



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

HORÁCIO LEITE DE SOUZA NETO

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE CONTRARREFORMA
DO ENSINO SUPERIOR E SUA PARTICULARIDADE NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)**

CAMPINA GRANDE

2019

HORÁCIO LEITE DE SOUZA NETO

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE CONTRARREFORMA
DO ENSINO SUPERIOR E SUA PARTICULARIDADE NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)**

Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof. M.^a Bárbara da Rocha Figueiredo

CAMPINA GRANDE

2019

Ficha catalográfica

S729a Souza Neto, Horácio Leite de.

A assistência Estudantil no processo de contrarreforma do ensino superior e sua particularidade na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) [manuscrito] / Horacio Leite de Souza Neto. - 2019.

40 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas , 2019.

"Orientação : Prof. Me. Bárbara da Rocha Figueiredo Chagas , Departamento de Serviço Social - CCSA."

1. Assistência estudantil. 2. Conarreforma. 3. Política de ensino superior. I. Título

21. ed. CDD 378

HORÁCIO LEITE DE SOUZA NETO

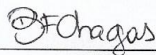
A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE CONTRARREFORMA DO
ENSINO SUPERIOR E SUA PARTICULARIDADE NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)

Trabalho de Conclusão de Curso em
Serviço Social da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em
Serviço Social.

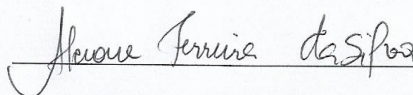
Orientadora: Prof. M.^a Bárbara da Rocha
Figueiredo.

Aprovada em: 21/02/2019.

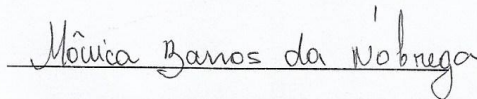
BANCA EXAMINADORA



Professora Ma.^a Bárbara da Rocha Figueiredo Chagas (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Professora Ma.^a Alcione Ferreira da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Professora Dr.^a Mônica Barros da Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, pelo suporte e companheirismo
em todo o processo de formação acadêmica e
humana, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter possibilitado a conclusão deste trabalho, mesmo com as dificuldades.

Aos meus pais, Maria do Desterro Leite Franklin e Severino Franklin Leite, pelo imenso apoio que recebi e por terem acreditado em mim mais do que eu mesmo acreditava.

Aos meus irmãos, Bárbara, Suênia, João e Samir, por serem pessoas com quem sempre posso contar.

À minha tia Marizane que mesmo distante nunca deixou de acreditar em mim. À meu tio Agacy (*in memoriam*) por todo ensinamento que me destes e de quem sinto enorme saudade.

Aos professores do Curso de Serviço Social da UEPB, em especial à minha orientadora, Bárbara da Rocha Figueiredo, com quem tive a oportunidade de aprender muito.

Aos meus amigos, pela força e carinho que sempre me deram.

Aos meus colegas de curso, em especial, Ana, Rafaela, Laryssa, Joyce e André que fizeram essa etapa da jornada ser um pouco menos pesada.

“Você verá que é mesmo assim, que a história não tem fim, continua sempre que você responde "sim". À sua imaginação, à arte de sorrir cada vez que o mundo diz "não".”

Guilherme Arantes.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	05
2	TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL	07
2.1	A política de educação pública e o ensino superior no Brasil	07
2.2	A contrarreforma do Estado e os impactos no ensino superior brasileiro na contemporaneidade.....	11
3.	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DE CONTRARREFORMA DA POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	14
4.	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	19
4.1	A Universidade Federal de Campina Grande.....	21
4.2	O Serviço Social e a assistência estudantil na UFCG	22
4.3	Estudo socioeconômico: o perfil dos usuários dos programas de assistência estudantil da UFCG.....	25
4.3.1	Análise dos dados do estudo socioeconômico.....	27
5.	CONCLUSÕES FINAIS.....	36
6.	REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

RESUMO

Este artigo possui como objetivo entender a Assistência Estudantil no processo de contrarreforma do ensino superior, bem como analisar a particularidade da UFCG, traçando o perfil dos usuários dos programas. O trabalho é fruto da experiência do Estágio Curricular em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba, realizado no Setor de Serviço Social da Pró-reitoria - PRAC de Assuntos Comunitários da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG no período de 2016-2017. Para alcançar os objetivos, foi realizado um estudo socioeconômico por meio de pesquisa documental, utilizando os cadastros preenchidos pelos usuários no momento da inscrição nos programas como fonte da pesquisa. A amostra do trabalho foi de 300 (trezentos) cadastros que representava aproximadamente 25% do total na época. Optou-se pela teoria marxista como método de investigação e de compreensão dos dados. A partir do estudo concluiu-se que a assistência estudantil ainda é insuficiente para o universo de alunos nas universidades.

Palavras-Chave: Assistência Estudantil. Contrarreforma. UFCG. Política de Ensino Superior.

1. Introdução

O presente trabalho se organiza de forma a tentar compreender a assistência no estudantil no processo de contrarreforma do ensino superior brasileiro, tendo como lócus a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e como fundamento teórico-metodológico a observação empírica acompanhada de leituras e debates no âmbito da experiência de estágio obrigatório em Serviço Social, componente curricular do curso de bacharelado em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), bem como pesquisa documental realizada nesta mesma experiência.

No percurso teórico para alcance dos objetivos propostos por este trabalho, busca-se compreender o movimento de formação, consolidação e expansão do ensino superior brasileiro, fazendo um apanhado dos contextos históricos desde a sua fundação no século XIX, com o aporte teórico de Duhram (2003). Perpassando, então, o contexto de expansão das políticas neoliberais, onde utilizamos as contribuições de Lima (2017), Mota (2005) e Ferraro (2004), entre outros, e o rebatimento desta conjuntura na política de ensino superior. Para o aprofundamento dos programas de assistência estudantil neste contexto, utilizamos como referencial, sobretudo, Teixeira (2009) e Nascimento (2013). Como o objeto do trabalho surge como fruto da inserção no Estágio, fez-se

necessário discutir a sua relação com a dimensão teoria e a prática na formação em Serviço Social, utilizando Vásquez (1967) e Buriolla (2011).

Tendo como suporte a teoria social crítica de Marx, acredita-se que apreender o movimento estrutural de uma época é imprescindível para entender os processos particulares que dela se desdobram, fazendo as devidas mediações e correlacionando aspectos macro e micros social a fim de compreender os ditames da sociedade (FAERMANN, 2016).

Logo após, faz-se um resgate histórico do surgimento dos programas de assistência estudantil, os seus avanços e retrocessos em determinados períodos históricos, até chegar à forma que está estruturada nos dias atuais, a fim de compreender como ela se organiza e sua efetividade na instituição estudada.

Este trabalho também se apoia nos resultados da pesquisa documental e o estudo socioeconômico realizados durante o estágio, enquanto parte da intervenção dos discentes estagiários junto à Pró-reitoria de Assuntos Comunitários da UFCG – PRAC, no ano de 2017. Este estudo partiu da inquietação dos estagiários no tocante ao perfil dos estudantes que utilizam os programas e serviços disponibilizados pela instituição.

Para tanto, foram utilizados os cadastros dos discentes utilizados para a seleção dos referidos programas e serviços e arquivados no setor, mais especificamente a amostra de 300 (trezentos) cadastros, sendo 100 (cem) referentes ao Restaurante Universitário – RU, 100 (cem) referentes ao Auxílio Moradia e Residência Universitária e 100 (cem) cadastros do Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação – PAEG, o que corresponde a aproximadamente 25% do universo de discentes atendidos pelos programas e serviços de assistência estudantil no Campus I (Campina Grande) da instituição. Os estagiários utilizaram uma plataforma online de questionários, em que foi possível adicionar as informações de cada cadastro.

Desse modo, foi possível elaborar o perfil dos estudantes usuários dos serviços da assistência estudantil da UFCG, Campus Campina Grande, permitindo, assim, que o trabalho dos Órgãos responsáveis possa se realizar com maior conhecimento da realidade em que estes intervêm, tratando-se, portanto, da possibilidade de maior qualidade na prestação destes serviços.

Sobretudo, julgamos ser importante compreender e explicitar o que caracteriza uma situação socioeconômica de vulnerabilidade, pois as políticas desenvolvidas sob a ótica neoliberal e social-desenvolvimentistas possuem um caráter que acreditamos ser seletivo e focalizante, pois segundo o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, o principal critério para ingresso dos usuários é a renda *per capita* máxima de até um salário mínimo e meio, embora outros aspectos sejam considerados para caracterizar uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, tais como habitação, desemprego, tipos de família, etc., conforme também é sinalizado por Cançado, Souza e Cardoso (2014).

Nesse sentido, este trabalho se organiza de modo a apreender as características e condições de inserção e permanência de discentes entendidos como social e economicamente vulneráveis no ensino superior brasileiro, no contexto de um país em que as Universidades públicas foram, historicamente, destinadas às elites e classes médias, conforme veremos no decurso do item seguinte.

