291).

A partir disso, como afirma Imperatori (2017, p. 292),

Na leitura de Araújo (2003), a assistência ao estudante é permeada de ambiguidades e contradições, ora entendida como investimento, ora como direito de cidadania. Por outro lado, é caracterizada pela seletividade dos carentes e na capacidade individual do estudante. Na mesma direção, Barbosa (2009) observa a tensão entre os critérios de necessidade e aqueles baseados em aspectos meritocráticos, resultantes da escassez de recursos na área.

No mesmo sentido,

Angelim (2010, p. 2) também analisa a política de assistência estudantil e de que forma ela vem sendo implementada nas instituições, ao afirmar que: De modo geral, a política de assistência estudantil junto aos estudantes de universidades públicas tem se caracterizado na contemporaneidade por sua natureza focalizada; pela inexistência de mecanismos de controle social sobre a mesma; pela terceirização dos serviços; pela concessão de bolsas financeiras para apoio à moradia, alimentação, transporte em detrimento da oferta de serviços como restaurante universitário, residência estudantil, entre outros (Imperatori, 2017, p. 292).

Logo, faz-se necessário resgatar que todo o processo de construção da assistência estudantil no país foi feito com base em lutas e disputas políticas, contando com a união de agentes e entidades como o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), criado em 1987, e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), sendo essas as duas frentes de discussão política sobre as questões relativas a assistência estudantil. Além dessas, houve também outras entidades engajadas na luta pela efetivação da assistência estudantil, como o movimento estudantil, destacadamente a União Nacional dos Estudantes (UNE), e a Secretaria Nacional de Casa de Estudantes (Sence), sendo, juntas, representantes de forças políticas fundamentais para a construção do ensino superior brasileiro.

Percebe-se, então, que apesar de se reconhecer os aspectos socioeconômicos como um importante elemento que possibilita a permanência de estudantes nas instituições de educação superior, a assistência estudantil é um campo de disputas a ser consolidado enquanto uma política pública. É nesse cenário que se contextualiza o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com foco no impacto dos fatores socioeconômicos na permanência dos estudantes no ensino superior (Imperatori, 2017, p. 293).

O PNAES foi instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, pelo Ministério da Educação, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das IFES, sendo implementado a partir do ano de 2008 (Imperatori, 2017, p. 294). Esse plano havia sido elaborado pelo FONAPRACE e encaminhado à ANDIFES em 2001, apontando a necessidade de verbas específicas para a Assistência Estudantil pelo MEC, reiterando novamente a importância dessas entidades nessa conquista (Júnior; Ortiz, 2024).

O texto da portaria normativa versa que:

Art. 2º O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - assistência à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche; e

IX - apoio pedagógico (BRASIL, 2007, p. 1).

Com uma variedade de eixos de atuação, a proposta do PNAES é “articular diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo” (Imperatori, 2017, p. 295).

No entanto, apesar de estabelecidas as ações as quais a PNAES deve se vincular, sua execução é descentralizada. As universidades possuem autonomia didático-científica para estabelecer os critérios e a forma de execução de tais ações, de acordo com as especificidades das IFES, devendo “fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES com vistas a cumprimento do parágrafo 1º do art. 3º” (BRASIL, 2007, p. 2). Conforme o art. 4º:

As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio.

Critérios esses que marcam o caráter focalizado da política. Assim,

o PNAES assume, portanto, a forma de um dispositivo que foi estabelecido com um caráter provisório, mas que reflete décadas de esforços na organização do pleito e na acumulação de experiências locais de assistência estudantil. Ele enfrenta o desafio de garantir a permanência de grupos estudantis inteiramente novos nos ambientes universitários. O artigo 2 do decreto, por exemplo, reconhece que a desigualdade em geral e a desigualdade de oportunidades são questões a serem minimizadas por meio do PNAES (Brasil, 2010 apud Leonardi; Rosa; Andreatza, 2024, p. 10).

O plano foi estabelecido então com caráter provisório, de maneira ampla em 2007, criado e destinado às universidades, mas só foi devidamente regulamentado em 2010, pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho, trazendo diversas mudanças para o

programa, agora tendo como finalidade “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

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).

Sendo posto a finalidade, objetivos e demais áreas que necessitam das ações da assistência estudantil, as universidades passam a possuir uma única referência de execução do programa, ainda que tenham autonomia para definir a forma de fazê-lo, como estabelecer os critérios socioeconômicos para acesso ao programa. No entanto, se estabelece uma restrição de acesso ainda maior:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

Assim sendo,

o acesso à assistência estudantil foi fixado a partir de um critério de renda, mais restritivo que o anterior, que ainda poderá ser acrescido de outros critérios nas instituições. Isso significa que não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação. Ao contrário, há uma restrição significativa dos beneficiários. Outro aspecto interessante é observar que o usuário da assistência estudantil é o próprio estudante e não sua família, o que agrega um caráter individual ao programa (Imperatori, 2017, p. 297).

Portanto,

trata-se de uma política que se situa na interseção da assistência social com a educação e representa um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso é um avanço ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros (Imperatori, 2017, p. 298).

É de suma importância reconhecer também que essa “lógica do cobertor curto para ações universalistas, para priorização dos mais vulneráveis” não é problemática apenas no campo político, mas também sob a perspectiva do montante do recurso frente ao novo perfil dos estudantes a partir da integração de diversas parcelas da sociedade, de classes sociais distintas, dentro das universidades (Leonardi; Rosa; Andreazza, 2024, p. 13).

A partir disso, é imprescindível que seja trazido para o debate, tanto no âmbito da construção do ensino superior, quanto do papel da política de assistência estudantil na trajetória universitária, as condições postas pelas especificidades e dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes, o que caracteriza o cerne desta pesquisa.

Essa lógica da focalização e acirramento do cerne seletivo da política é ainda mais acentuada com a recente aprovação da Lei no 14.914, de 03 de julho de 2024, que substitui o Decreto no 7.234/2010 e transforma o programa em lei federal, tornando-a tardiamente uma política de Estado, o que confere maior estabilidade e segurança jurídica à política de permanência. A lei prevê alguns avanços, como a inclusão de novos programas, a inclusão das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica na política, visando atender a cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio, e a possibilidade de atender estudantes da pós-graduação, caso haja disponibilidade de recursos.

No entanto, há também diversos retrocessos. A efetividade dos programas depende integralmente da dotação orçamentária anual, ou seja, há uma grande dependência de sustentabilidade financeira a longo prazo para que as ações previstas na política possam ser efetivadas, exatamente em um momento em que a educação passa por um desmonte, com cortes e retaliações constantes. Além disso, a lei não define instrumentos efetivos de controle social ou de participação direta dos estudantes e de movimentos sociais no planejamento e na avaliação da PNAES, o que limita a democratização da política.

O maior e mais grave retrocesso apresentado pelo texto da lei, na tentativa de alinhar ainda mais a política de assistência estudantil às demais políticas públicas, é que o recorte de renda passa a ser ainda maior, reduzido de 1,5 salários mínimos para 1 salário mínimo. Isso significa que cada vez menos pessoas conseguirão acessar a política e obter auxílio para garantir suas condições de permanência e

conclusão de curso, em uma realidade em que crescem as desigualdades e as dificuldades enfrentadas pelo corpo discente para acessar o ensino superior.

é importante refletir sobre a própria definição do público-alvo, especificado a partir de um critério de renda. Cabe questionar em que medida somente a renda expressa vulnerabilidades sociais e se esse valor de renda se aplica a todas as realidades do Brasil (Imperatori, 2017, p. 299).

Essa ação é intensamente restritiva e contraditória, uma vez que, como já analisado anteriormente, a redemocratização do ensino abriu as portas da universidade para estudantes oriundos da classe trabalhadora, inclusive de suas parcelas mais empobrecidas, e com isso aumentaram as demandas postas às instituições para atender as especificidades dessa realidade. Essa maior focalização vai no oposto a essas demandas, dificultando ainda mais que elas possam ser atendidas, reforçando o caráter elitista das universidades e limitando o acesso ao ensino superior para aqueles que não pertencem em maioria aos grupos das classes dominantes.

Essas questões estão ligadas a uma conjuntura contraditória na qual os recursos disponibilizados para a assistência estudantil sofrem cortes e o quantitativo de alunos que se encaixam no perfil definido pelo PNAES cresce em relação à capacidade orçamentária das universidades. Tal incongruência exige a necessidade de luta por maior disponibilidade de recursos financeiros e humanos para um atendimento que trate a questão da permanência discente, para além da perspectiva da não evasão (Júnior; Ortiz, 2024, p. 78).

Tudo isso pode, ao contrário do previsto pela lei, agravar ainda mais as taxas de retenção e evasão na educação pública, além de contradizer os próprios objetivos da PNAES, que deveriam ser, como posto no art. 2º II: “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos”. Essa ampliação da focalização da política tende a aumentar ainda mais os efeitos das desigualdades sociais e regionais e comprometer a permanência e conclusão de curso de grande parcela dos estudantes. E os estudantes trabalhadores são uma importante parcela daqueles que podem ser ainda mais prejudicados, pois, como será visto mais adiante, por sua condição de estudante trabalhador, já possuem grande dificuldade para acessar a política no que tange as bolsas e auxílios, e mesmo para se vincular a política como um todo.

Silvas e Lima (2012, p. 138) trazem para o debate a realidade posta a estudantes trabalhadores no período de 2004, a partir de dados da pesquisa da Andifes sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação:

Conciliar trabalho (sustento próprio e/ou participação no sustento familiar) e estudos é outra situação constatada em todas as categorias socioeconômicas. Verificou-se que a inserção dos estudantes em atividades acadêmicas remuneradas ainda é tímida, apenas um terço dos estudantes do universo pesquisado participam destes programas. Em 2004 havia apenas um quinto do universo pesquisado realizando atividades acadêmicas complementares de extensão e/ou iniciação científica. Deve-se, no entanto, considerar o número e a remuneração dos programas em questão. A tendência para a busca da auto manutenção apresentada pelos estudantes, aliada à baixa oferta de programas acadêmicos remunerados, apontam para a necessidade de sua ampliação, estimulando-se a inserção dos estudantes de baixa renda nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ressalta-se que, no total, mais de um terço dos estudantes trabalham e participam na vida econômica do grupo familiar.

Tais afirmações permitem identificar como os números relacionados ao estudante trabalhador dentro das universidades sempre foram de extrema relevância, sendo um montante importante do total de estudantes já em 2004, antes das políticas de expansão do ensino superior. Além disso, marcam a necessidade desses estudantes de terem uma fonte de sustento e auxílio ao sustento da família, tanto por meio do trabalho, quanto através de bolsas universitárias.

Portanto, é necessário colocar em pauta como as IFES vêm interpretando as necessidades dos estudantes, visto que, historicamente, “esta foi reduzida a concepção de necessidades de sobrevivência interpretada equivocadamente como necessidades básicas, cujos programas de resposta a estas demandas estariam focalizados nas bolsas (auxílio financeiro), alimentação e moradia” (Nascimento, 2012, p. 154).

Por conseguinte, visando analisar o caráter excludente e focalizado da política de assistência estudantil, é necessário reiterar que, como afirma Nascimento (2012, p. 148),

historicamente, essa dimensão assistencial das políticas sociais brasileiras esteve expressa no caráter emergencial e focalizado dessas políticas, em contrapartida à “uniformização, universalização e unificação” (SPOSATI et. al, 2008, p. 23) em que deveriam se pautar às políticas sociais brasileiras “[...] um perfil limitado e ambíguo: se apoiam muitas vezes, na matriz do favor, do apadrinhamento, do clientelismo e do mando, formas enraizadas na cultura política do país” (YASBEK, 1993, p. 50).

Nesse sentido, considerando que as políticas sociais possuem uma dimensão assistencial, a assistência estudantil, no âmbito da educação superior, manifesta do mesmo modo o caráter assistencial da política de educação (Nascimento, 2012, p. 149). Assim sendo, a assistência no âmbito da educação se manifesta, assim como as demais políticas públicas, de forma includente e excludente, simultaneamente.

Na mesma direção de Sposati e colaboradores (2008), para entender os limites e possibilidades da assistência estudantil enquanto subprograma da política educacional, consideramos que o mecanismo assistencial presente nas políticas sociais “[...] revela-se, ao mesmo tempo, como exclusão e inclusão dos bens e serviços prestados direta ou indiretamente pelo Estado” (SPOSATI et al, 2008, p. 30). Tal mecanismo possui duas faces: uma de inclusão e outra de exclusão. Sua face inclusiva se dá por, de fato, atender às necessidades concretas dos estudantes. Por outro lado, ao estruturar-se por critérios de elegibilidade e reiterar a manutenção do estudante na “[...] condição de assistido, beneficiário ou favorecido pelo Estado e não usuário, consumidor e possível gestor de um serviço a que tem direito” (SPOSATI et al., 2008, p. 29) manifesta sua face de exclusão (Nascimento, 2012, p. 149).