2. Trajetória sócio-histórica da política de Ensino Superior no Brasil

Nesse primeiro momento do trabalho, torna-se necessário apresentar, ainda que de modo introdutório, o contexto em que se formaram as primeiras universidades brasileiras e a trajetória que o Ensino Superior do país percorreu até chegar na forma como está configurada atualmente. Isto, pois, muitos dos elementos observados no ensino superior na atualidade, explicam-se pela trajetória histórica da política de educação no país, de que trataremos a seguir.

A primeira parte do trabalho mostra o surgimento do ensino superior do país e o seu desenvolvimento ao longo dos anos. Posteriormente, apresenta o processo de contrarreforma do Estado e seu rebatimento no ensino superior e os programas de Assistência Estudantil. Finaliza-se, portanto, com a análise dos dados e os resultados obtidos no estudo socioeconômico.

2.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA HISTÓRIA

A trajetória do Ensino Superior brasileiro data a sua origem do século XIX, ao contrário do que ocorreu nos demais países latino-americanos, que haviam sido colonizados pelos espanhóis, onde as universidades tornam-se uma realidade desde o século XVI, com a construção da Universidade São Domingo, em 1538, na cidade de Santo Domingo na República Dominicana.

Os portugueses mantinham o ideal de que toda formação superior deveria ocorrer na metrópole, portanto, no Brasil, segundo Oliven (2002, p. 1), a realidade era que

Para graduarem-se, os estudantes da elite colonial portuguesa, considerados portugueses nascidos no Brasil, tinham de se deslocar até a metrópole. Na Colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus: os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, a fim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal.

A partir do Século XIX, especialmente com a fuga da Família Real portuguesa para o Brasil e com a pressão exercida por parte de alguns intelectuais em prol da construção de universidades no território brasileiro, é que em 1827 são criados dois cursos de Direito. Mesmo investindo na criação de um Ensino Superior, não foram criadas Universidades, mas sim algumas escolas específicas visando formar profissionais liberais que poderiam servir para o aparelho de controle da colônia, como médicos, advogados e engenheiros (DUHRAM, 2005). Essas escolas “eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista” (OLIVEN, 2002, p. 01).

A respeito da configuração dessas escolas, Teixeira (1989, p. 29), afirma que

o país, desde o começo, limitou-se às escolas profissionais isoladas — medicina, direito, engenharia (civil e de minas) - e escolas de belas-artes. Nenhuma dessas escolas era de tempo integral, ministrando apenas cursos geralmente um único, cada escola - de tempo parcial, consistindo de "aulas" de uma relação de matérias, que constituía o currículo, ensinadas isoladamente e sem outra conexão entre elas além da que pudesse decorrer de possível dependência entre o ensino de uma e outra, ou do ensino de um ano para outro. Entre os professores, a despeito do possível laço de interdependência, não havia entendimentos nem reuniões, salvo a aprovação formal dos programas individuais de ensino.

Durham (2005) aponta que a administração dessas escolas era unicamente feita pela Coroa, não permitindo a criação de escolas católicas ou de qualquer outra iniciativa privada e que permaneceu assim até a proclamação da República, em 1889, quando o país contava com 24 escolas de Ensino Superior. Após a proclamação da República e a assimilação dos ideais positivistas, é que se abrem as portas para a criação de Escolas a nível municipal e estadual, não estando mais ligadas diretamente à esfera central de poder. Dessa forma, também abrem-se oportunidades para a criação de escolas privadas e de caráter católico, tendência que permanece como característica do Ensino Superior brasileiro até a contemporaneidade.

A educação superior brasileira durante o século XX viveu um processo de desenvolvimento, possibilitado, por um lado, pela forte mudança econômica pela qual o país passava, com a criação das primeiras indústrias (ou seja, com a consolidação do capitalismo no Brasil) e do outro lado, esse desenvolvimento se deu como fruto da luta de cientistas que buscavam uma universidade que não se limitasse à esfera do ensino técnico das salas de aula. Desse modo, como aponta Durham (2005), estes cientistas lutavam por uma verdadeira reforma no Ensino no sentido de conquistar maiores investimentos em pesquisa, além de proporem a criação de cursos superiores em diversas áreas, para além da tríade medicina, direito e engenharia.

A partir da década de 1930 com a consolidação do capitalismo no país que demandou a formação de força de trabalho em resposta às expressões da questão social¹ por meio de políticas públicas, no Governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945)², a criação de universidades ganha força nos planos políticos, juntamente com empresariado, delineando o caráter mercantil do ensino superior brasileiro. Esse governo tem como marca a concretização de projetos que ampliaram os direitos da classe trabalhadora, porém, reforçando o ideário burguês.

Esse aspecto dual, de educação classista, é um elemento característico da Era Vargas, também marcado por reformas na esfera educacional. No que se segue a esse processo, o ensino superior se expande, sendo criados novos cursos em diferentes áreas de conhecimentos. A nível de exemplificação, Teixeira (1989, p. 31) traz que

¹ Adotamos durante o texto o conceito de Questão Social defendido por Santos (2012), que a compreende a partir da concepção a respeito das expressões das desigualdades sociais, oriundas do modo de produção capitalista.

² Segunda República (1930-1937) e Terceira República (1937-1945).

a completa ausência de tradição universitária, salvo a experiência das escolas de medicina, não facilitou ao país *criar* o padrão universitário. Já na década de 40, a pressão pela expansão do ensino era extremamente forte, e os moldes existentes para os campos novos de estudo em filosofia, ciências e letras eram os do próprio Colégio Pedro II e alguns bons colégios secundários e o das grandes escolas normais ou institutos de educação estaduais de preparo do professor primário. Sob estes modelos é que se expandiram as faculdades de filosofia, ciências e letras, enquanto as escolas de economia, também criadas na época, tomaram o modelo das escolas de direito que, também elas, entraram em expansão explosiva.

Além da criação de novos cursos, como já foi falado anteriormente, o incentivo à pesquisa também era pauta do movimento que propunha a reforma no ensino superior. A ideia era a de que a pesquisa deveria fazer parte do cotidiano das universidades, pois só assim poderia se construir conhecimento de fato e que o pesquisador possuísse liberdade para fazer experimento, independentemente de posição política ou ideológica. Neste processo, foram imprescindíveis o papel desempenhado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC) (SAMPAIO, 1991).

Da década de 40 até meados da década de 60, o sistema de universidades brasileiro foi ganhando forma e se consolidando no país, sobretudo, com a federalização de algumas Universidades pré-existentes, (SAMPAIO, 1991). Durante esse período, houve uma tendência, por parte dos empresários, de reivindicar a criação de universidades a nível estadual e municipal, a partir da junção de várias escolas técnicas pleiteadas junto ao Estado.

O aumento do número de universidades possibilitou o crescimento da procura por vagas nas instituições de ensino superior. Contudo, é importante ressaltar que, embora essas vagas tenham crescido, o acesso estava restrito principalmente às classes dominantes³. Nesse contexto, ganha destaque a ascensão do movimento estudantil reivindicando, sobretudo, o aumento no número de vagas e criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, já prevista na Constituição de 1946, porém ainda não consolidada (DUHRAM, 2005).

Já o período ditatorial (1964 - 1985) significou um momento crucial, paradoxalmente, de expansão e repressão na história do ensino superior brasileiro. Pois,

³ Haja vista o modelo de educação básica voltado para a classe dominante, facilitando concomitantemente o acesso ao ensino superior (Cf. Ferreira Júnior).

a partir desta época, o sistema de universidades passou por reformas na sua estrutura e organização, orientada desde a criação da LDB, em 1961.

Em 1968 é aprovada a Lei nº 5540/68 que institui a Reforma Universitária em todos os níveis, desde o ingresso dos estudantes até à administração das instituições, criando um sistema com características que vigoram até os dias atuais. Durham (2005) aponta que esta reforma do ensino superior incorporou diversas características que haviam sido pauta do movimento estudantil⁴.

Vale salientar, ainda, a criação dos cursos de pós-graduação, como parte do processo de incentivo à pesquisa, pois se apresentava como necessidade, uma vez que o número de pesquisadores no país era insuficiente para a quantidade de alunos matriculados nas universidades. Sendo assim, em termos gerais, observa-se que a reforma, apesar de expressar pontos positivos e lançar bases para as reformas futuras, não avança, e nem poderia, dado regime que a concebeu, em uma perspectiva que viabilizasse a autonomia das universidades, bem como o seu acesso aos estudantes advindos das classes trabalhadoras e escolas públicas.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de enfraquecimento e, posteriormente derrota, do regime militar e a redemocratização do país, caracterizada pela promulgação da Constituição Federal em 1988 e a eleição direta à Presidência da República em 1989. Além disso, o período também foi marcado pela forte estagnação econômica pela qual o país passou, com a diminuição da produção industrial e do poder de compra da população, pois o “milagre econômico”⁵ não durou muito tempo, colocando o Brasil em uma crise tão crítica que fez da década de 1990, conhecida como “década perdida”.

Nesse contexto de recessão econômica, os setores público e privado da educação enfrentam um momento difícil em decorrência das transformações societárias que assolavam o mundo do trabalho e o país, conseqüentemente. Contudo, a aprovação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, representa um divisor de águas na história do Brasil, incorporando aspectos que haviam sido pauta dos movimentos populares que pediam a redemocratização do país.

⁴ A flexibilidade de métodos e critérios, respeitando as particularidades dos alunos e das regiões, valorização da pesquisa e extensão; autonomia didática científica das universidades.

⁵ Termo relacionado às políticas econômicas adotadas durante os governos ditatoriais e as repercussões nos anos que se seguiram.

2.2. A contrarreforma do Estado e os impactos no ensino superior brasileiro na contemporaneidade

Inegavelmente, a promulgação da Constituição Federal - CF representou um momento de grande importância no que diz respeito aos direitos sociais no Brasil. Contudo, as transformações societárias, subjugadas à fase imperialista do capital e à crise econômica⁶ inserem o país em um cenário mundial que objetiva aumentar a lucratividade do setor produtivo, criando uma lógica discursiva de qualificação para o mercado de trabalho, fazendo apelo ao capital humano e responsabilizando o indivíduo pelo desemprego, subemprego e insucesso no mercado de trabalho, próprios do ideário neoliberal.

As crises sistemáticas do capitalismo, que constituem uma contradição insolúvel deste sistema, tornam a contrarrevolução, concebida como um conjunto de ações políticas e econômicas realizadas pela burguesia para garantia de reprodução do projeto burguês de sociabilidade, um processo permanente, que ora se materializa em práticas ostensivamente repressivas e autoritárias, ora se metamorfoseia e se recicla através de projetos de “democracia restrita”, de acordo com as configurações históricas e espaciais da luta de classes (LIMA, 2017, p. 93).

A intensa crise na acumulação capitalista acabou criando condições favoráveis para a reorganização ideológica na dinâmica econômica mundial. Assim, o ideário neoliberal ganha espaço no capitalismo e a década de 1990 demarca o seu avanço internacional. Segundo Funhrmann (2004), no plano das políticas econômicas, o neoliberalismo formula objetivos para sanar a crise fiscal dos Estados, retomando a acumulação do capital. Além de propor o desmonte das políticas públicas, a contenção dos gastos sociais, as privatizações dos ativos públicos, a flexibilização do trabalho e a “sacralização” do mercado.

No neoliberalismo, a naturalização da economia, como modelo gerencial e empresarial para as políticas sociais, intensifica a “bestialização” das relações na sociedade e a mercantilização dos direitos conquistados via CF/88. Desse modo, “o que

⁶ Entende-se que “a idéia de crise global ou societal, aqui adotada, diz respeito ao conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais, institucionais e culturais que interferem no processo de reprodução social, seja no sentido de incorporar potencialmente elementos ameaçadores da reprodução, seja no sentido de catalisar mudanças que permitam a reestruturação da produção” (MOTA, 2005, p. 88).

mais assombra é o cinismo com que se justifica a exclusão social e se tranquiliza a consciência argumentando que isto é da natureza das coisas e, por isso, inevitável” (FERRARO, 2004, p. 104).

Esse processo de mercantilização dos direitos sociais é justificado sob a ideia de que tornaria o serviço público mais eficiente e com menor custo para o Estado, desresponsabilizando-o de sua obrigatoriedade no âmbito das políticas sociais, incentivando o gerenciamento desses serviços à sociedade civil e à iniciativa privada.

Na Política de Educação, por sua vez, o Brasil e os demais países latino-americanos, obedeceram as orientações neoliberais impostas pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização Mundial do Comércio – OMC e o Banco Mundial, ao mesmo tempo em que a reforma do Estado e das políticas sociais tomavam proporções nas esferas política e econômica.

No Brasil, prioriza-se a formação no ensino superior segundo as diretrizes do Banco Mundial sob o discurso da democratização da educação. Mas, na verdade, tal discurso significa ampliar vagas no ensino público e privado, expandindo o campo da educação de forma aligeirada e precarizada. Este cenário se coloca como mais uma das contrarreformas⁷ implementadas pelo Estado brasileiro em relação a suas políticas sociais, no caso, a política de educação com a especificidade no ensino superior (MENDES, 2015, p. 4).

Este projeto ganhou força nos anos 1990 durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 - 2002), que levou à cabo modificações nas políticas sociais, com ações de incentivo às privatizações e à seletividade desses serviços sociais. No que concerne à esfera da educação, intensificam as relações empresariais no ensino superior com “uma série de medidas cuja ofensiva atingia diretamente a autonomia, a avaliação e o financiamento da universidade, garantindo a sua privatização interna e facilitando a expansão das instituições privadas” (NASCIMENTO, 2013, p. 76).

Essas medidas contrarreformistas do Governo FHC se perpetuaram nos governos subsequentes. Nos Governos socialdemocratas⁸ de Lula e Dilma (2003-2016),

⁷ Utilizamos esse termo para designar as decisões políticas que demarcaram o posicionamento do Estado a partir da década de 1990. Compreende-se que tais medidas não poderiam ser descritas como *reformas*, tendo em vista o retrocesso, desmonte e destruição das políticas públicas que elas desencadearam, contrariando, assim, o progresso disposto na CF/88 (Cf. Behring e Boschetti, 2006).

⁸ O desembarque do social-liberalismo na América-Latina se deu pelas mãos de antigos partidos social democratas, organizações que outrora defenderam os interesses dos trabalhadores e, posteriormente aderiram ao projeto burguês contemporâneo, tentando maquiagem alguns dos seus aspectos sociais mais nefastos com medidas paliativas. Esta é a nova face do neoliberalismo na América-Latina, na qual as

por exemplo, a reforma universitária defendida pelo movimento estudantil, citada anteriormente, não se consolidou, ao contrário do que se esperava de um partido que se fundou e consolidou em meio às lutas dos movimentos sociais em favor da classe trabalhadora.

Segundo Castelo (2013), os maiores exemplos de governos social-liberal, na América Latina, são os governos petistas que, embora tiveram origens de esquerda, foram apoiados pelas classes dominantes, principalmente com a assinatura da Carta ao povo brasileiro, comprometendo-se em manter a política econômica herdada do Consenso de Washington. Assumindo, assim, a adesão ao neoliberalismo que, no que diz respeito às políticas públicas, em especial a educação superior, culminou no processo de expansão que determinou muitas das atuais características da assistência estudantil.

3. A assistência estudantil no contexto de contrarreforma da política de Ensino Superior no Brasil

No que diz respeito ao contexto de contrarreforma do ensino superior, o Governo de Lula da Silva (2003-2010) é marcado pelo processo de “democratização da educação”. Processo este, marcado por contradições e dualidades, esta última por sua vez: deu-se reforço à mercantilização, através da expansão do Ensino à Distância – EaD, o estímulo ao ensino superior privado e o aumento do investimento em bolsas e financiamento estudantil por parte do Estado; na esfera pública, o ensino superior teve como característica expressiva o incentivo ao desenvolvimento e expansão da assistência estudantil, especialmente com o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁹.

A assistência estudantil já havia sido discutida desde a década de 30 e, principalmente na década seguinte, com a sua institucionalização na Constituição Federal de 1946, onde estava expresso que a assistência estudantil deveria “assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (CF, 1946, Art. 172), contudo, não possuía caráter de direito, sendo compreendida como uma benesse por parte das

políticas econômicas e sociais seguem, em essência, os ditames do pós-Consenso de Washington, escrito pelo mesmo redator do Consenso de Washington. Ou seja, tudo mudou para permanecer o mesmo, em uma nova etapa da longa revolução passiva latino-americana (CASTELO, 2013, p. 122).

⁹ Nossa intenção é dar ênfase à particularidade do ensino superior público, porém, compreendemos que é necessário situar o ensino superior privado, dado o seu papel de destaque na conjuntura em questão.

instituições. De fato, ela só adquire status de direito algumas décadas mais tarde, depois de inúmeros debates e discussões entre os administradores das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

No advento dos anos 70, em pleno regime ditatorial, foi criado o DAE – Departamento de Assistência Estudantil, com vinculação direta ao Ministério da Educação (MEC), que criou programas como o “Bolsa Trabalho”, que visava oferecer condições financeiras para estudantes considerados de baixa renda. Segundo Teixeira (2009), em 1970, novas faíscas de lutas em prol de uma assistência estudantil consolidada e efetiva aparecem com as experiências do Movimento das Casas dos Estudantes, organizado pela Secretaria Nacional de Casas de Estudante/ SENCE, onde discentes moradores das residências universitárias, se reuniam para discutir melhores condições de moradia e “por assistência estudantil e justiça social”.