De maneira análoga, Junior e Ortiz (2024, p. 75) debatem que

a política de educação superior, através da assistência estudantil, demonstra que, assim como as demais políticas sociais postas a partir do ideário neoliberal, baseia-se na lógica de concessão de auxílios compensatórios e focalizados, o que não representa uma garantia efetiva de política pública. Através da assimilação de demandas históricas de movimentos sociais ligados à educação, as políticas institucionais de assistência estudantil utilizam a lógica de uma suposta transferência de renda para apassivamento das classes subalternas.

Silvas e Lima (2012, p. 137) analisam que em razão das condições objetivas da luta pela sobrevivência, que obriga grande parte da população a optar pelo trabalho, a política educacional no Brasil mostra-se atualmente atravessada por um forte traço assistencial com programas focados nos diferentes segmentos e grupos fragilizados e/ou em risco social, realidade essa que é posta em toda a sua construção histórica, até os dias atuais.

Por fim, entende-se que:

A expansão e a reestruturação do ensino superior, com vistas ao esforço de resgate da dívida social e educacional, reconhecendo as graves consequências dos processos de globalização para a cidadania deve ser pensada de forma a consolidar os direitos originários dos segmentos subalternos, incluindo medidas reparadoras de suas condições históricas de sujeitos discriminados. Isto, sem que se utilizem políticas meramente assistencialistas ou clientelistas, mas recuperando a cultura, os projetos e

desejos desses sujeitos, privilegiando os aspectos da inclusão e integração social (Silvas e Lima, 2012, p. 139).

Com base no que foi abordado até aqui, é possível compreender, a partir da estruturação da política de assistência estudantil, a importância da PNAES em todos os âmbitos do sistema educacional superior brasileiro. É ela que serve como base para garantir que haja ações que fortaleçam o ensino e garantam melhores condições de permanência para os estudantes que enfrentam muitas dificuldades e obstáculos em toda a vivência e trajetória acadêmica.

A partir disso, entendendo que o novo perfil discente que adentra o nível superior a partir da democratização do ensino são aqueles pertencentes a classe trabalhadora, adentram com eles necessidades específicas, carregadas de desigualdades de acesso, de cunho econômico, social e cultural, sendo nesse cerne necessárias as ações da assistência estudantil. Parte desse corpo discente são os estudantes trabalhadores, que, como já abordado, além das adversidades postas no cotidiano, necessitam ainda conciliar o estudo e o trabalho, enfrentando uma dupla jornada, tripla no caso das mulheres. Essa realidade impede que esses estudantes consigam se dedicar integralmente aos estudos, o que gera diversas desigualdades no ensino e qualificação acadêmica, assim como dificuldades para permanecer e concluir o ensino superior.

No entanto, de forma contraditória, esses estudantes possuem maiores impasses para conseguir vincular-se às ações da PNAES no que tange ao programa de bolsas e auxílios, o que faz com que eles se distanciem da política como um todo, o que gera outra problemática: são alunos que ficam entre a política e a estrutura da instituição, sem vinculação com o programa, mas sujeitos às dificuldades postas pela instituição e o mundo do trabalho ao qual se vinculam.

Por esse motivo, é necessário que haja uma luz sobre as condições que vivem esses estudantes aqui analisados, compreender sua realidade, as adversidades enfrentadas no cotidiano acadêmico e as demandas postas por eles, algo que é pouco discutido, mas necessário tanto para a universidade, como para a política, como será visto a seguir.

3 AS CONDIÇÕES E DEMANDAS DOS ESTUDANTES TRABALHADORES DA FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA UFJF

Entendendo que os estudantes que precisam trabalhar para sobreviver e portanto tem o trabalho seu próprio meio de sustento e/ou de sustento da sua família, conciliando portanto o trabalho com os estudos, não partem do mesmo ponto de partida daqueles que não precisam trabalhar e podem se dedicar integralmente a faculdade, faz-se de suma importância entender como a condição de estudante trabalhador interfere na trajetória universitária desses discentes.

Assim sendo, é necessário analisar quem são esses estudantes, quais são as dificuldades enfrentadas por eles e como isso se materializa nos âmbitos social e acadêmico em seu cotidiano. Para isso, será feita uma análise do perfil desses estudantes, bem como suas condições socioeconômicas e as condições de trabalho ao qual se vinculam, para então identificar as particularidades em suas vivências e trajetórias universitárias. Posteriormente, será feita uma análise da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) da UFJF, enquanto setor responsável pela implantação e gestão das ações de assistência estudantil dentro da universidade e como essas ações se vinculam à realidade dos estudantes trabalhadores.

3.1 DELIMITAÇÃO DA ANÁLISE

A presente análise será baseada nos dados quali-quantitativos da pesquisa denominada “Aspectos Sócio-Políticos, Econômicos e Culturais do Perfil Discente da Faculdade de Serviço Social UFJF”, realizada no ano de 2023 pela coordenação do curso de graduação da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (FSS/UFJF). Tal pesquisa teve como objetivo traçar o perfil discente do curso e vem sendo realizada a cada 2 anos, abordando uma gama de temas que perpassam a vida desses alunos, através de formulário do Google Forms.

Serão analisadas, a partir das perguntas e respostas com foco nos estudantes trabalhadores, variáveis que permitam traçar o perfil desse público no período de 2023, assim como suas condições socioeconômicas e de renda. Essa base será necessária para que mais adiante possa ser feita, a partir do entendimento de quem são esses discentes, bem como a realidade em que vivem, uma análise das

vivências acadêmicas desses estudantes trabalhadores, assim como sua vinculação com a política de assistência estudantil e com a PROAE da UFJF.

Desse modo, será possível compreender quais são as dificuldades e demandas postas pelos estudantes trabalhadores no cotidiano universitário a partir do recorte da Faculdade de Serviço Social na UFJF.

Ainda que tenha havido uma ampliação do acesso ao ensino superior nos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), a estrutura universitária não foi capaz de abarcar as necessidades estudantis, principalmente aquelas ligadas às condições de permanência desses discentes, a partir da intensa mudança gerada no perfil dos estudantes dentro do ambiente acadêmico, com grande inserção da classe trabalhadora.

Sabe-se, contudo, que essas alterações não significaram que o ensino superior brasileiro tenha se aproximado do padrão dos países capitalistas centrais: (i) o acesso dos jovens de 18 a 24 anos a este nível de ensino segue bem abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e até mesmo de alguns países da América Latina; (ii) a população de baixa renda segue enfrentando enormes dificuldades para aceder e se manter na universidade; (iii) permanece considerável a distância entre o perfil étnico-racial da população e o das universidades; (iv) mantém-se a discrepância entre o perfil socioeconômico do corpo discente do ensino básico público e o do ensino superior público (Andrade & Dachs, 2007; Souza, 2012 apud Tropaia; Souza, 2023, p. 3).

Assim, para este trabalho, fizemos uma seleção de informações desta pesquisa enfocando na relação dos estudantes com o trabalho, para construir uma análise acerca das condições de inserção e permanência dos estudantes trabalhadores da FSS/UFJF.

houve uma acelerada expansão do ensino superior no Brasil para indivíduos pertencentes a grupos de menor renda (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior [Andifes], 2019), que frequentam cursos noturnos e arcam privadamente com os custos de estudos, levando a uma inversão no modelo escola-trabalho (Comin & Barbosa, 2011). Os “novos graduandos” seriam majoritariamente trabalhadores (apenas 31,4% não trabalhavam em 2009) e adultos (há muito inseridos no mercado de trabalho), que teriam, por fatores econômicos e ocupacionais, retornado à escola (Tropaia; Souza, 2023, p.3).

Quanto à situação de trabalho e renda dos discentes das IFES em 2014 e 2018, a pesquisa identificou que 29,5% são inativos (não trabalham e não estão à procura de trabalho); 29,9% são ocupados (trabalham) e 40,6% estão desocupados

(não trabalham mas estão à procura de trabalho) - um contingente de quase meio milhão de estudantes. Desse modo, pode-se afirmar que 70,5% dos estudantes fazem parte da População Economicamente Ativa (PEA), que é o conjunto de pessoas em idade de trabalhar que estão ocupadas (têm emprego) ou desocupadas (procuram emprego). Entre estes, é maior o percentual dos que estão desocupados (57,6%) do que daqueles que estão ocupados (42,4%). Entre eles, 62,2% recebem “até 1 e meio SM”; 21,4% recebem mais de 1,5 até 3 SM e 16,3% recebem mais de 3 SM. (ANDIFES, 2019, p. 86).

Assim,

Em relação à IV Pesquisa – 2014 houve uma mudança significativa, quando os (as) estudantes ocupados (as), desocupados (as) e inativos (as) eram, respectivamente 35,4%, 30,3% e 34,3% (Tabela 3-11). Assim, embora a PEA estudantil das IFES tenha praticamente se mantido (em 2014 era de 69,7%), modificou-se a proporção entre ocupados (as) (50,8%) e desocupados (as) (49,3%), o que é coerente com o contexto recente de crescimento do desemprego de jovens no país. (ANDIFES, 2019, p. 86)

Além disso, traçando um paralelo entre dados nacionais e locais, a V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais apresenta também dados específicos sobre os estudantes de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Alguns dados apontam que 57,3% dos alunos da UFJF trabalhavam durante a graduação ou estavam à procura de emprego em 2018. Dentre esses estudantes, 20,6% eram trabalhadores. Outros 36,7% não tinham emprego, mas estavam à procura de oportunidades, enquanto 42,7% não trabalhavam e não buscavam por vagas no mercado de trabalho.

A partir disso, em relação aos dados da pesquisa “Aspectos Sócio-Políticos, Econômicos e Culturais do Perfil Discente da Faculdade de Serviço Social UFJF”, de 2023, foi identificado um recorte de três grupos possíveis para análise: “estudantes que trabalham”; “estudantes que estão à procura de trabalho” e “estudantes que não trabalham e não estão a procura”. Esse recorte foi dado mediante a análise das perguntas da pesquisa, cujas respostas permitem identificar a realidade destes alunos, indicando as condições de vida postas aqueles que necessitam vender sua força de trabalho para sua subsistência e de sua família, demonstrando “que a ‘linha de largada’ não é igual para todos” (Tropia; Souza, 2023, p. 11).

Partindo da fundamentação feita por Trópia e Souza (2023, p. 4) acerca da análise das condições de estudantes trabalhadores, entende-se que:

Há duas dimensões que se configuram centrais para a análise da relação entre estudantes e o trabalho: (i) se o estudante necessita ou não trabalhar; e (ii) em caso de necessidade, se está ou não ocupado. A primeira dimensão estabelece uma clivagem entre aqueles para os quais o estudo não está condicionado à necessidade de trabalho e aqueles para os quais estudar sem trabalhar está fora de questão. A segunda estabelece uma clivagem entre aqueles para os quais a necessidade de trabalhar se cumpre, ainda que parcialmente e em muitos casos precariamente, aumentando de modo significativo a dificuldade material para prosseguir nos estudos, e aqueles para os quais a necessidade do trabalho não se realiza em nenhuma medida.

Os “estudantes que trabalham”, são diretamente afetados em seu cotidiano pela condição de estudante trabalhador, tendo que viver mediante ao esforço da conciliação entre trabalho e vida acadêmica, sujeitos as dificuldades postas na tentativa de exercer duas atividades que muito exigem, de forma simultânea.

Os que “não trabalham, mas estão à procura”, se encontram em situação de desemprego e, portanto, de insegurança financeira, buscando a condição de estudante trabalhador para garantir suas condições de vida em meio aos estudos. Esses estudantes “por vezes usufruem de atividades acadêmicas em proporção superior aos ocupados e não-trabalhadores, mas por vezes vivem uma condição universitária mais dramática e dependente das políticas de permanência e assistência” (Trópia; Souza, 2023, p. 4).

Já os estudantes que “não trabalham e não estão à procura de emprego”, são aqueles cujas condições de vida permitem que se dediquem integralmente aos estudos, podendo vivenciar a vida acadêmica de forma mais ampla em sua trajetória ou acesso, não necessitando vender sua força de trabalho para garantir suas condições de permanência.