Devido às mudanças sociais, econômicas e políticas que o país enfrentou, e aludidas nos itens anteriores deste trabalho, sobretudo na esfera educacional e em especial com a crise que se seguiu na década de 1980, abriu-se espaços para debates a respeito de políticas que viabilizassem a democratização do ingresso e a permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Federal – IFES. Esses debates foram protagonizados pelos Pró-reitores de Ensino Comunitários e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), através de reuniões que culminaram na criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE¹⁰ (KOWALSKI, 2012).

Nesse sentido, a assistência estudantil que de fato potencialize as condições de acesso e permanência dos estudantes em condições socioeconômicas de vulnerabilidade precisa de um caráter de direito, garantido e defendido pelos meios legais, deixando para trás o caráter paternalista, características históricas das políticas sociais brasileiras. Portanto, corroboramos com os ideais do FONAPRACE (2001, p. 07), quando expressa que

¹⁰ O Fórum tem por objetivos: formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; assessorar permanentemente a Andifes; participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados. Cf. <http://www.andifes.org.br/forum-nacional-de-pro-reitores-de-assuntos-comunitarios-e-estudantis-fonaprace/>. Acesso em: Ago. 2018.

a Política de Assistência nas IFES públicas, enquanto processo educativo deverá articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão. Permeiar essas três dimensões do fazer acadêmico significa viabilizar o caráter transformador da relação Universidade e Sociedade. Inserir na práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado.

Sendo assim, entende-se que diversas questões podem interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, contribuir para o processo de evasão escolar que se apresenta como um dos maiores problemas do ensino atualmente. Algumas dessas questões são o ensino de baixa qualidade nos níveis fundamentais e médio, a falta de cursos noturnos, a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo, desempenho acadêmico abaixo da média, questões de saúde física e mental, bem como problemas financeiros (IMPERATORI, 2017):

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 (IDEM, 2017, p. 290).

Para tanto, o FONAPRACE organizou-se em prol de uma assistência estudantil que se configurasse como direito e atendesse aqueles que de fato precisassem dela para permanecerem e concluírem os cursos de graduação, contribuindo assim para a democratização das oportunidades nas IFES, diminuindo, com isso, a característica elitista que permeou o ensino superior brasileiro desde a sua concepção. Contudo, apesar de ganhar a atenção do Governo para o assunto em questão, o Fórum enfrentou um sério problema desde a queda da ditadura: a crise econômica. De fato, segundo Kowalski (2012), a questão do financiamento se apresentou como um dos maiores empecilhos para a implementação dessa política.

Com relação ao financiamento destinado à assistência estudantil durante esta década, não se evidenciaram, nas legislações em vigor, documentos que abarcassem e designassem recursos para o custeamento de programas socioeducativos; ao contrário, existiu um movimento de negação dos governantes em prover os recursos para a assistência estudantil. Isso se evidencia por meio da promulgação da LDB de 1996, a qual registra no artigo 71, inciso IV a desresponsabilidade do Estado com o financiamento para assistência estudantil. Segundo o referido artigo, “Não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com:

Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (IDEM, 2012, p. 95).

Evidencia-se assim, que embora o país estivesse enfrentando uma crise econômica, o investimento na Assistência Estudantil não era vista como prioridade por parte do poder público, fato que se confirmou pela tendência privatista que caracterizou os governos pós-constituição.

Portanto, foi justamente pelos entraves postos no caminho da Assistência Estudantil que este projeto somente passou a fazer parte da agenda governamental no século XXI, com a criação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que incorporou reivindicações do FONAPRACE e dos movimentos estudantis, lançando bases para a abertura de investimentos futuros na Política de Assistência Estudantil (NASCIMENTO, 2013).

Esse processo, através do Programa de Desenvolvimento Estudantil – PDE e o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, culminou na criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 2007 e a criação do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras - REUNI, que significou um momento de suma importância para efetivação do PDE e para o ensino superior brasileiro de maneira geral.

Segundo o Ministério da Educação – MEC¹¹ (2018) a expansão do ensino superior contou com o REUNI, buscando ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Sua meta era dobrar o número dos alunos de graduação em dez anos, a partir de 2008 e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar tal objetivo, todas as universidades federais fizeram adesão ao programa, apresentando planos de reestruturação ao ministério, seguindo as recomendações do REUNI.

A fim de alcançar os objetivos almejados com o REUNI, traçaram-se algumas metas, tais como:

a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, a elevação gradual da relação aluno/professor, com 18

¹¹ Cf. <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841> acesso em: ago. de 2018.

alunos para um professor, o aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação figuraram como metas a serem cumpridas até 2012 (PRESTES, JEZINE & SCOCUGLIA, 2012, p. 204).

É importante ressaltar que algumas fissuras podem ser encontradas neste programa. Corroboramos com Prestes, Jezine & Scocuglia (2012), que o REUNI se caracterizou como uma política neoliberal reconfigurada e sem condições de se sustentar em um contexto de crises e contenção de gastos. Assim como Léda & Mancebo (2009), pontuam que a sua expansão deu-se com financiamento “mitigado”, fragilizando cada vez mais a ideia de uma educação universal. Essa limitação se constata uma vez que o repasse de verbas está vinculado à assinatura de um contrato de metas.

Tais medidas regulatórias, “de promoção ao crescimento educacional”, tendem a privatização do ensino superior público, uma vez que o número de matrículas é visto apenas de forma quantitativa, dando margem à precarização da qualidade do ensino, próprios do sistema neoliberal que reforça a lógica do capital no que diz respeito à reprodução da força de trabalho.

É notória a representatividade que o processo de “democratização” da educação trouxe para as classes subalternas, sobretudo com a implementação do REUNI, contudo, suas formas seletivas reforçam uma educação dual, prevalecendo o elitismo, sob medidas focalizadas.

Ainda no que diz respeito à principal ação da contrarreforma da educação superior pública do Brasil (NASCIMENTO, 2013), além de demonstrar uma nítida intenção de aprovação em massa, pôde perpetuar o expansionismo da precarização do trabalho docente, com investimento em professores substitutos, o rebaixamento da formação discente e a determinação de critérios quantitativos para adquirir recursos do Estado.

Seguindo essa mesma lógica de incentivo ao acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas IFES, que, segundo o MEC (2010)¹², o Programa Nacional de Assistência Estudantil, institucionalizado através do Decreto nº 7.234/10, durante o governo de Dilma Rousseff (2011 – 2016),

¹² Cf. <http://portal.mec.gov.br/pnaes> e/ou http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso: Ago 2018

tem por objetivo “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão”. Este programa visa democratizar o acesso dos jovens às instituições federais de ensino, bem como promover sua permanência e diminuir os efeitos das desigualdades sociais e regionais na conclusão do ensino superior.

Os critérios de seleção dos estudantes são definidos através do perfil socioeconômico dos alunos, como habitação, situação familiar, renda, trabalho, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição.¹³ De acordo com o artigo 3º, § 1º, o PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, 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 de superdotação. Estas ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Desse modo, a configuração atual do PNAES, sob a lógica do projeto neoliberal, se fundamenta na perspectiva da focalização de assistência estudantil. Essa conformação é fruto da tendência à assistencialização das políticas públicas do país e sua implementação se pauta na concessão de benefícios emergenciais com público específico expressos em programas e projetos desenvolvidos nas diferentes modalidades de ensino. Portanto, a UFCG não foge dessa realidade, tendo em vista que as condições estruturais não permitem o acesso universal das vagas ofertadas em relação a demanda existente.

4. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A partir da década de 1980, o Serviço Social ganha mais maturidade em sua formação teórica e prática, por meio do debate profissional, a atuação nos movimento

¹³ Ver com detalhes em: <http://www.fonaprace.ufma.br/site/index.php/documentos/perfil-socioeconomico/> Acesso: Ago 2018.

sociais, pelo adensamento das publicações editoriais e produções acadêmicas, buscando vincular-se à análise crítica da realidade. Mediante esse contexto, surge a necessidade de repensar a formação profissional do assistente social que vise dar respostas às demandas impostas pelo capitalismo de uma forma crítica, e o estágio supervisionado torna-se um meio que possibilita a mediação dos processos de ensino-aprendizagem e atuação profissional.

É com o estágio que se possibilita construir o perfil profissional do aluno, por isso, segundo Buriolla (2011), a importância dos supervisores de campo e acadêmico em parceria com o aluno estagiário é fundamental, pois a partir de ações profissionais baseados no Código de Ética da profissão e no Projeto Ético-Político – PEP é possível romper com a visão burocrática e assistencialista do assistente social.

A apreensão do fato de estarmos inseridos em um contexto social e as atividades desenvolvidas por nós, implicam a necessidade de se compreender a relação entre teoria e prática.

Entre a teoria e a atividade prática, transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação de sua transformação (VÁSQUEZ, 1967, p. 207).

Isso implica dizer que o estágio não se isola apenas no fazer profissional, ele possibilita discussão, estudo, diálogo e pesquisa em vários campos do conhecimento, não é apenas aplicar os conhecimentos teóricos na esfera de prática, é necessário que haja a práxis¹⁴.

¹⁴ “Para entender a prática enquanto práxis é necessário assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Necessariamente a área de formação de um indivíduo não pode caracterizar-se por uma instrumentalização mecanicista de um trabalho produtivo para a execução, que marginaliza as contribuições epistemológicas historicamente situadas e perpetua a dicotomia entre trabalho material e imaterial. Ao contrário, a práxis requer movimento, interação e a dialogicidade necessária para o aprofundamento do fazer reflexivo e refletido. A compreensão da indissociabilidade das dimensões teórica e prática da realidade na qual o profissional vai edificar a sua identidade a partir da dinamicidade, entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho, poderá contribuir para o seu aperfeiçoamento e o entendimento da ação formativa como dimensão permanente na área profissional tanto em nível graduação (crescimento horizontal), quanto na busca pela formação na área da pesquisa, dentre outros (crescimento vertical)” (MARRAN, 2011, P. 3).

A partir dessa compreensão acerca da importância do Estágio Supervisionado para a formação do profissional por parte da categoria de assistentes sociais, foi possível a inserção no campo de Estágio disponibilizado no *Campus* I da Universidade Federal de Campina Grande, instituição que se configura como lócus do objeto desta pesquisa. Esta aproximação deu-se através do componente curricular Estágio Supervisionado do curso Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, que proporcionou a inserção no campo em questão com duração de três semestres letivos, a fim de promover uma aproximação com o trabalho profissional e o desenvolvimento de projetos e pesquisas, contribuindo para a formação dos discentes e para o campo profissional.

Esse período de inserção no estágio proporcionou o conhecimento de demandas recorrentes do trabalho do assistente social, bem como o crescimento intelectual e profissional dos estagiários. Dessa forma, foi possível o contato com os sujeitos usuários das políticas desenvolvidas no campo em questão, auxiliando na elaboração de respostas profissionais pensadas sob a luz da esfera macrosocial e levando em consideração as características específicas de cada demanda.

4.1 A Universidade Federal de Campina Grande

A Universidade Federal de Campina Grande – UFCG tem seu *Campus* I localizado na Rua Aprígio Veloso, 882, bairro Universitário, Campina Grande, Paraíba. O bairro é popularmente conhecido como Bodocongó, que é um bairro adjacente e do qual foi desmembrado, portanto falar do bairro Universitário é também falar do bairro de Bodocongó, suas historicidades se unem e se confundem.

Ao abordar a história de criação, ampliação e expansão da Universidade Federal de Campina Grande, faz-se necessário apresentar a história da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tendo em vista que foi a partir no desmembramento desta última que se configuraram as bases para o surgimento da universidade que se caracteriza como objeto desta pesquisa. A origem dessa história nos direciona até a década de 1930, mais especificamente ao ano de 1934, quando a Universidade Federal da Paraíba, à época chamada de Universidade da Paraíba, tem sua formação, através da criação da Escola de

Agronomia do Nordeste, fundada na cidade de Areia – PB e institucionalizada por meio do Decreto Federal nº478/34¹⁵.

Assim sendo, a Universidade Federal de Campina Grande foi criada diante da necessidade de desmembramento da Universidade Federal da Paraíba em 2002, visto o seu gigantismo acadêmico apresentado e as demandas institucionais cada vez maiores. Ela surge sob a ótica de uma autarquia pública federal de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Campina Grande e âmbito de atuação presente no Estado da Paraíba.

A UFCG goza de autonomia didático-científica administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Possui estrutura multi-campi, sua organização e funcionamento é regida pela Legislação Federal por meio de Estatuto, pelo Regimento Geral e por Normas Complementares.

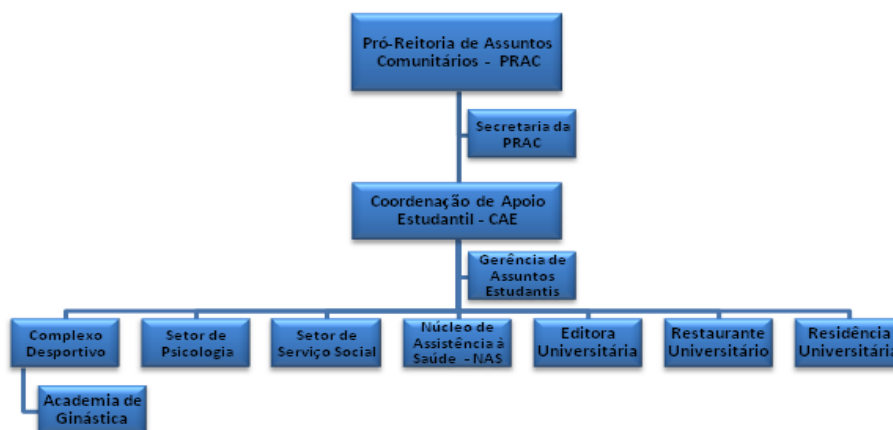
Os *campi* universitários recebem a denominação do Município onde estão localizados e sua administração é descentralizada, com respeito à unidade patrimonial e buscando atender as peculiaridades de sua configuração territorial, por meio da delegação de competência conferida ao Reitor.

4.2 O Serviço Social e a assistência estudantil da UFCG

O setor de Serviço Social está vinculado à Pró - Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC) criada em setembro de 2003, com a aprovação do Estatuto da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como órgão auxiliar da administração superior da Universidade, e tem como objetivo geral assistir aos estudantes da UFCG, no tocante ao apoio e à assistência direta aos discentes através do incentivo e auxílio na participação em eventos científicos, dos programas de esportes, de restaurantes, serviços de saúde, de programas de bolsas a alunos que apresentam situação de vulnerabilidade social e econômica, de cultura e de lazer, bem como pelo planejamento, coordenação e execução das políticas de assistência estudantil.

1. ORGANOGRAMA DA PRÓ - REITORIA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS - PRAC.

¹⁵ A história da UFPB pode ser conferida através de: <http://www.ccsa.ufpb.br/ccsa/contents/menu/historico-1>



Fonte: Serviço Social – UFCG, 2016.

O setor de Serviço Social da UFCG presta assessoria direta à Coordenação de Apoio Estudantil – CAE e tem uma equipe composta por assistentes sociais e agentes administrativos. A UFCG é composta por sete *campi* distribuídos nas cidades de Cajazeiras, Campina Grande, Cuité, Patos, Pombal, Sousa e Sumé. Com exceção de Campina Grande, que possui duas assistentes sociais, os outros campus contam com um assistente social cada. É importante salientar que o Estágio Supervisionado realizou-se no campus de Campina Grande.

O Serviço Social, enquanto setor que atua diretamente sobre os programas de assistência estudantil e com a comunidade acadêmica, em especial os discentes, possui as seguintes atribuições: Elaborar, executar e avaliar Políticas de Assistência Estudantil junto a UFCG; Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da Comunidade Acadêmica da UFCG; Encaminhar providências, e prestar orientação social a estudantes, grupos e à comunidade acadêmica em geral; Orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; Planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; Realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a UFCG; Realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social.

O objetivo do Serviço Social segundo relatório elaborado pelos profissionais em 2013, é assegurar, baseado em seu projeto profissional e em consonância com os direitos sociais expressos no PNAES, bem como nas regulamentações que normatizam

a profissão o Código de Ética Profissional, a Lei 8.662/1993 que regulamenta o exercício profissional, aos discentes, especialmente aqueles em condição socioeconômica de vulnerabilidade, condições de acesso e permanência dos estudantes nos cursos de graduação ofertados pela UFCG.

Tendo em vista a emancipação humana, o assistente social deve analisar criticamente os processos sociais inseridos no movimento histórico apreendendo as particularidades do capitalismo sob a luz da esfera da totalidade dos fenômenos, pois é nessa esfera que “o todo é compreendido como uma estrutura social complexa, marcada tradicionalmente por sua contraditoriedade, tendo como base de organização o sistema capitalista de produção que o engendra e lhe dá movimento” (FRANÇA, 2012, p. 155), e os rebatimentos desses fenômenos na política de assistência estudantil e no trabalho a ser desenvolvido.

Desse modo, o Assistente Social da UFCG atua diretamente sobre a assistência estudantil, realizando seleções para ingressos nos programas disponibilizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários – PRAC. Essas seleções possuem caráter de inclusão excludente, uma vez os programas de assistência estudantil não possuem investimento para que sejam atendidos de fato todos aqueles que dela precisam. Sendo assim, entende-se que a assistência estudantil está aquém do que deveria, pois esta deveria ser desenvolvida de forma a garantir o acesso a todos que possuem o perfil exigido pelos programas.