Assim sendo, foi possível identificar esses três grupos passíveis de análise, que poderiam ser analisados separadamente e em seguida identificar no que se assemelham e ao que se opõem, estabelecendo a relação e diferenças entre eles, mediante aos dados da pesquisa. No entanto, para nossa análise, foi estabelecido um recorte em apenas um dos grupos: “estudantes que trabalham”. Essa escolha foi feita com base naquele que corresponde diretamente ao tema e objeto dessa pesquisa, que visa analisar as dificuldades postas ao estudante trabalhador da

Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora no processo de graduação, bem como identificar como a política de assistência estudantil atua referente às demandas postas por este grupo.

Estudo e trabalho não são atividades excludentes ou dicotômicas (Cardoso & Sampaio, 1994), já que a presença de trabalhadores, mesmo no ensino superior público, é uma crescente realidade. Entretanto, há uma tensão entre tais atividades. Por vezes, o trabalho dificulta o estudo, ou é a “ausência de trabalho que impede a escolarização” (Vargas & Paula, 2013, pp. 465) (Trópia; Souza, 2023, p.9).

Ademais, devido ao curto tempo estabelecido institucionalmente para realização deste trabalho, seria mais dificultoso realizar uma pesquisa devidamente aprofundada que pudesse analisar detalhadamente os demais grupos e suas especificidades, de forma qualitativa. Por esse motivo, esse estudo se debruça apenas sobre aqueles estudantes que trabalham, possibilitando uma caracterização mais detalhada, com maior densidade à análise dos dados disponíveis na referida pesquisa “Aspectos Sócio-Políticos, Econômicos e Culturais do Perfil Discente da Faculdade de Serviço Social UFJF”. Assim, “a dimensão trabalho, tomada a partir das clivagens aqui propostas, permite desnudar velhas e novas assimetrias em relação à permanência, trajetória e vivência universitárias” (Trópia; Souza, 2023, p. 4).

Essa pesquisa conta com respostas de 99 (noventa e nove) estudantes no total, de um universo de 147 alunos com matrícula ativa no curso diurno e 174 no curso noturno, totalizando 321 alunos matriculados no momento da pesquisa. Desse modo, 30,84% dos alunos matriculados no ano de 2023 responderam à pesquisa, enquanto os outros 69,16% não participaram. Quanto aos alunos que responderam, se dividem entre os dois turnos do curso, sendo 51,5% do diurno e 48,5% do noturno, o que mostra que, ainda sejam menor número, os discentes do diurno tiveram mais participação no questionário.

Dos 99 alunos que responderam à pesquisa, 25 (vinte e cinco) declararam não trabalhar (25,3%), portanto não se enquadram no recorte desta análise. Assim sendo, 74 (setenta e quatro) destes alunos se inserem entre “trabalham”, “estão à procura” e que já tiveram vínculos empregatícios, porém “deixaram de trabalhar para estudar” (74,7%). Os alunos que trabalham e serão o foco da análise totalizam 34 (trinta e quatro) estudantes (46,0% do recorte); já 33 (trinta e três) não trabalham

mas estão à procura (44,6% do recorte) e, por fim, 7 (sete) deixaram de trabalhar para estudar (9,5% do recorte).

A partir desse recorte inicial é possível compreender o grande número de estudantes da Faculdade de Serviço Social que se encaixam, dentre a parcela de alunos que responderam à pesquisa, em um dos três grupos citados anteriormente, conformando a grande maioria (74,7%). O grupo a ser analisado a seguir, por sua vez (34 dos 99 participantes), corresponde a 34,3% do número total.

Assim sendo, serão analisados inicialmente dados referentes ao perfil do aluno, como idade, turno, forma de ingresso no curso, naturalidade, forma de locomoção para estudo. Em seguida, serão analisados dados referentes a questões de renda desses discentes, como renda mensal familiar, situação do mantenedor da família e demais variáveis. Tal análise possibilitará um comparativo com os indicadores quantitativos utilizados na análise socioeconômica da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), que, somados a análise qualitativa do grupo familiar de origem, inserem ou não os discentes no programa de bolsas e auxílios da assistência estudantil.

Com isso, a análise das variáveis de renda presentes nesta pesquisa permite identificar se os estudantes trabalhadores poderiam ser ou não público alvo da política de assistência estudantil, assim como se são ou não atendidos pela PROAE.

Em seguida, foi feita uma análise das condições de trabalho dos estudantes empregados, bem como as condições para estudo e as demais variáveis da vida acadêmica desses discentes, visando entender como a condição de estudante trabalhador interfere diretamente nas oportunidades e trajetória acadêmica dessa parcela (com destaque para a vinculação ou não ao programa de bolsas e auxílios estudantis). Como afirmam Trópia e Souza (2023, p. 10), “nos estudos sobre estudantes universitários, Foracchi (1965, pp. 128) observa que o trabalho ‘representa para o estudante a possibilidade efetiva de manter-se como estudante’.

3.2 ANÁLISE DO PERFIL

Quanto ao perfil do aluno, analisando a idade dos estudantes trabalhadores, 15 (quinze) alunos têm idades entre 18 e 25 anos; 10 (dez) alunos têm entre 26 e 35 anos; 5 alunos têm entre 36 e 45 anos e 4 alunos têm mais de 45 anos. Quanto a

identidade de gênero desse mesmo grupo, 27 estudantes são mulheres cisgênero, 6 se identificam como homens cisgêneros e 1 se identifica como uma pessoa não-binária. Além disso, 12 alunos (35,3%) declaram ter filhos, sendo 10 deles mulheres e 2 homens, o que evidencia também um enorme arco de responsabilidades familiares sob esses alunos. Ainda sobre o perfil, no que diz respeito à questão “como você se auto-declara?”, 18 alunos se declararam brancos, 9 se declararam pardos e 7 se declararam pessoas pretas.

Com isso, é possível identificar que o perfil majoritário dos alunos analisados é de mulheres cisgêneros (79,4%), entre 18 e 35 anos (73,5%), divididos entre brancos (52,9%) e negros (47,1%) – aqui considerando o art. IV do Estatuto de Igualdade Racial (L12.288/2010) que diz que a “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (Brasil, 2010).

Analisando as respostas dos alunos que trabalham, no âmbito acadêmico, 25 (vinte e cinco) se encontram no período noturno do curso (73,5%) e os outros 9 (nove), no período diurno (26,5%), sendo prevalência o curso noturno. Esse dado vincula-se ao grande número de estudantes trabalhadores cuja carga horária mensal de trabalho é de 40h ou 45h (35,29%), o que equivale ao regime 6x1, em que o trabalhador se mantém no exercício da função por grande parte do dia, quase durante toda a semana.

Desse mesmo grupo, 21 alunos cursaram o ensino médio em escola pública e 13 em escola particular, divididos entre estudantes com bolsa integral (3), parcial (6) ou sem bolsa (4). Portanto, são maioria os alunos oriundos de escolas públicas (61,8%), o que se relaciona diretamente com a sua origem na classe trabalhadora e, conseqüentemente, a maior necessidade de se submeter a vínculos empregatícios mais tardiamente, durante a formação no ensino superior. Mesmo os estudantes de escola particular (38,2%) são em sua maioria bolsistas (69,2%), o que soma ainda mais estudantes à realidade da classe trabalhadora.

Quanto à forma de ingresso na UFJF, se divide entre SISU e PISM. Dos 34 alunos trabalhadores, 15 entraram pelo grupo C (ampla concorrência); 8 entraram pelo grupo D (candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas); 5 alunos ingressaram pelo grupo A (candidatos autodeclarados

pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a um salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas); 4 estudantes entraram pelo grupo E (candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, sem restrição de renda) e 2 pelo grupo B (candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escola pública e possuem renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo). Portanto, a maior parte de ingressos desses estudantes se dá pela ampla concorrência (grupo C), com 44,1% dos estudantes, seguido por ingressantes por cotas raciais, com 38,2% e por último os ingressantes por cota de escola pública, com 17,6% dos alunos.

Avaliando o núcleo familiar dos estudantes trabalhadores, 12 dos 34 estudantes declaram ser o principal mantenedor da família (35,3%). Desse grupo de alunos, 6 deles alegam ser a única pessoa a residir na casa em que moram atualmente, já os outros 6 dividem a casa entre duas ou mais pessoas, sendo que 2 deles moram com cônjuges e/ou parceiros e os outros 4 com familiares, chegando a 5 membros na residência. Esse dado destaca a importância desses estudantes trabalhadores no seu sustento e de suas famílias, o que os coloca em uma condição de não poder deixar de trabalhar ou de contar com uma fonte de renda.

Já dentre os outros 22 estudantes, 14 deles consideram algum familiar (mãe, pai, irmão, avós) como principal mantenedor da família. Desse grupo, 9 pessoas moram com familiares em Juiz de Fora e 2 vem de outra cidade somente para estudar, enquanto outros 2 moram em repúblicas e 1 mora sozinho. Os outros 8 estudantes declaram o principal mantenedor da família sendo seus cônjuges, em que 5 deles moram com os companheiros em Juiz de Fora e 3 moram com demais pessoas e vem de outra cidade para estudar. Assim sendo, 64,7% dos estudantes (22) vivem com sua renda de modo complementar à renda familiar.

Em relação a moradia e o deslocamento dos discentes para estudo, 18 são naturais de Juiz de Fora e 16 são oriundos de outras cidades e estados. Assim, desses estudantes oriundos de outras cidades, 6 se mudaram para a cidade em outra ocasião e hoje residem e estudam; 3 se mudaram para a cidade somente para estudar, e 7 moram em outra cidade e se locomovem diariamente para estudar, o que representa mais uma dificuldade enfrentada por estes estudantes trabalhadores em seu cotidiano, uma vez que, para além de estudar e trabalhar, há também em sua rotina um período de locomoção constante entre cidades.

Quanto ao meio de transporte que utiliza para se locomover para a UFJF, 24 dos 34 estudantes dessa primeira análise se locomovem diariamente de ônibus, o que representa grande maioria (70,6%): 17 deles utilizam o transporte público municipal, uma vez que residem em Juiz de Fora, e os outros 7 utilizam transporte intermunicipal, se locomovendo diariamente da cidade de origem para estudar. Se questionados sobre possuírem ou não um veículo próprio, 3 desses 24 estudantes possuem carro e 1 possui uma moto.

Dos demais, 4 estudantes se locomovem para a UFJF de moto, sendo esses com veículo próprio, somente 1 de carro, também veículo próprio, 4 a pé e 1 utilizando aplicativo de transporte. Assim, entende-se que a maioria dos estudantes não possui nenhum veículo (78%), e que grande parte deles dependem de transporte público para se locomover até o campus (75%).

3.3 ANÁLISE DA RENDA E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

numa lógica de “portas semiabertas”, muitos estudantes ainda precisam trabalhar, ou estão em busca de emprego para complementar a renda necessária à sua permanência estudantil, causando impactos significativos em como eles vivenciam a vida universitária (Vieira, 2023 apud Leonardi; Rosa; Andreazza, 2024, p. 13).

De acordo com as respostas dos 34 estudantes trabalhadores da pesquisa do perfil discente da FSS, referente a variáveis de renda média da família, considerando todas as pessoas que moram na casa, tiveram as seguintes índices: 7 alunos (20,59%) declararam renda de até 1,5 salários mínimos, sendo 2 deles os principais mantenedores da família e 5 cuja renda é complementar; outros 17 alunos (50%) declararam que a renda varia entre 1,5 e 3 salários mínimos, sendo 7 deles os principais mantenedores familiares e 10 cuja renda é complementar; 5 alunos (14,71%) tem a renda média entre 3 e 5 salários mínimos, sendo 1 o principal mantenedor da família e os 4 demais com renda complementar; e, por fim, outros 5 alunos (14,71%) possuem renda média entre 5 e 10 salários mínimos, sendo 2 os principais mantenedores da família e os outros 3 com renda que complementa a dos familiares. Desse modo, 70,6% dos estudantes trabalhadores recebem até 3 salários mínimos, sendo 35,3% o número de alunos cuja renda própria mantém a família, o que os coloca em uma condição de impossibilidade de não trabalhar, enquanto a maioria, 64%, possuem renda que complementa a familiar.

Dos 7 discentes com renda média mensal de 1,5 salários mínimos, a média de pessoas que vivem dessa renda é de 3 pessoas, o que equivale a meio salário mínimo por pessoa para conseguir viver o mês inteiro, o que são números muito baixos. Nessa parcela de alunos, a condição do imóvel em que vive a família é de imóvel cedido (3 pessoas), imóvel próprio (3 pessoas) e imóvel alugado (1 pessoa). Dessa mesma parcela de alunos, ao responder se a família possui veículo próprio, 3 pessoas responderam que não e 4 pessoas responderam que possui, variando entre carro, moto ou os dois.