O Serviço Social é responsável, ainda, pelo atendimento aos estudantes que ingressam no campus e buscam a política de assistência estudantil; Realização de seleção e inserção dos alunos no Programa de Residência Universitária; Avaliação, acompanhamento, renovação ou desligamento dos estudantes nos programas de bolsas e auxílios acadêmicos de acordo com os critérios vigentes dos mesmos Construção de editais, seleção e inserção dos alunos para o Programa de Auxílio Acadêmico-Reuni; Atendimento a comunidade acadêmica em geral (estudantes, Familiares e servidores da UFCG) nos assuntos relacionados à assistência estudantil; Apoio às diversas expressões de mobilização, articulação e organização voltadas à garantia dos direitos dos estudantes, busca pelo diálogo com o DCE local; Construção de fichas de atendimento, acompanhamento, avaliação para os diversos programas supracitados; Articulação com os setores de assistência estudantil dos demais campi da UFCG; Reuniões com a direção

do campus, diretorias das residências e assembleias gerais com os residentes ; Evento com os residentes; Realização de Visitas domiciliares aos alunos residentes.

Ainda de acordo com o relatório dos assistentes sociais da UFCG, a difícil realidade socioeconômica de grande parte da comunidade discente no campus de Campina Grande demonstra a necessidade de um conjunto cada vez maior de serviços e ações que promovam a melhoria das condições de permanência dos alunos na universidade e a conseqüente conclusão dos cursos no qual estão matriculados, visto que são altos os índices de desistência, trancamento e abandono dos cursos, e isso se deve em grande medida a fatores como: desigualdades econômicas, precarização da formação básica, dificuldades cognitivas, problemas didático-pedagógicos na relação professor-aluno, altos índices de reprovação na mesma disciplina, sobretudo do currículo básico, agravamento das patologias relacionadas à saúde mental, entre outros.

No tocante a Assistência Estudantil, identifica-se inúmeros desafios, isto porque o processo de estruturação e consolidação da expansão das universidades trouxe a possibilidade de acesso à educação de nível superior a milhares de estudantes antes excluídos dessa realidade em virtude de uma série de fatores que impediam tal entrada na universidade. No entanto, atualmente, os estudantes que ingressam nas IFES enfrentam novos desafios relacionados à permanência e adaptação a vida acadêmica em seus diversos aspectos.

4.3 Estudo socioeconômico: o perfil dos usuários dos programas de assistência estudantil da UFCG

Tendo em vista a diversidade socioeconômica da população brasileira, ao trazermos essa análise para uma esfera, a nível local, podemos identificar, ainda assim, as nuances que nos permitem compreender, a partir da coleta de dados apresentada a seguir, a diversidade do corpo discente atendido pelos programas de Assistência Estudantil da UFCG.

Segundo Graciano e Lehfel'd (*apud* Fávero 2003, p. 43) “o estudo social é um processo metodológico específico do Serviço Social que tem por finalidade conhecer profundamente, e de forma crítica, uma determinada situação ou expressão da questão social, objeto da intervenção profissional”.

Vale resaltar, ainda, que o estudo socioeconômico é considerado uma das competências do profissional de Serviço Social¹⁶, logo, pode ser considerado como “parte intrínseca das ações profissionais dos assistentes sociais” (MIOTO, 2009, p 02), uma vez que está presente no cotidiano desses profissionais há muito tempo. Contudo, o estudo socioeconômico não pode ser considerado apenas como um meio para a concessão de benefícios eventuais e outros benefícios sociais, pois no “decorrer da avaliação socioeconômica [...] outras ações que exigem leitura aprofundada da realidade social” (CRESS, 2013, p. 04) podem ocorrer.

Neste caso, não trata-se apenas de um ato mecanizado ou meramente pontual já que os Assistentes Sociais tem em sua formação as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que lhe permitem usar a capacidade de compreensão dos fenômenos sociais de forma crítica para assim planejar sua intervenção na busca da garantia de acesso, dos indivíduos, aos direitos sociais.

Entendendo-se a importância do estudo econômico, faz-se necessário pontuar o que se compreende por situação socioeconômica de vulnerabilidade, uma vez que esta é o alvo principal das políticas governamentais seletivas e focalizantes, características marcantes nos últimos governos. O termo não se limita ao que se entende por pobreza, diz respeito à série de aspectos políticos, culturais e econômicos que dificultam a melhoria das condições de vida. Nesse sentido, concordamos com as considerações de Cançado, Souza & Cardoso (2014, p. 02).

Uma das grandes contribuições do termo consiste na superação de análises simplórias referentes à pobreza, isso porque se trata de uma qualidade heterogênea, tornando-se necessário compreendê-la pelo entrecruzamento de seus fatores multicausais. Falar em riscos sociais não se restringe a situações de pobreza, mas está associado a um amplo espectro de situações, como o desemprego, dificuldades de inserção social, enfermidades, violência, etc. É, portanto, insuficiente pensar soluções meramente econômicas para problemas de ordem estrutural, que em sua maioria possui raízes profundas, como problemas herdados da própria formação nacional, deterioração do sistema democrático, planejamento urbano ineficiente, entre outros.

Sendo assim, as seleções para os programas são realizadas levando em consideração os critérios estabelecidos pelo PNAES, bem como respeitando as particularidades da realidade em que a instituição está inserida. Tais critérios são: condições de moradia; renda; situação familiar, entre outros. Dessa forma, os alunos preenchem cadastros com informações de suas condições de vida, juntamente com documentos que as comprovem.

¹⁶ Cf. Lei Regulamentação da Profissão (8.662/93).

Por tratar-se de uma análise basicamente documental, o assistente social precisa estar sempre atento à forma como está realizando o trabalho, pois as condições de trabalho e a realidade da instituição podem acarretar uma atuação de cunho policialesco e, portanto, desrespeitando o Projeto Ético-político da profissão, que pretende uma atuação profissional com vistas a viabilização de direitos e de resistência aos ditames das classes dominantes. Vale salientar, ainda, que os profissionais não estão isentos de posturas conservadoras advindas da própria postura pessoal e, portanto, não devem ser desresponsabilizados por tais atos.

4.3.1. Análise dos dados do estudo socioeconômico

Os dados coletados são fruto do projeto de intervenção do estágio na política de educação superior, realizados pelos estagiários da instituição em 2018, com os estudantes que utilizam os serviços da assistência estudantil ofertados pela Universidade Federal de Campina Grande. O estudo foi realizado utilizando amostras dos três principais programas, sendo eles o Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação (PAEG), Restaurante Universitário e o Auxílio-moradia ou residência, recolhendo amostra de 100 (cem) cadastros de cada programa, totalizando, assim, 300 (trezentos) cadastros, o que representa aproximadamente 25% do universo dos alunos assistidos. Pretendendo uma coleta dados atuais, optou-se por utilizar os cadastros dos anos 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018. Para tanto, os indicadores dessa pesquisa foram organizados a partir da estrutura do Cadastro Social do Serviço Social da UFCG. Os estagiários preencheram, então, formulários online com as informações coletadas a partir da análise documental dos cadastros dos alunos, a fim de gerar a sistematização dos dados adquiridos, possibilitando sua análise posteriormente.

A fim de traçar o perfil desses estudantes, a sistematização dos dados teve como estrutura quatro eixos centrais, sendo eles: 1. Identificação, que possui como subitens: A) Curso de graduação; B) Turno; C) Idade; D) Cor/raça; E) Sexo; F) Estado Civil; G) Modalidade de conclusão do Fundamental e Médio; H) Graduação concluída; I) Forma de ingresso na universidade. 2. Situação Habitacional, que possui como subitens: A) Com quem reside, B) Cidade de origem da família, C) Zona em que a família reside, D) Condição de residência da família, E) Cidade onde reside o estudante, F) Zona onde reside o estudante, G) Condição de residência do estudante, H) Condição de deslocamento; 3. Situação familiar, que possui como subitens: A) Modalidade

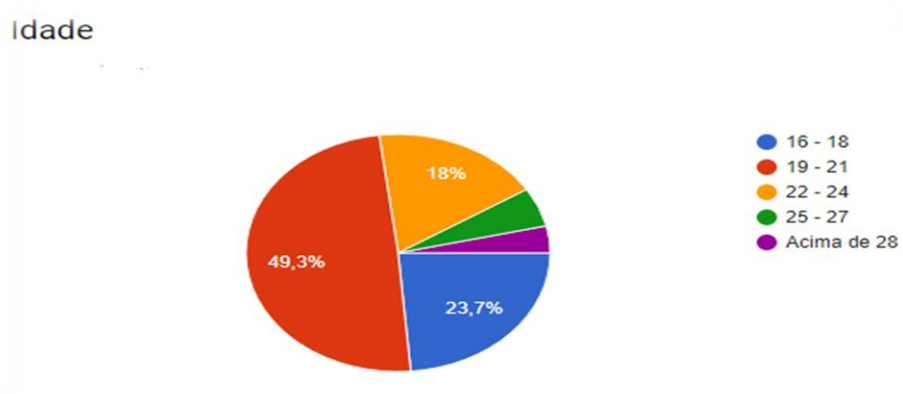
familiar, B) Composição familiar, C) Principal provedor, D) Estado civil do principal provedor, E) Escolaridade do principal provedor e 4. Renda, que possui como subitens: A) Renda bruta familiar, B) Renda per capita, C) Pensionista, D) Benefício Social.