Vale acrescentar que a escolha de analisar as variáveis referentes à condição de acesso a moradia, tipo de imóvel e se possui ou não veículo próprio, se fez necessária uma vez que são condições analisadas também nos documentos exigidos à comprovação de renda para acesso ao programa de bolsas e auxílios da assistência estudantil, portanto, dada a sua importância nesse processo.

Dos 17 alunos que vivem mensalmente com renda média entre 1,5 e 3 salários mínimos, o número de pessoas que vivem da renda varia de 1 a 5, com uma média de 3 pessoas. Desse mesmo grupo, 8 alunos declaram a condição do imóvel da família como alugado, 5 declaram morar em imóvel próprio e 4 em imóvel cedido. Com relação a família possuir ou não veículo próprio, 10 declaram possuir, variando entre carro, moto ou os dois, e 7 declaram não possuir veículo algum, sendo portanto valores bem próximos entre as duas variáveis.

Já dos 5 discentes que têm sua renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos, o número de pessoas que vivem desse total varia de 2 a 4 pessoas, também com uma média de 3 pessoas por renda. Quanto à situação do imóvel em que reside a família, 1 declara ser alugado e 4 tem imóveis próprios. Já sobre possuir ou não veículo próprio, por sua vez, há apenas 2 alunos cuja família possui veículo, enquanto os outros 3 não detêm nenhum.

Por fim, os 5 discentes com renda familiar mensal entre 5 e 10 salários mínimos, cujo núcleo familiar varia de 3 a 4 pessoas, com uma média de 3 pessoas que vivem dessa renda, são 3 as famílias que possuem imóvel próprio, enquanto 1 família possui imóvel financiado e 1 alugado. Já quanto a possuir ou não veículo próprio, 4 famílias possuem, enquanto apenas 1 não.

Entende-se então que, fazendo uma análise geral dos 34 estudantes analisados desse grupo, grande parte do núcleo familiar dos alunos trabalhadores vivem, em sua maioria, com uma renda que varia de 1,5 a 3 salários mínimos

(70,59%) e é pequena a parcela de alunos cuja família vive com mais de 3 salários (29,42%).

Quanto aos imóveis, 20,59% das famílias vivem em imóveis cedidos, condição essa que só aparece entre aqueles que vivem com renda de 1,5 a 3 salários mínimos; 32,35% das famílias vivem em imóveis alugados e se dividem entre todas as faixas de renda; 44,12% vivem em imóveis próprios, que também se dividem entre todas as faixas de renda; e apenas 2,94% tem imóvel financiado, que equivale a uma pessoa com renda de 5 a 10 salários mínimos. E, por fim, quanto a família possuir veículo próprio, 58,2% dos discentes declaram possuir, enquanto 41,18% não possuem, números que aparecem, ainda que de forma variável, em todas as faixas de renda.

Nesse mesmo sentido, Imperatori (2017) discorre sobre como a grande desigualdade social presente no país interfere diretamente na permanência discente no ensino superior. Essa afirmação se fundamenta na IV pesquisa da Andifes (2011) acerca do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades brasileiras. Essa pesquisa visa mapear as condições de vida com o intuito de “conhecer o perfil do alunado e buscar indicadores para formular políticas de equidade, acesso à assistência estudantil, essenciais no contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Andifes, 2011).

A realização de pesquisas para o levantamento de dados que pudessem subsidiar na criação de um programa nacional de assistência estudantil para ser implementado nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sempre esteve na agenda das preocupações do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), desde a sua fundação, em 1987, quando passou a atuar como um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES). (ANDIFES, 2019, p. 1)

Partindo da análise de Imperatori (2017) acerca dos dados da pesquisa no âmbito das desigualdades sociais presentes no cotidiano desses discentes, foi possível identificar

o percentual de estudantes incluídos na faixa de renda de cobertura do PNAES nos cursos de graduação presenciais de 63 instituições federais pesquisadas em 2014: 66,2% dos (as) discentes viviam, em 2014/15, com renda mensal familiar per capita de até 1 e meio salários mínimos, sendo que 32% vivia com até meio salário mínimo e 22% com renda entre meio e 1 salário mínimo. Pela primeira vez, o percentual de estudantes com renda

per capita de até 1 e meio SM atingia a maioria absoluta do universo pesquisado. (ANDIFES, 2019, p. 8)

Além disso, esses valores seriam distribuídos de forma desigual nas regiões brasileiras, sendo 50% no Nordeste, 63% no Norte e aproximadamente 30% nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

Em 2019 foi realizada e publicada pela Andifes uma atualização dessa pesquisa do perfil socioeconômico e cultural discente, sendo a V e última pesquisa publicada até os dias de hoje. Assim, é possível encontrar dados que possibilitam entender a realidade dos estudantes que ocupavam as universidades naquele período.

Do total de discentes empregados, 5,5% atuavam em jornadas trabalhistas superiores a 40 horas semanais. Em termos de renda, 43,7% dos alunos trabalhadores recebiam até um salário mínimo. Além disso, no âmbito geral, quase 70% dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) têm renda familiar mensal per capita de até 1,5 salário mínimo e quase 35% de meio salário mínimo (UFJF, 2019).

Analisando as condições trabalhistas dos estudantes da pesquisa do perfil discente da FSS, 12 dos 34 alunos declaram exercer funções de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Outros 6 deles declaram prestação de serviço, o que se relaciona com serviços informais, sem vinculação trabalhista que lhes garanta qualquer segurança financeira, como venda de produtos, artesanato e prestação de serviços administrativos pontuais, sendo necessário que haja essa demanda. Outros 7 declaram vínculo estatutário municipal ou estadual; e 9 declaram que “não se aplicam” a nenhum vínculo empregatício, mas ao responder sobre a função que exerce, relatam trabalhos que podem ser considerados autônomos, ou *freelancer*. Assim sendo, a grande parte dos alunos se vincula ao CLT (35,29%), seguido por autônomos (26,47%), estatutários (20,59%) e, por último, prestação de serviços (17,65%).

Faz-se necessário pontuar que, dos estudantes que declaram serviços autônomos ou prestação de serviços, que totalizam 15 dos 34, 8 deles são considerados jovens, tendo entre 18 e 30 anos, e conformam maioria na prestação desse tipo de serviço (53,3%). Esses números carecem de atenção, uma vez que na atualidade o considerado “jovem trabalhador” enfrenta um grande potencial de

precarização. Conforme posto pela pesquisa “Juventudes: um desafio pendente”, “de um modo geral, os homens (41%) e os jovens das classes sociais mais altas (48%) tendem a ter um índice de emprego estável mais alto do que as mulheres (31%), e jovens de classe média (41%), muito baixa e baixa (24%)” (Castro, et al., 2025, p. 18). Além disso,

os dados da pesquisa revelam a crescente precarização do trabalho entre os jovens, marcada pela diversidade de regimes que oferecem pouca ou nenhuma segurança trabalhista. Detalhando mais os dados, aproximadamente dois em cada cinco jovens do Brasil afirmam ter emprego estável (36% dos jovens possuem um trabalho estável e 14% possuem um trabalho temporário) (Castro, et al., 2025, p. 17).

De mesmo modo,

entre os que afirmam ter atualmente um trabalho estável ou temporário, 46% trabalham 40 horas semanais com os benefícios assegurados por lei, enquanto os demais jovens se dividem em outros tipos de emprego, como período integral sem benefícios estabelecido por lei (9%), trabalhos de meio período (16%), contrato por horas (7%), possuem um empreendimento próprio (11%), *freelancer*/trabalhos virtuais temporários (7%), trabalho em plataformas digitais (1%) e outros (3%) (Castro, et al., 2025, p. 17).

Visando fundamentar maior análise das condições de trabalho que vem a seguir, torna-se necessário um resgate e debate quanto às configurações atuais do mundo do trabalho, levando em conta o atual contexto de mundialização do capital, marcado pela hegemonia do capital financeiro, da reestruturação da produção e do

trabalho e de um “novo espírito do capitalismo” baseado no neoliberalismo¹ (Druck, 2011, p. 38).

Em um contexto em que “o capital leva até às últimas consequências o fim único de fazer mais dinheiro do dinheiro” (Druck, 2011, p. 43), predomina hoje condições trabalhistas precárias, em que trabalhadores estão sujeitos à exploração, sem cobertura de legislação trabalhista ou previdenciária, através das “novas formas de contrato”.

Trata-se, segundo Castel (1998), da precarização do trabalho como elemento central da nova dinâmica do desenvolvimento do capitalismo, criando uma nova condição de vulnerabilidade social: um processo social que modifica as condições do assalariamento (estável) anteriormente hegemônico no período da chamada sociedade salarial ou fordista. A perda do emprego ou a perda da condição de uma inserção estável no emprego cria uma condição de insegurança e de um modo de vida e de trabalho precários, nos planos objetivo e subjetivo, fazendo desenvolver a ruptura dos laços e dos vínculos, tornando-os vulneráveis e sob uma condição social fragilizada, ou de “desfiliação” social (Druck, 2011a apud Druck, 2011, p. 43).

¹ O conjunto de transformações estruturais pelas quais o modo de produção capitalista passou a partir da crise dos anos de 1970, ficou conhecido como período de formação do capitalismo contemporâneo. Marcado pelo esgotamento do padrão fordista-keynesiano de acumulação, essa crise levou à reconfiguração das formas de produção, da atuação do Estado e da dinâmica de valorização do capital, impactando profundamente o mundo do trabalho e as políticas sociais. São três os pilares do capitalismo contemporâneo: reestruturação produtiva, neoliberalismo e financeirização. A reestruturação produtiva refere-se às mudanças nas formas de organização do trabalho e da produção, impulsionadas pela introdução de novas tecnologias, pela automação, pela flexibilização dos processos produtivos. Esse processo resultou na intensificação do trabalho, na fragmentação das atividades, na ampliação da terceirização, na informalização e no enfraquecimento das relações de trabalho estáveis, aprofundando a precarização e as condições de insegurança. O neoliberalismo, por sua vez, constitui a resposta político-ideológica à crise do capital, defendendo a redução do papel do Estado na garantia de direitos sociais, a privatização de serviços públicos, a desregulamentação dos mercados e a flexibilização das legislações trabalhistas. Sob essa lógica, o Estado deixa de atuar como promotor do bem-estar social e passa a assumir uma função subsidiária, favorecendo a livre atuação do mercado. No mundo do trabalho, o neoliberalismo se expressa na retirada de direitos, no enfraquecimento da negociação coletiva e na responsabilização individual dos trabalhadores por sua própria sobrevivência social. A financeirização diz respeito à crescente hegemonia do capital financeiro sobre as demais formas de capital, caracterizada pela centralidade dos mercados financeiros, dos bancos, dos fundos de investimento e da especulação na dinâmica de acumulação capitalista. Nesse contexto, a valorização do capital ocorre cada vez menos pela produção direta de mercadorias e mais pela circulação financeira, o que intensifica a instabilidade econômica, subordina as políticas públicas aos interesses do capital financeiro e pressiona os Estados a adotarem medidas de austeridade fiscal, com impactos diretos sobre os direitos sociais e as condições de vida da classe trabalhadora (Netto; Braz, 2012). De forma articulada, a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a financeirização conformam um novo padrão de acumulação capitalista que aprofunda a exploração do trabalho, intensifica as desigualdades sociais e fragiliza os mecanismos de proteção social.

Essas condições de trabalho precárias se estabelecem na atual conjuntura de intenso desemprego estrutural e desvinculação do trabalhador com qualquer tipo de segurança financeira.

Aplica-se aqui, de forma generalizada, o que Marx e Engels elaboraram acerca da função política principal do “exército industrial de reserva”, qual seja: a de criar uma profunda concorrência e divisão entre os próprios trabalhadores e, com isso, garantir uma quase absoluta submissão e subordinação do trabalho ao capital, como única via de sobrevivência para os trabalhadores (Druck, 2011, p. 43).

Desse modo,

Segundo a OIT, nos anos 1990, o quadro social e do trabalho, na América Latina e Caribe, revelou graves problemas em decorrência das reformas e políticas aplicadas pelos governos: uma baixa produtividade do trabalho e um aumento do desemprego e da informalidade, com destaque para os países que flexibilizaram suas respectivas legislações, liberalizando as formas de contratos e demissões, diminuindo ou suspendendo mecanismos de proteção social (aposentadorias, pensões, saúde, acidentes e doenças ocupacionais). Tais ações eram justificadas por uma necessidade de romper com a rigidez desses sistemas de proteção e de relações de emprego, a fim de possibilitar o aumento do emprego formal, com a redução dos custos do trabalho para o empresariado. Essa mesma justificativa se encontrou em nosso país, através da discussão sobre o “Custo Brasil” (Druck, 2011, p. 44).

Por fim, em documento sistematizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), afirma-se que:

houve criação insuficiente de postos de trabalho, com um crescimento da produtividade limitado a alguns setores produtivos; parte do crescimento das ocupações foi no trabalho informal; o trabalho nas atividades terciárias (comércio e serviços) ganhou peso; os empregos criados são ainda de baixa qualidade (informais, temporários e sem contratos); aumentou a população ocupada sem direito à seguridade social; os rendimentos do trabalho se deterioraram num significativo número de países (OIT, CEPAL, PNUD, 2008, p. 11 apud Druck, 2011, p. 45).

Os dados referentes às condições de trabalho dos estudantes trabalhadores em questão refletem essa conjuntura de precarização quanto a estrutura trabalhista, bem como a insegurança financeira que caminha junto com a precarização dos vínculos empregatícios. Como afirma ainda Druck (2011, p. 47), “as formas de mercantilização da força de trabalho produziram um mercado de trabalho heterogêneo, segmentado, marcado por uma vulnerabilidade estrutural e com formas de inserção (contratos) precários, sem proteção social”.

Assim sendo, quanto a carga horária de trabalho semanal, 7 estudantes trabalham em horários semanais mais curtos, variando entre 6h (1 aluno); 8h (1 aluno); 10h (2 alunos) e 12h (2 alunos), o equivalente a 20,59% de estudantes com horários de trabalho que variam de 6h a 12h, todos vinculados a trabalhos autônomos, como motoboy, artesão independente ou “para o que for chamado”. O segundo menor período de carga horária semanal são 20h, declaradas por 4 estudantes (11,76%), o que equivale a turnos de meio período, sendo 3 em regime CLT e 1 jovem aprendiz.

Outros 10 estudantes trabalham por 30 horas semanais (29,41%), o que equivale a turnos de 6h, variando em funções de prestação de serviço (2), estatutário (2), CLT (3) e autônomo (3). Outros 12 estudantes trabalham entre 40h e 45h semanais (35,29%), sendo 1 em prestação de serviço, 5 estatutários, 4 CLT e 2 autônomos. São esses os maiores turnos, o que equivale majoritariamente à escala 6x1, com uma longa jornada diária de trabalho. Há a exceção de uma estudante que ultrapassa largamente esse horário padrão (2,94%), trabalhando por 56 horas semanais com “prestação de serviço”.

É importante analisar que a escala 6x1 marca, no trabalho contemporâneo, a intensificação do ritmo laboral e a redução do tempo de descanso, contribuindo para diversas negativas na vida do trabalhador, dentre elas a falta de tempo e descanso para viver para além da função profissional e a exaustão e adoecimento físico e psíquico da classe trabalhadora, além das condições precárias de trabalho que se vinculam a longas jornadas. Essa condição afeta e limita a vida do trabalhador, gerando intensa dificuldade de conciliar demais partes da vida com o trabalho, como estudo e vida familiar, gerando uma sobrecarga social, limitando sua qualidade de vida e direito ao lazer.

Além desse quadro, os estudos microssociais em empresas e organizações, no campo da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho, definem uma “psicopatologia da precarização”, produto da violência no ambiente de trabalho, gerada pela imposição da busca de excelência como ideologia da perfeição humana, que pressiona os trabalhadores ignorando seus limites e dificuldades, junto a uma radical defesa e implementação da flexibilidade como “norma” do presente. Isso exige uma adaptação contínua a mudanças e novas exigências de polivalência, de um indivíduo “volátil”, sem laços, sem vínculos e sem caráter, isto é, flexível. Essa condição, agravada por outros imperativos típicos dos chamados padrões modernos de organização empresarial (competitividade exacerbada, rapidez ou velocidade ilimitada), tem gerado um cenário de adoecimento mental com

expressões diversas, inclusive os suicídios (Seligmann-Silva, 2001; Franco; Druck; Seligmann-Silva, 2010 apud Druck, 2011, p. 49).

Além disso, há os trabalhadores com filhos e responsabilidades de cuidado, como as mulheres, que acumulam trabalho produtivo e reprodutivo, sendo, no caso do perfil do estudante trabalhador que está em análise, o gênero dominante na Faculdade de Serviço Social da UFJF, o que marca a desigualdade no usufruto do tempo livre, o que marca uma jornada tripla.

Existe na sociedade brasileira a grande imposição de demandas domésticas impostas a mulher, como cuidar da casa, da família, dos filhos. Muitos dos estudantes da pesquisa em questão, cujo perfil é majoritariamente feminino, se declararam casadas e/ou mantenedoras do seu grupo familiar e várias delas declararam ser mães. Isso desdobra ainda mais as possíveis dificuldades enfrentadas por essas estudantes, que além de conciliar o trabalho com os estudos ainda detêm as responsabilidades da maternidade, o que gera ainda maior sobrecarga doméstica e de cuidado, enfrentando então, como posto, uma tripla jornada.

Assim, a referente escala 6x1 amplia a exploração da força de trabalho, favorecendo contratos mais flexíveis e instáveis, além de reduzir o poder de negociação do trabalhador.

Um segundo tipo de precarização social é encontrado nos padrões de gestão e organização do trabalho – o que tem levado a condições extremamente precárias, através da intensificação do trabalho (imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada de trabalho, polivalência, etc.) sustentada na gestão pelo medo, na discriminação criada pela terceirização, que tem se propagado de forma epidêmica, e nas formas de abuso de poder, através do assédio moral, que tem sido amplamente denunciado e objeto de processos na Justiça do Trabalho e no Ministério Público do Trabalho (Druck, 2011, p. 48).

A escala 6x1 incide principalmente sobre trabalhadores de baixa renda, negros e jovens, reforçando desigualdades estruturais. Enquanto trabalhadores em cargos mais qualificados tendem a ter jornadas mais flexíveis, os mais precarizados permanecem submetidos a longas jornadas. A partir disso, a escala vem sendo objeto de debate e reivindicação pelos movimentos sociais e sindicais pelo seu fim, inclusive com plebiscito no ano de 2025.

Para o secretário nacional de Mobilização e Relação com Movimentos Sociais da CUT, Milton dos Santos Rezende, (Miltinho), o Plebiscito Popular 2025 ocorre em um momento importante em que o parlamento brasileiro vem se consolidando como um “espaço de bloqueio das mudanças populares mais básicas”. [...] Na avaliação do dirigente, os temas do plebiscito popular se conectam na vida da classe trabalhadora, e se torna mais necessário após o período de destruição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e crescimento da informalidade durante os governos de Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (PL) (CUT, 2025).

Vale destacar que durante os governos de Michel Temer (MDB) (2016-2018) e Jair Bolsonaro (PL) (2019-2023), houve um período de intenso desmonte nas leis trabalhistas, com a Reforma Trabalhista de 2017 - Lei nº 13.467, flexibilizando direitos a partir do enfraquecimento da proteção social do regime CLT e um aumento significativo da informalidade, com modalidades precárias de contratação, tendo como consequência milhões de trabalhadores sem carteira assinada e com direitos reduzidos, submetidos a condições de trabalho precarizadas e grande terceirização.

Do contrário do proposto pela reforma, a taxa de desemprego se acentuou nos anos seguintes a sua implementação, a flexibilização do trabalho aumentou a informalidade e a precarização, além do aumento significativo de trabalhadores autônomos, que “segundo dados da FGV-Ibre, o Brasil tem atualmente 25,4 milhões de trabalhadores autônomos, representando uma parcela significativa da população ocupada de 100,2 milhões em março de 2024” (Gomes, 2024).

A condição de trabalho informal é sinônimo de insegurança financeira, uma vez que a volatilidade da renda obtida é enorme e não há nenhuma garantia que essa renda seja obtida em qualquer período, o que não garante o sustento daquele que dela necessita.

A pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Economia da FGV (FGV-Ibre) revela um dado alarmante: 67,7% dos trabalhadores autônomos desejam um emprego com carteira assinada. Este número é ainda mais expressivo entre os trabalhadores de baixa renda, chegando a 75,6% para aqueles que ganham até um salário-mínimo. Estes dados evidenciam o fracasso da promessa de que a flexibilização traria melhores condições de trabalho e renda (Gomes, 2024).

Ademais, as propostas da reforma permanecem o oposto de suas consequências, uma vez que com os índices de precarização do trabalho e aumento do desvio de função, a produtividade foi afetada, bem como houve o enfraquecimento dos sindicatos, medida que representou um golpe na capacidade

de organização e negociação coletiva dos trabalhadores, desequilibrando as relações de poder entre empregadores e empregados, facilitando a imposição de condições de trabalho desfavoráveis (Gomes, 2024). Tal ação gera grande piora nas condições trabalhistas, em especial para os terceirizados, que sofrem ainda mais tendo as leis trabalhistas reduzidas e “dribladas”, com imposição de obstáculos para o acesso dos trabalhadores à Justiça do Trabalho.

O perfil dos trabalhadores informais também revela desigualdades estruturais no mercado de trabalho brasileiro. A maioria é composta por homens (66%) e negros (54,5%), com uma concentração significativa na faixa etária de 45 a 65 anos (38%). Estes dados reforçam a tese de que a “reforma trabalhista” não apenas falhou em promover a inclusão, mas pode ter aprofundado desigualdades existentes (Gomes, 2024).

Tal afirmação permite firmar a relação das más condições, insegurança e precariedade as quais se vinculam a maior parte dos estudantes trabalhadores aqui analisados, que se manifestam como autônomos ou prestadores de serviços e equivalem a 44,12% quantos aos demais vínculos empregatícios.

Desse modo, foi analisado que equivalem a maioria, os estudantes que trabalham em escalas longas, de 30h a 56h semanais (67,65%), com destaque para a carga horária entre 40h e 45 h, que corresponde ao maior número de alunos desse grupo, cuja carga horária preenche o dia todo. Além disso, os trabalhadores autônomos e em prestação de serviços, vínculos precários que não garantem segurança financeira, somam 44,12%, ou seja são grande maioria aqueles que não possuem vínculo empregatício além da “autonomia” na venda da sua força de trabalho, o que são números alarmantes. Além disso, os estudantes vinculados à CLT correspondem à segunda maioria dentre os vínculos empregatícios (35,29%). Vale acrescentar que nenhum dos 34 estudantes trabalhadores possuem outra atividade remunerada além da atividade indicada na pesquisa.

Assim sendo, a partir do que foi analisado, entende-se que os índices de precarização tendem a aumentar ou se intensificar ainda mais com a reforma de 2017, o que atinge toda a classe trabalhadora, principalmente aqueles que vivem dos serviços informais, as mulheres e as pessoas negras, características essas que conformam o perfil discente da grande maioria dos estudantes trabalhadores aqui analisados.

3.4 ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS

A partir desses dados postos quanto às condições de trabalho, é necessário analisar como esses estudantes trabalhadores vivem e conciliam a vida acadêmica a partir da dupla e até tripla jornada enfrentada, visto que parte desses alunos são mães. Essa análise visa identificar se as atuais condições de permanência dos discentes proporcionam possibilidades de acesso à vida universitária em sua integralidade, como um acesso efetivo ao chamado tripé da educação (ensino, pesquisa e extensão), e demais atividades acadêmicas, tais como eventos, grupos de estudo, coletivos universitários, espaços e atividades culturais, dentre outras, além da própria perspectiva do discente quanto ao curso e a sua trajetória no ensino.

Como afirma a constituição de 1988, no artigo 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.”

Desse modo, ao responder o questionamento de participação em relação aos eventos acadêmicos promovidos na Faculdade de Serviço Social, tais como Cursos, Semana Acadêmica, Seminários, Encontros de Estudantes, Palestras, 11 dos 34 estudantes trabalhadores declaram participar dos eventos, independente de certificado, e tem bom aproveitamento (32,35%). Outros 8 estudantes declaram participar motivados principalmente pelo certificado e a maioria tem bom aproveitamento (23,53%) e 1 estudante participa apenas se constar certificado e não tem bom aproveitamento (2,94%). Enquanto isso, o número de discentes que não participam de quaisquer outras atividades e eventos acadêmicos promovidos pela FSS corresponde aos outros 14 estudantes trabalhadores (41,18%).