Vale pontuar que a pesquisa buscou utilizar indicadores que possibilitassem mapear o perfil socioeconômico dos estudantes de acordo com o relatório elaborado pelo FONAPRACE (2016), a respeito do perfil socioeconômico dos usuários da assistência estudantil nas IFES realizado a nível nacional.

A partir da análise dos dados coletado, foi possível constatar que o curso de Engenharia Elétrica possui o maior número de estudantes inclusos nos programas estudados, ocupando 16,66% das vagas. Ciências da Computação e Engenharia Civil aparecem em segundo e terceiro lugar, com 7,33% e 5,66% respectivamente. Além disso, a área de engenharias em geral representa quase metade dos cadastros analisados, contando com 42,33%, enquanto as ciências humanas e sociais aparecem em segundo lugar com 24,33%. No que diz respeito ao turno, os alunos com horários em tempo integral representam 82,66%, vespertino aparece com 1%, enquanto o turno noturno representa 16,33% do universo (ESTUDO SOCIOECONÔMICO, 2018).

No que diz respeito à faixa etária dos estudantes, constatou-se que a maior parcela dos assistidos está entre 19 (dezenove) e 21 (vinte e um) anos de idade, não obstante, é a faixa em que mais pessoas ingressam nos serviços ofertados, demonstrando, assim, uma leve dissonância com os dados apresentado pelo FONAPRACE, que indica uma ocorrência de 51,92% de usuários entre 20 (vinte) e 24 (vinte e quatro) anos de idade.

Gráfico 1- Faixa etária dos usuários



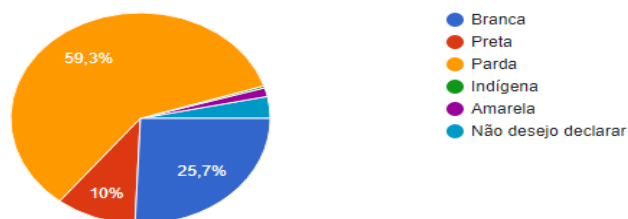
Fonte: Estudo socioeconômico (2018)

O gráfico a seguir demonstra como os estudantes se autodeclararam no tocante à cor/raça. Debruçar-se sobre esse aspecto se mostra imprescindível para traçar o perfil de usuários da assistência estudantil, tendo em vista o seu significado sócio-histórico na marginalização social dos indivíduos. Embora haja certa “inclusão” com o sistema de cotas adotado nos últimos anos¹⁷ mecanismos culturais e governamentais ainda produzem e reproduzem a exclusão de indivíduos com base em critérios étnicos e raciais. Nesse sentido, pode-se observar que quase 70% dos usuários pesquisados se autodeclararam pardos ou negros. Brancos representam 25,7%.

Entende-se que a inserção de alunos negros nesses programas possui ligação direta com o sistema de cotas que possibilitou o acesso ao ensino superior de pessoas socialmente marginalizadas e historicamente discriminadas, uma vez que é necessário a criação de políticas que incidam diretamente na estrutura do sistema, a fim de auxiliar na “desnaturalização” de exclusão social de milhares de pessoas.

Gráfico 2- Cor/raça dos estudantes

Cor/raça



Fonte: Estudo socioeconômico (2018)

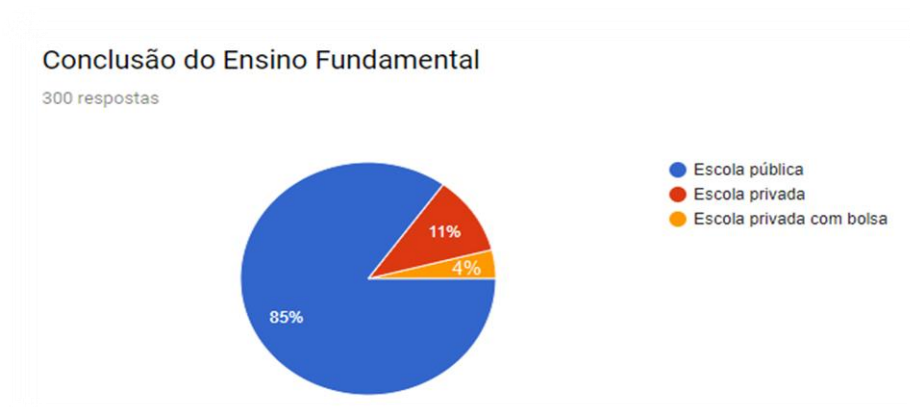
¹⁷ “A política de cotas foi instituída pela Lei 12.711, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em agosto do ano passado. No Congresso Nacional, a proposta foi aprovada por unanimidade. Em quatro anos, 50% das vagas nas universidades federais serão destinadas aos estudantes de escola pública, também levando em conta recorte de renda e racial. Já este ano, no mínimo 12,5% das vagas têm que ser reservadas para a Lei de Cotas.” Cf. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35549-politica-de-cotas> acesso fev. de 2019.

A análise documental mostrou que 57% dos usuários são homens, enquanto as mulheres representam 43%, demonstrando que há uma disparidade de 14% entre os dois. Além disso, podemos constatar que 98% dos analisados estão solteiros e apenas 2% são casados.

Os gráficos abaixo abordam a modalidade de ensino em que os discentes concluíram o ensino fundamental e médio, bem como a forma pela qual se deu o ingresso à universidade.

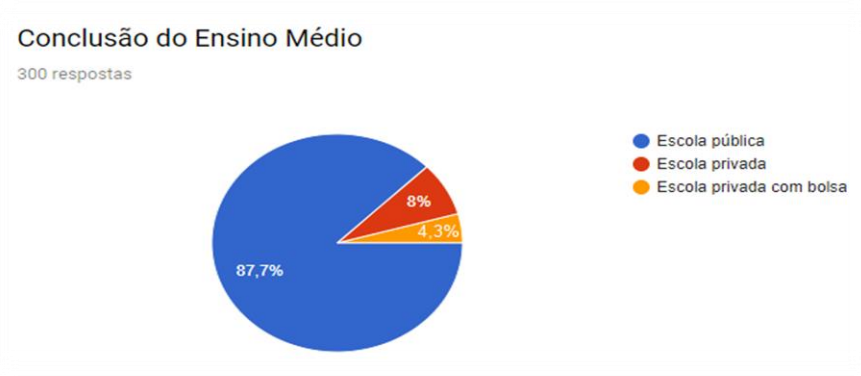
Como pode ser visualizado, a grande maioria concluiu o ensino fundamental e médio em escolas públicas, sendo 85% e 87,7 respectivamente. Acreditamos que uma das razões para o crescimento entre os níveis de ensino esteja diretamente ligada ao fato de que apenas o ensino médio é usado como critério para que o aluno concorra às cotas. Nesse sentido, conseqüentemente, diminui o número de estudantes que concluíram o ensino médio (8%) em escolas privadas, em comparação ao nível fundamental (11%). Na modalidade escola privada, o número tem um leve crescimento de 0,3%, passando de 4% para 4,3%.

Gráfico 3- Conclusão do Ensino Fundamental



Fonte: Estudo Socioeconômico (2018)

Gráfico 4- Conclusão do Ensino Médio

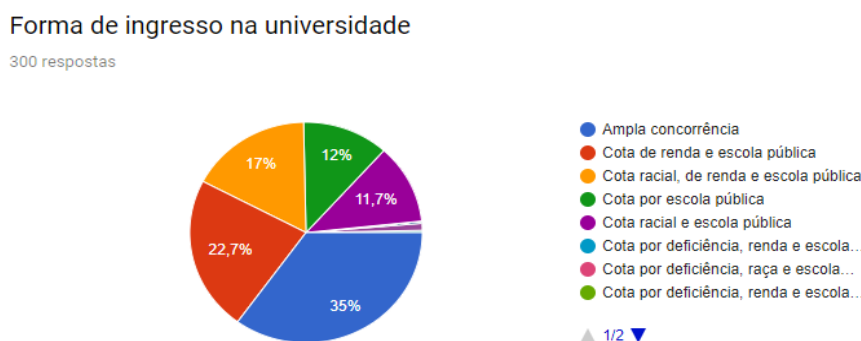


Fonte: Estudo socioeconômico (2018)

No que diz respeito à forma de ingresso na universidade e como falado anteriormente neste trabalho, o sistema de cotas se caracteriza como uma ferramenta importante para a viabilização do acesso de alunos advindos das camadas mais pauperizadas da população. Isso se expressa no gráfico a seguir, demonstrando que dentre os cadastros analisados, apenas 35% ingressaram no ensino superior da UFCG por meio das vagas de ampla concorrência, enquanto os outros 65% se dividem nas diversas modalidades de cotas.