Esses dados chamam atenção para a quantidade de alunos que se envolvem em atividades acadêmicas apenas pela certificação, visando o cumprimento da carga horária de atividades complementares exigidas para formação, e não mediante ao grande incremento dessas em seu processo formativo. Isso pode ser motivado por diversos fatores, como a falta de tempo para se dedicar a atividades complementares, assim como uma falta de disponibilidade física e mental para tal, bem como uma possível dificuldade de adequação no ambiente acadêmico como um todo, influência de demais fatores psicopedagógicos, ou mesmo de falta de engajamento em vivências para além da sala de aula, ou mesmo uma falta de

conhecimento acerca dos programas e atividades. São muitas as possibilidades e todas elas requerem atenção.

O número de discentes que responderam que não participam de nenhuma atividade é expressivo e parte desses alunos trabalham em tempo integral (40 - 45h), equivalentes a 35,29%, o que demonstra que pode haver uma dificuldade de participar das atividades durante o dia, reforçando a necessidade de ter certificado para participação; e quando a atividade é realizada à noite, a indisposição ou o baixo aproveitamento podem levar o discente a se restringir à participação somente nas aulas.

Quanto a justificativa pela não participação, 5 alunos não justificaram (deixaram a resposta em branco); 1 aluno justificou pela dificuldade de locomoção por morar em outra cidade; 1 aluno por ainda estar no começo da faculdade; 1 que declara não ter tido a oportunidade; 6 declaram não participar por falta de tempo, o que se associa ao tempo ocupado pelo trabalho, e 1 por ser mãe, além de estudante trabalhadora.

Dentre os 20 alunos que declaram participar de alguma atividade, 6 atribuem a justificativa a questões que não fazem parte do objeto de estudo deste trabalho. No entanto, 4 declaram pouca participação também por falta de oportunidade e tempo, vinculando essa condição diretamente por ser trabalhador, enquanto os outros 10 alunos não justificaram a resposta, o que equivale à metade desse grupo, o que impossibilita uma avaliação mais precisa do impacto do trabalho nos alunos com baixa participação.

Desse modo, entende-se que mesmo aqueles que declaram participar das atividades, enfrentam dificuldades para tal, que muitas vezes perpassam a falta de tempo e oportunidade, as condições de trabalho, questões financeiras, dentre as outras questões postas que dificultam seu envolvimento, para além do que é posto em sala de aula, fatos esses que requerem muito mais atenção e visibilidade.

Ainda quanto às condições e vivências dessa parcela dos estudantes no âmbito universitário, é possível fazer uma análise a partir do ponto de vista discente com relação a faculdade e a sua identificação como aluno, suas opiniões e perspectivas acerca do cotidiano e do ensino. É portanto o maior momento de posicionamento e deliberação desses estudantes acerca da própria realidade e dificuldades, principalmente em relação à condição de trabalhador, sendo também

um momento oportuno para dar visibilidade às questões enfrentadas por esses discentes.

As respostas apontam questões em relação aos horários da grade e sobre a relação de acesso ao estágio. A necessidade de campos de estágio noturnos são as mais pontuadas, seguida pela dificuldade de flexibilização dos horários de estágio, com ênfase para estudantes que não residem em Juiz de Fora. Outra demanda posta é a realização de mais atividades acadêmicas no período noturno, principalmente a questão da supervisão de estágio, que é, até o período atual (2025.3), realizada no período da tarde².

Assim, citam a organização dos horários das aulas, atividades e do funcionamento da faculdade como um todo como uma grande questão. A falta de eventos acadêmicos promovidos pela faculdade em horários mais flexíveis que possam permitir a participação dos alunos que trabalham fazem parte das principais demandas.

Manifestam nas respostas às dificuldades diretamente relacionadas à condição de estudante trabalhador como limitadoras. O número de vezes que os discentes citam diretamente as palavras “trabalho” e “trabalhar” para atestar suas demandas e dificuldades, bem como falar da sua identificação enquanto classe ao responder a pergunta “o que poderia melhorar no curso”, é de 8 vezes, entre os 34 estudantes do grupo em análise, o que vincula suas condições e vivências diretamente com a questão trabalhista. Citam “mais respeito com alunos trabalhadores”, “mais disponibilidade à realidade da classe trabalhadora” e a falta “do acesso dos alunos trabalhadores ao tripé da educação”, bem como “se fala muito sobre a classe trabalhadora, mas na prática se mostra excludente”.

Vale ressaltar, que ainda que a FSS desempenhe grande papel na trajetória desses discentes no curso e com isso em várias questões da vivência universitária na graduação, algumas das demandas apresentadas pelos estudantes ultrapassam a faculdade e são, na verdade, resultado da relação entre condição do estudante X condições de permanência oferecidas pela universidade enquanto instituição de educação superior.

² O Projeto Pedagógico do Curso passou por uma reforma e foi implementado em 2023. Neste projeto consta a inserção das oficinas de supervisão de estágio nas grades dos cursos diurno e noturno.

As respostas apresentadas nessa questão se vinculam muito às da questão seguinte: “aponte até 3 fragilidades que você identifica na formação profissional com base na sua vivência no curso até hoje”. Dos 34 alunos, 23 deram respostas que variam entre “não sei”, a repetição de outras respostas da questão anterior que já foram pontuadas, e demais respostas que não correspondem diretamente aos objetivos desta análise.

As respostas dos outros 11 alunos, por sua vez, citam novamente as limitações postas pelas condições de trabalho, de forma direta. São as que se vinculam diretamente à necessidade de atuação da política de assistência estudantil dentro da instituição, que na realidade muitas vezes não atingem esses estudantes e não abarcam a sua realidade, principalmente por serem os estudantes trabalhadores aqueles que têm menos acesso aos serviços ofertados pela assistência estudantil.

O acesso à assistência estudantil é desigualmente usufruído pelos estudantes: ele é percentualmente menor entre estudantes-ocupados (21,1%) e mais frequente entre desocupados (34,4%), que parecem se enquadrar aos critérios de “vulnerabilidade” do próprio Pnaes. (Trópia; Souza, 2023, p. 17)

Cabe ressaltar que essas questões limitadoras ligadas a condição de estudante trabalhador, ainda que sejam em grande parte questões ligadas diretamente às condições institucionais, da universidade como um todo, assim como da própria educação superior, são questões que reverberam também dentro da própria faculdade, uma vez que é esta média diretamente grande parte das vivências do alunado com os demais âmbitos da universidade.

Ao serem questionados sobre “fragilidades que você identifica na formação profissional com base na sua vivência no curso”, a dificuldade de tempo por trabalhar é a mais citada, somada até mesmo à questão da idade, que dificulta ainda mais o aprendizado. Outras problemáticas citadas criticam uma “falta de interseccionalidade entre a classe trabalhadora e as minorias nela inseridas”; as dificuldades enfrentadas no acesso a atividades de pesquisa e extensão; dificuldades enfrentadas no processo de estágio; “a impossibilidade de acesso a pesquisa e extensão, para alguns perfis de alunos, devido existência de “regras excludente nos editais”; uma distância do corpo docente da realidade do estudante e, por fim, a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho, devido ao grande cansaço gerado.

Essas fragilidades postas pelos discentes demonstram como são extensas as dificuldades existentes em seu cotidiano acadêmico e, como isso, os coloca em desigualdades quanto à qualidade de ensino e limita seu processo de aprendizado acadêmico, social e profissional. Além disso, é possível identificar a própria visão do discente quanto a essa problemática, como ele enxerga a si enquanto estudante e a sua vivência no âmbito da educação a partir da sua condição de trabalhador, como dificultosa, com impossibilidades de acessos, o cansaço, a dupla jornada enfrentada, tudo o que foi dito demonstra a importância desse debate e dessa análise.

Não são apenas dificuldades de natureza material que produzem assimetrias e desiguais condições de permanência (Andifes, 2019; Sampaio et al, 2000; L. B. Silva & Costa, 2018), mas elas têm centralidade na perspectiva estudantil em relação ao abandono do curso e ao trancamento de matrícula. (Trópia; Souza, 2023, p. 17)

Em síntese, as questões postas como dificuldades e limitações pelos estudantes trabalhadores no que corresponde ao acesso e vivência universitária, permitem compreender como a realidade de ensino desses discentes é completamente afetada pela condição de trabalhador. A conciliação entre trabalho e estudo é uma adversidade que estabelece barreiras na qualidade de ensino e permanência do estudante na universidade e se manifesta das mais diversas formas, como o exposto. De maneira análoga, Trópia e Souza (2023, p. 17) analisam que,

do total de estudantes das Ifes, 52,8% já pensaram em abandonar o curso. Dentre estes, 23,6% indicaram “dificuldade de conciliar trabalho e estudo”. Considerando-se tão somente os estudantes com “dificuldade de conciliar trabalho e estudo”, 70,8% são ocupados, 5,7% não-trabalhadores e 23,6% desocupados.

Isso exige que essa questão tenha mais visibilidade, seja mais pautada e versada no ambiente acadêmico, para que esses alunos tenham direito à equidade na graduação.

As respostas dadas pelos estudantes ocupados, desocupados e não-trabalhadores à pergunta sobre dificuldades acadêmicas também expressam claramente suas condições materiais de existência. Carga excessiva de trabalho constitui dificuldade acadêmica apontada por 34,0% dos ocupados, mas por apenas 3,1% dos não-trabalhadores e 3,8% dos

desocupados. Já a carga excessiva de trabalhos estudantis, que varia segundo o turno e o curso frequentado, é a dificuldade acadêmica apontada por 29,5% dos não-trabalhadores, 22,5% dos desocupados e por 19,7% dos ocupados, indicando que, para estes últimos, são as premências do trabalho, e em menor grau as exigências do estudo, seu maior problema. (Trópia; Souza, 2023, p. 17)

Vale acrescentar que é possível compreender as dificuldades que atravessam o âmbito estrutural e técnico da universidade como um todo, bem como das equipes técnicas de trabalho e o corpo docente devido aos determinantes das dinâmicas da sociabilidade atual, para tentar dar respostas às demandas dos estudantes trabalhadores. Tais demandas são postas pelas parcelas da sociedade, que se manifestam no perfil do corpo discente, visto que com a democratização do ensino, as portas das universidades se abriram para pessoas oriundas de diversas realidades sociais, em grande parte pessoas pertencentes a classe trabalhadora.

Vargas & Paula (2013) afirmam que, apesar de a democratização ter ampliado o ingresso de setores das classes subalternas no ensino superior brasileiro, as políticas públicas de acesso e permanência não contemplam as especificidades do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante, ainda que a maioria dos universitários brasileiros trabalhe ou esteja à procura de trabalho. (Trópia; Souza, 2023, p. 20)

Do mesmo modo,

se o acesso ao ensino superior é hoje uma realidade para milhares de jovens pretos e pardos, oriundos das classes populares e estudantes de escolas públicas, o acesso e, em particular, a permanência no ensino superior continuam um desafio social e político para essas populações. Como evidenciam algumas pesquisas, a permanência no ensino superior depende de muito esforço dos próprios estudantes e apoio de familiares (C. L. Andrade & Spósito, 1986; Urchei, 2018; Zago, 2006) na valorização da escola (Almeida, 2007 apud Trópia; Souza, 2023, p. 21).

É necessário compreender a necessidade da universidade viabilizar e buscar atender as demandas postas pelos estudantes no ensino superior, com ênfase para o exposto quanto aos estudantes trabalhadores. Isso porque são discentes que vem de uma realidade distinta e diversa, que os coloca em outro ponto de partida com relação àqueles que não precisam trabalhar para sobreviver e, portanto, não têm que conciliar as horas entre trabalho e estudo.

Pesquisas sobre estudantes de instituições públicas e privadas de ensino superior analisam no geral as condições, de acesso e permanência,

materiais (falta de tempo para o estudo e para desenvolver atividades acadêmicas vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão; tamanho da jornada de trabalho; financiamento dos estudos, compatibilidade entre vida familiar, trabalho e estudo; desgaste físico e mental) e pedagógicas dos trabalhadores – certo despreparo das IES para acolher e responder institucionalmente pelas dificuldades (C. L. Andrade & Spósito, 1986), bem como a predominância deles nos cursos noturnos. (Trópia; Souza, 2023, p. 21)

Um ensino público gratuito e de qualidade se faz considerando os múltiplos cenários que envolvem os seus estudantes, bem como as condições de permanência e conclusão de curso que se apresentam. A equidade no ambiente universitário se faz com a manutenção constante do ensino mediada por todo o ambiente universitário, do técnico ao docente, em todos os setores. Fazer todo o possível para mediar essas demandas e necessidades postas é, dentro dos limites postos enquanto condição de trabalho, contribuir para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Isso equivale ao cumprimento dos princípios, objetivos e diretrizes da resolução que dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Art.1º. A Política de Assistência Estudantil tem como princípios a equidade, a transparência, a gestão participativa, a integração com as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFJF e o atendimento às necessidades socioeconômicas e pedagógicas dos discentes. (PROAE/UFJF, 2017, p. 1).

Por isso, faz-se necessário, para além de entender a realidade da classe trabalhadora dentro da universidade, buscar compreender como e se a universidade como um todo e seus setores em particular, como a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, respondem aos desafios enfrentados pelos estudantes trabalhadores.

É nesse sentido, portanto, que se insere o objetivo geral deste trabalho, de “analisar como a política de assistência estudantil atua referente às dificuldades enfrentadas por estudantes trabalhadores em sua trajetória acadêmica dentro da Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora”.

3.5 PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PROAE) E ESTUDANTES TRABALHADORES

A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PROAE – é o espaço, dentro da estrutura da Universidade Federal de Juiz de Fora, dedicado à formulação,

implantação, gestão e acompanhamento de políticas de assistência estudantil. Por assistência estudantil, compreende-se o enfrentamento de demandas socioeconômicas dos (as) discentes, para que a democratização da permanência no ensino superior seja acompanhada de efetivas possibilidades de permanência dos (as) estudantes; bem como o enfrentamento de demandas psicopedagógicas, com o objetivo de que o nosso universo crescente de alunos (as) possa se sentir acolhido e reconhecido em sua diversidade e singularidades. (UFJF, 2025)

Como posto, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), é o espaço que conduz as ações da política de assistência estudantil, pautada no decreto No 7.234. de 19 de julho de 2010, que dispõe acerca do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), programa que rege a política de assistência estudantil nas instituições federais, estabelecendo os objetivos e as ações que deverão ser desenvolvidas e têm como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal.

O decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, publicado no final do segundo mandato do governo Lula, institui o programa nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com os seguintes objetivos:

Art 2º Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão; reduzir as taxas de retenção e evasão; contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Art 3º Esses objetivos devem ser articulados com as atividades de ensino, pesquisa e extensão mediante a ações de assistência estudantil desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010)

A partir do decreto que regulamenta a política, há a resolução nº 11 de 2017 que elabora a respeito dessa política dentro da UFJF, versando sobre as diretrizes, princípios, objetivos, explicitando as atividades pedagógicas, psicossociais, de saúde/bem-estar e culturais/artísticas, bem como apresenta as modalidades de bolsas e auxílios, o processo de avaliação socioeconômica, a forma de concessão e o financiamento das bolsas e auxílios.

Por fim, existe a Portaria PROAE/UFJF No 12, de 31 de janeiro de 2024, que delibera quanto ao processo de avaliação socioeconômica para fins de ingresso no programa de bolsas e auxílios de Assistência Estudantil, e a portaria nº 13 de

mesma data, que delibera quanto ao processo de avaliação socioeconômica de discentes estrangeiros.

É válido acrescentar que todos os discentes matriculados na UFJF são público da PROAE no que tange a todos os serviços oferecidos - atendimento psicopedagógico, atendimento geral, demais orientações e encaminhamentos, com exceção apenas aos programas de bolsas e auxílios, que possuem um recorte de renda.

Já o discente considerado perfil do programa de bolsas e auxílios da PROAE é aquele cujas variáveis de renda correspondem às estabelecidas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e, portanto, podem acessar o programa de bolsas e auxílios.

Esse programa é organizado nas seguintes modalidades: a bolsa PNAES, com incentivo pecuniário mensal no valor de 560 reais, visando ampliar o acesso às condições de permanência na educação superior; auxílio moradia, que oferece uma vaga na moradia estudantil ou um incentivo pecuniário mensal no valor de 420 reais; auxílio transporte, com incentivo pecuniário mensal destinado aos discentes que utilizam transporte coletivo municipal no deslocamento de sua residência ao respectivo campus universitário; auxílio creche, com incentivo pecuniário mensal no valor de 360 reais, destinado ao custeio parcial das despesas, sendo a idade máxima da criança de 5 anos, 11 meses 29 dias; e, por fim, o auxílio alimentação, que dá acesso gratuito às refeições dos dois restaurantes universitários (café da manhã, almoço e jantar).

A inserção do aluno em cada modalidade varia de acordo com o grupo de renda em que ele será inserido a partir do resultado da análise socioeconômica.

Art. 2º - A análise socioeconômica é instrumento de competência técnica do (a) assistente social para a realização de estudos socioeconômicos dos usuários para fins de acesso a benefícios sociais junto a órgão da administração pública direta e indireta, conforme determina a Lei nº 8.662/1993, art. 4º, inciso XI. Parágrafo único: A análise socioeconômica, para os fins desta Portaria, leva em consideração as manifestações da questão social na sociedade e considera a realidade social como totalidade na qual o (a) discente e seu grupo familiar de origem estão inseridos. Para tanto, a articulação das competências técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política do (a) assistente social na aplicação dos instrumentais necessários à análise socioeconômica constitui elemento fundamental para o conhecimento da realidade do discente durante o processo de solicitação de bolsas e auxílios de Assistência Estudantil da UFJF. Art. 3º - A análise socioeconômica é utilizada para identificar o perfil socioeconômico do (a) discente, no âmbito de sua família, a fim de

caracterizá-lo, ou não, como público-alvo no Programa de bolsas e auxílios de Assistência Estudantil da UFJF, conforme a classificação socioeconômica do grupo familiar de origem disposta no Anexo I desta Portaria. Por isso, para fins de participação no referido Programa, é necessário que o (a) discente apresente os documentos solicitados no Anexo II de todos os membros de seu grupo familiar e os seus, inclusive. (UFJF, 2024, p. 2)

Desse modo, a análise socioeconômica é feita a partir de diversas variáveis de renda identificadas após a entrega de todos os documentos obrigatórios necessários à sua comprovação.

Art. 4º - Para classificação socioeconômica dos (as) discentes serão utilizados indicadores quantitativos articulados e indissociáveis à análise qualitativa do grupo familiar de origem, definidos pela equipe técnica de assistentes sociais da PROAE, sendo eles: renda familiar bruta mensal per capita; bens patrimoniais; status ocupacional do (a) principal mantenedor (a) do grupo familiar; tipo de residência da família; situação de residência do (a) discente durante a graduação e procedência escolar do (a) discente (UFJF, 2024, p. 2)

Quanto aos serviços abertos a todos os discentes matriculados na universidade, sem qualquer recorte de renda, são oferecidos, visando o atendimento das demandas psicopedagógicas dos discentes, atendimentos pedagógicos e psicológicos podendo ser individuais ou grupais. As atividades em grupo são realizadas pelos seguintes programas ou projetos: o Roda Viva, um projeto voltado para o acolhimento de discentes calouros por veteranos de seus respectivos cursos, para orientá-los nas questões do cotidiano e nas questões acadêmicas, propiciando assim uma maior aproximação do aluno com a universidade e seu entorno; o grupo Deboas, que parte de uma abordagem psicoeducativa que expõe de maneira prática e objetiva algumas informações e técnicas para o controle dos sintomas da ansiedade; o grupo Fora de casa, voltado para os alunos que não são oriundos de Juiz de Fora, versando sobre assuntos relacionados à saudade do ambiente familiar, sobre a dificuldade de adaptação e outros temas, e o programa Boas Vindas, que tem por objetivo divulgar informações e orientar sobre as ações, projetos e programas desenvolvidas pela PROAE, visando promover o acesso à política de permanência.

Os atendimentos individuais, por sua vez, são feitos mediante o agendamento direto com profissionais de pedagogia e psicologia, com base nas demandas postas pelo discente. Além dessas, visando o apoio à inclusão digital, há o empréstimo de

chromebooks para os estudantes vinculados às bolsas e auxílios da assistência estudantil, como forma de auxiliar no desenvolvimento das atividades acadêmicas durante o semestre letivo. No entanto, esse também se apresenta como um serviço focalizado, uma vez que apenas aqueles que correspondem aos critérios de renda conseguem ter acesso.

Acerca dos estudantes atendidos pela PROAE no que tange ao programa de bolsas e auxílios, o setor não dispõe de uma sistematização de informações em que possa ser acessado de forma dinamizada os dados sobre o perfil discente ou mesmo um agrupamento dos estudantes atendidos. No entanto, há um conjunto de informações dispostas no portal de dados do GOV.BR, plataforma unificada do Governo Federal, que centraliza serviços e informações digitais.

Há, portanto, um conjunto de dados abertos acerca dos “estudantes beneficiados pelo PNAES”, sistematizados pela PROAE por tipo de auxílio, curso, campus e quantidade, catalogado em 25 de janeiro de 2023, cuja área técnica responsável é a PROAE. No entanto, a última alteração nos metadados e no arquivo foi feita dia 08 de março de 2023 e desde então não há informações atualizadas.

Ainda assim são dados de grande importância, que possibilita identificar quantos alunos do curso de Serviço Social da UFJF são beneficiados e por quais bolsas e auxílios. Seria de grande valia a disponibilização desses dados para possíveis pesquisas e debates sobre a temática e as questões que se vinculam no cotidiano. Porém, a atualização, que deveria ser feita mensalmente, faz referência ao período de novembro de 2022 a fevereiro de 2023.

Apesar disso, é possível fazer a análise desses dados vinculando-os aos dados da pesquisa “Aspectos do perfil discente”, uma vez que a pesquisa equivale a um período semelhante, janeiro e fevereiro de 2023.

A análise mensal mostra que em fevereiro de 2023 os estudantes do curso de Serviço Social atendidos pela PROAE correspondiam aos seguintes índices: 20 alunos recebiam auxílio alimentação; 4 alunos recebem auxílio moradia; 28 alunos recebem auxílio transporte; e 39 alunos recebem bolsa PNAES. Essa quantidade corresponde a 91 alunos da faculdade atendidos pela PROAE em fevereiro de 2023.

Visando identificar a vinculação dos estudantes trabalhadores com a política de assistência estudantil, é necessário fazer uma análise de quais são atendidos pelo programa de bolsas de auxílios da PROAE/UFJF. Desse modo, analisando as

respostas da pergunta “você recebe algum benefício do Apoio Estudantil?” é possível identificar números discrepantes. Dos 34 estudantes trabalhadores, 30 responderam não ter participado do processo. Dos demais, 2 participaram, mas não foram contemplados e os outros 2 são bolsistas da PNAES.

Os números em questão são inquietantes, uma vez que dos alunos em questão correspondem a 88,24% do número de estudantes que sequer tentaram participar do processo para ter acesso às bolsas.

De acordo com a análise das condições de renda realizada anteriormente neste trabalho, acerca do perfil do aluno discente da Faculdade de Serviço Social, ao menos 7 alunos fariam parte do grupo que poderia vir a ter acesso ao programa de bolsas e auxílios da PROAE, possuindo uma renda familiar de até 1,5 salários mínimos (20,59%).

Portanto, o baixo número de adesão ao processo de solicitação abre espaço para questionamentos. Por que tantos alunos desse grupo de 34 estudantes trabalhadores sequer tentaram participar do processo para virem a ser atendidos pela PROAE? São várias as hipóteses que podem ser levantadas, como a possível falta de informação e conhecimento acerca da política e seu funcionamento, bem como um desconhecimento acerca do próprio setor da PROAE dentro da universidade, o que causa uma defasagem no alcance dessa informação; a burocratização presente no processo de solicitação as bolsas e auxílios da PROAE, que conta com uma extensa lista de documentos e comprovações necessárias, podendo gerar dificuldades e até mesmo desistências; e também devido a uma percepção por parte desses estudantes acerca do fato de serem trabalhadores, tendo alguma renda, o que os levaria a desconsiderar participar de um processo de seleção que tem a renda como critério principal de acesso.

Assim sendo, Imperatori (2017, p. 299) chama atenção também para o desafio da escassez de dados sobre as ações de assistência estudantil, o que interfere na realização de pesquisas e debates quanto ao assunto, devido a lacuna de dados acerca do perfil discente e das ações da política.

Existem apenas informações pulverizadas, divulgadas pelas próprias instituições ou em estudos de caso, sendo necessário criar bancos de dados específicos para esse programa. Relacionado a isso, é necessário ampliar os dados sobre a eficácia do PNAES, para conhecer o desempenho acadêmico dos estudantes participantes, uma vez que o programa visa permitir a permanência e diplomação desses alunos (2017, p. 299).

No entanto, é difícil fazer uma análise precisa e mais aprofundada, uma vez que a pesquisa não contempla outras perguntas acerca da política de assistência estudantil, nem mesmo da vinculação dos estudantes com a PROAE para além das bolsas e auxílios, como o atendimento psicopedagógico ou de qualquer outra natureza, nem a possível participação em projetos e grupos oferecidos pelo setor.

Ao responder às questões, os alunos também não se aprofundam nos motivos para sua não participação no processo de solicitação ou qualquer outra informação que viria a ser importante para análise.

Além disso, a própria PROAE não possui qualquer informação relacionada a estudantes trabalhadores, mesmo dentre os alunos que passaram por análise e foram contemplados com alguma bolsa ou auxílio. De mesmo modo, não há nenhuma sistematização de dados ou informações dos estudantes que já passaram por análise, mas não foram contemplados, impossibilitando a tentativa de vinculação da não aprovação por ser ou não um estudante trabalhador, visando identificar em que posição os discentes que trabalham ocupam no processo de solicitação das bolsas e auxílios.

Essa falta de dados acerca dos alunos que enfrentam a condição de estudante trabalhador, bem como as dificuldades subjetivo-materiais que perpassam seu cotidiano acadêmico, chama atenção para a necessidade dos espaços institucionais da universidade de se debruçarem sobre a temática. Essa ausência de informações demonstra, portanto, a falta de visibilidade dessa questão dentro do ambiente universitário, sendo uma lacuna importante tanto na universidade como um todo, quanto na PROAE em particular, setor responsável por viabilizar a permanência dos estudantes mediante a identificação de fatores que perpassam o seu cotidiano.

Além disso, é válido ressaltar que a FSS também pode contribuir nesse processo de levantamento de informações, sendo possível inserir, por exemplo, no questionário bienal acerca do perfil discente questões relativas à realidade dos estudantes trabalhadores. De mesmo modo, questões que abordem a sua vinculação (ou falta dela) à assistência estudantil, uma vez que dar visibilidade a essas questões é imprescindível também no âmbito da faculdade.

De forma geral, é possível identificar uma falta com relação a essa parcela dos estudantes, tanto na identificação dos vários fatores do cotidiano acadêmico, quanto a viabilização efetiva da permanência na universidade e a garantia de uma

educação de qualidade, uma vez que foi possível identificar, a partir dessa análise, que não há sistematizações suficientes no âmbito acadêmico no que corresponde à realidade e dificuldades enfrentadas por esses discentes trabalhadores, bem como a falta de visibilidade e debates acerca do assunto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, foi possível analisar que a democratização do acesso ao ensino superior, que tem a perspectiva de romper com o traço elitista da universidade brasileira ao abrir as portas das universidades para estudantes oriundos dos setores da classe trabalhadora, não teve como base garantir as condições necessárias para permanência e conclusão de curso. Estudantes que, ao adentrar na universidade, carregam com eles especificidades e demandas que modificam o perfil discente no ensino superior e apresentam novas necessidades às instituições.

Com a criação do REUNI e a implementação da trinca ENEM, SISU e Lei de Cotas, houve um número exponencial de matrículas no ensino superior. No entanto, dados do Mapa do Ensino Superior do Brasil 2024, demonstram que o índice de evasão da educação superior no Brasil chega a 57,2% entre as redes públicas e privadas, apontando a necessidade de adoção de políticas públicas para garantir o acesso e permanência dos estudantes.

Ações essas que são mediadas pela política de assistência estudantil, que como apresentado, possui um caráter focalizado e seletivo, contando com uma restrição ainda maior com a regulamentação da lei 14.914/2024, o que caminha na direção oposta do necessário para garantir a permanência e diplomação discente, que necessita de melhorias e expansão da assistência estudantil. Isso levanta a questão se o processo de expansão foi de democratização ou massificação.

A PNAES, por sua vez, surge para garantir respostas a essas demandas e viabilizar essas condições, mas esbarra em diversas dificuldades, que vão desde o financiamento, implementação e avaliação, à natureza restritiva da política, o que deixa lacunas na oferta dos apoios estudantis e, portanto, na garantia da condição de permanência discente.

Segundo o Tribunal de Contas da União (TCU), muitas são as causas para esses impasses. Algumas delas são a ausência de indicadores sistêmicos de desempenho do PNAES, bem como de monitoração e avaliação do programa, o que gera o risco da não avaliação da política com base nos indicadores. A distribuição não equitativa de recursos entre as IFES segundo as necessidades regionais, o que esbarra no subfinanciamento da PNAES, gerando o risco de uma falta de equidade no atendimento aos estudantes. As pressões internas e interesses divergentes entre

os diversos agentes envolvidos na administração da assistência estudantil, bem como recursos insuficientes e disputa por alocação dentro das IFES e a ausência de um diagnóstico claro e abrangente das necessidades dos estudantes em relação ao suporte necessário para garantir sua permanência, o que gera o risco de uma implementação inadequada da PNAES.

Por fim, outros impasses que se relacionam diretamente com os estudantes é o desconhecimento dos estudantes sobre a PNAES, no caso dessa pesquisa sobre a PROAE da UFJF e os auxílios disponíveis, e uma dificuldade no cumprimento das exigências documentais, que no caso da UFJF é uma lista extensa, o que acaba gerando a não solicitação de assistência estudantil por estudantes elegíveis, como visto neste trabalho, e afasta esses estudantes da política.

Esses estudantes possuem maiores impasses para conseguir vincular-se às ações da PNAES no que tange ao programa de bolsas e auxílios, o que faz com que eles se distanciem da política como um todo, o que gera outra problemática: são alunos que ficam entre a política e a estrutura da instituição, sem vinculação com o programa, mas sujeitos às dificuldades postas pela instituição e o mundo do trabalho ao qual se vinculam.

Tudo isso gera efeitos extensos que afetam diretamente o desempenho da política, gerando prejuízos ao desempenho acadêmico de estudantes vulneráveis não beneficiados; a alocação ineficiente dos recursos disponíveis, bem como uma oferta insuficiente de meios de assistência estudantil; a perda de credibilidade da política por não demonstrar impactos de forma objetiva e com base em dados; o aumento das taxas de retenção e evasão escolar e a redução da efetividade do PNAES em promover a inclusão social, combater as desigualdades e assegurar a permanência dos estudantes vulneráveis no ensino superior.

Tais consequências afetam diretamente o corpo discente das universidades federais, em especial aqueles que enfrentam maior vulnerabilidade e necessitam de apoio para garantir sua permanência. Além disso, dificulta a vinculação dos alunos com a política, como pôde ser analisado neste trabalho com relação aos estudantes trabalhadores, que em grande maioria não chegam sequer a tentar participar do processo para acesso ao programa de bolsas e auxílios, os que tentam dificilmente são contemplados. Portanto, há uma baixa vinculação desses estudantes com a política.

O recorte dado aos estudantes trabalhadores na pesquisa do perfil discente da FSS caracteriza um perfil do aluno trabalhador: são eles em sua maioria jovens (até 35 anos), mulheres (o que é uma característica específica do curso de Serviço Social), dividido entre brancos e negros. Com base nesse perfil, foi possível identificar que no mercado de trabalho os postos mais precários ficam com jovens trabalhadores, mulheres em relação aos homens, e negros em relação aos brancos.

Além disso, o mundo do trabalho tem enfrentado uma realidade de extrema precarização, desemprego e terceirização, condições essas que têm aumentado entre os jovens trabalhadores.

Assim sendo, podemos identificar que o estudante trabalhador, de forma geral, é precarizado e sobrecarregado e, em particular no recorte da FSS, pelo aspecto de gênero e a tripla jornada, conciliando o trabalho com os estudos e atos de cuidado, em especial por aquelas que são mães.

Tais condições são agravadas pelo total descompasso entre estudantes trabalhadores, suas diversas especificidades e suas demandas de permanência, em contraponto a ausências de ações da assistência estudantil voltada para eles, ou demais vínculos com a política. Com isso, suas necessidades e dificuldades não são atendidas pela PNAES, o que dificulta o acesso a um ensino completo e de qualidade.

Essa condição pode ocasionar diversas consequências negativas para esses estudantes, como evasão, dificuldade e limitação no estudo, impossibilitando que esses discentes possam vivenciar a universidade em todos os seus âmbitos, como o acesso a atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão, cultura, espaços de socialização, eventos ofertados tanto pela faculdade, que são um diferencial na formação, quanto na universidade como um todo, restringindo sua graduação a sala de aula, quando o ensino superior vai muito além do aprendizado obtido em um único espaço físico dentro do campus. Além disso, gera empecilhos para o próprio andamento do curso, como a obrigatoriedade de cumprir estágio, algo que é extremamente difícil para os estudantes trabalhadores, principalmente aqueles que trabalham em jornadas extensas, que são muitos.

Portanto, as dificuldades existentes na condição de estudante trabalhador são muitas e se materializam de diversas formas, em todo o processo de graduação, na trajetória e na vivência acadêmica. O cansaço, a falta de tempo, de acesso, à

dificuldade de participação e articulação dentro do ambiente universitário, dentre as muitas razões aqui analisadas, corrobora para um acesso ineficaz a educação.

Esses estudantes têm sua jornada no ensino superior fragilizada, ao passo que não partem do mesmo ponto de partida daqueles que não trabalham, as condições e oportunidades não são as mesmas, porém o atendimento e auxílio às suas demandas, tampouco. São discentes que, se conseguem formar, ainda sim têm uma formação desigual, limitada e enfraquecida, tanto pela condição de trabalhador – muitas vezes precarizado –, quanto pela falta de visibilidade dentro da instituição universitária e a própria política de assistência estudantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018*. Brasília, DF: ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras – 2014*. Uberlândia, MG: ANDIFES/FONAPRACE, jul. 2016. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduandos-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10616250/artigo-157-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1946). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10612744/artigo-172-da-constituicao-federal-de-18-de-setembro-de-1946>. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1967). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm.

Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Histórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 jul. 2024. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/38682485/publicacao/38687410>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/sisu/arquivos/sisuportarianormativa2-1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/6289/Portaria_Normativa_n%C2%BA_39.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Portal Brasileiro de Dados Abertos. *Estudantes beneficiados pelo PNAES*. Disponível em: <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/estudantes-beneficiados-pelo-pnaes>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). *Assistência estudantil nas instituições federais de ensino*. Disponível em: https://sites.tcu.gov.br/listadealtorisco/assistencia_estudantil_nas_instituicoes_federais_de_ensino.html. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 7.200, de 2006*. Estabelece normas gerais da educação superior. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=420781. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. *Uma escola do tamanho do Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhodoBrasil.pdf>. Acesso em: set. 2025.

CASTRO, Elisa Guaraná de et al. *Uma análise sobre democracia, participação e posicionamento político das juventudes no Brasil*. São Paulo: Friedrich-Ebert-Stiftung, nov. 2025.

CUT – CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. *Plebiscito Popular 2025 mobiliza o país pelo fim da escala 6x1*. 1 jul. 2025. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/plebiscito-popular-2025-mobiliza-o-pais-pelo-fim-da-escala-6x1-58e4>. Acesso em: 9 jan. 2026.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. esp. 1, p. 37-57, 2011. DOI: 10.1590/S0103-49792011000400004.

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL (UFJF). *Aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais do perfil discente da Faculdade de Serviço Social – UFJF: respostas [planilha eletrônica]*. 2023.

GEMAA – GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. *O que são ações afirmativas*. Rio de Janeiro: IESP/UERJ. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>. Acesso em: 17 dez. 2025.

GIUSTI, Júlia. Ensino superior no Brasil tem 57% de evasão na rede pública e privada. *Correio Braziliense*, 8 maio 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2024/05/6852929-ensino-superior-no-brasil-tem-57-de-evasao-na-rede-publica-e-privada.html>. Acesso em: 16 jan. 2026.

GOMES, Erik Chiconelli. A falácia da “reforma trabalhista”. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 2 set. 2024. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-falacia-da-reforma-trabalhista-uma-analise-critica-da-precarizacao-do-trabalho-no-brasil/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, 2017.

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

LULA, Luiz Inácio. *Carta ao povo brasileiro*. São Paulo, 22 jun. 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br>. Acesso em: ago. 2025.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e serviço social*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006.

TRÓPIA, Patrícia Vieira; SOUZA, Davisson Charles Cangussu de. As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. *Pro-Posições*, Campinas, v. 34, p. e20210033, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *Segundo pesquisa, 20% dos estudantes da UFJF trabalham*. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2019/06/03/segundo-pesquisa-20-dos-estudantes-da-ufjf-trabalham/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. Resolução nº 11, de 30 de maio de 2017. Juiz de Fora, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Portaria PROAE nº 12, de 31 de janeiro de 2024. Juiz de Fora, 2024.