As modalidades com maior expressão foram: Cota de renda e escola pública, com 22,7% dos alunos; Cota racial, de renda e advindo de escola pública, com 17%; Cota apenas para concluintes em escolas públicas, com 12% e cota racial e de escola pública. Além disso, por meio das cotas para pessoas com deficiência, registrou-se o número de 0,3%.

Gráfico 5- Forma de ingresso na universidade

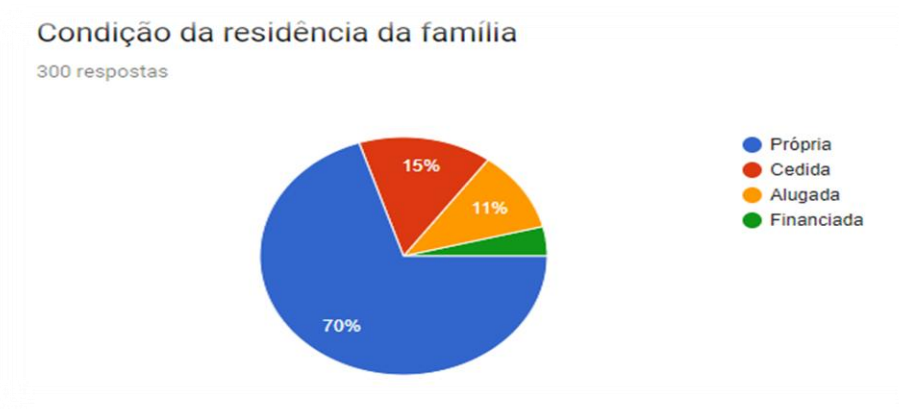


Fonte: Estudo socioeconômico (2018)

No que se refere à situação habitacional dos usuários, constatou-se que a maior parcela reside com amigos na cidade de Campina Grande, representando 44,7% do total, enquanto 42% residem com os pais. Além disso, 5,7% declararam que moram sozinhos e 5,7% moram com algum parente. A grande maioria desses estudantes é natural da Paraíba (69,33%), seguido de Pernambuco (14,7%) e Rio Grande do Norte (3,7%), sendo 79,3% moradores da zona urbana e 20,7% da zona rural. Compreendemos a importância do número significativo de estudantes advindos da zona rural, tendo em vista a dificuldade de acesso que caracteriza a grande maioria dessa população. Nesse sentido, é interessante pensar a necessidade de residência universitária ou auxílio moradia para atender essa grande quantidade de discentes que não vivem com suas famílias.

No próximo gráfico apresentamos dados a respeito das condições de residência das famílias e, como podemos observar, 70% possui casa própria, enquanto 15% habita moradias cedidas e 11% alugadas. Vale pontuar, também, que 4% dos estudantes declaram que a família mora em residências financiadas.

Gráfico 6- Condição de moradia das famílias



Fonte: Estudo Socioeconômico (2018)

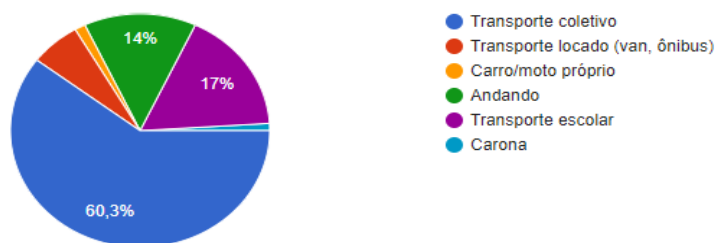
Constou-se, ainda, que devido a inviabilidade de deslocamento diário, por questão de distância ou ausência de transporte gratuito, das cidades de origem para Campina Grande, mais da metade dos estudantes precisa pagar aluguel (51,3%),

representando uma despesa a mais para a família. Dos cadastros utilizados, 33,3% reside em casa própria e 12,7% em residências financiadas. Outros dados coletados mostram que 60,3% dos discentes utilizam transporte coletivo, 17% transporte escolar cedido pelas prefeituras dos municípios e 14% declararam caminhar até a universidade. Portanto, faz-se necessário pensar estratégias que viabilizem o acesso ao auxílio transporte.

Gráfico 7- Condição de deslocamento

Condição de deslocamento

300 respostas



Fonte: Estudo Socioeconômico (2018)

Antes de apresentarmos o gráfico a seguir, torna-se relevante explicitar que a instituição família, nos últimos anos, vem perdendo o sentido de união que tem como finalidade a procriação com modelo estritamente patriarcal. Dessa forma, outras modalidades de família vêm sendo reconhecidas política e socialmente, anexando ao seu conceito a dimensão da afetividade como principal característica¹⁸.

Desse modo, nos dados coletados constatou-se que 61% dos estudantes estão inseridos em famílias naturais¹⁹, compostas por pai e mãe e 32% em famílias monoparentais, constituídas por apenas um dos pais. Verificou-se, ainda, a incidência de famílias extensas (que se estende para além do núcleo familiar, 3%), anaparentais, (formadas por laços de afetividade e afinidade, não necessariamente laços sanguíneos, 2%) e individual (formada pelo próprio indivíduo, 2%). Essas famílias são formadas

¹⁸ Cf. com detalhes as novas modalidades de família em Carlos Simões, 2014.

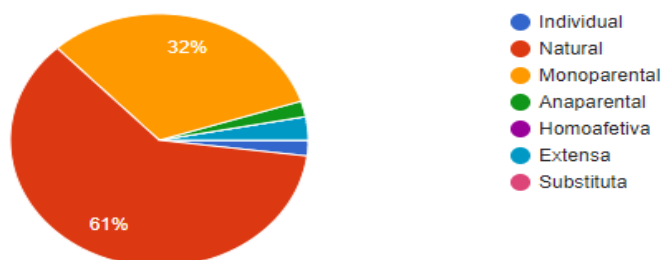
¹⁹ Adotamos a definição do livro de Carlos Simões, Curso de Direito do Serviço Social que compõe a biblioteca básica do Serviço Social.

predominantemente entre 1 e 4 pessoas, correspondendo a 73,3% e 26,7% entre 5 e 8 membros familiares.

Gráfico 8- Modalidade Familiar

Modalidade familiar

300 respostas



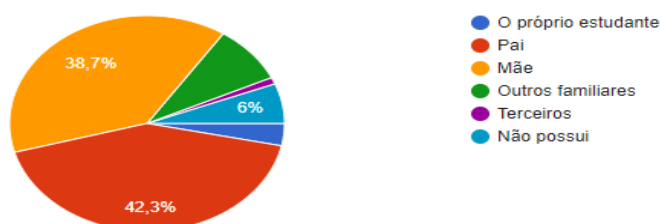
Fonte: Estudo Socioeconômico (2018)

Constatou-se, ainda, que em 42,3% dos casos, o pai se caracteriza como o principal provedor da familiar, enquanto a mãe assume esse papel em 38,7% dos cadastros analisados. Verificamos também a incidência de 6% dos casos em que o próprio aluno é responsável por sustentar a família. Como pode ser verificado a seguir:

Gráfico 9- Principal provedor da família

Principal provedor da família

300 respostas



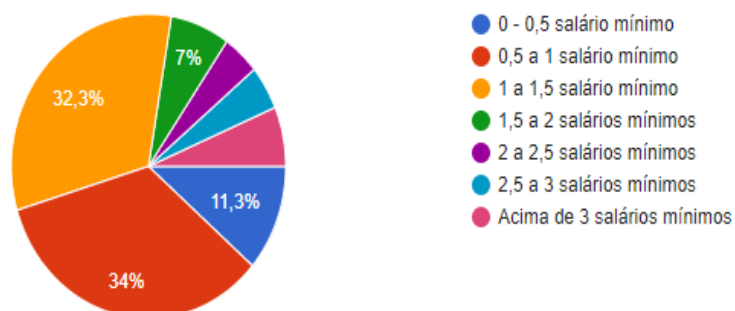
Fonte: Estudo Socioeconômico (2018)

Com relação à renda familiar, analisamos as rendas brutas e *per capita* de cada estudante, além de levantar dados a respeito do recebimento, ou não, de pensões e benefícios sociais. Desse modo, no que diz respeito à renda bruta da família, podemos observar no gráfico abaixo a ocorrência de 34% dos casos em que essa renda gira em torno de 0,5 e 1 salário mínimo, caracterizando como a faixa com maior expressão. Em seguida, aparece a faixa entre 1 e 1,5 salários mínimos, correspondendo a 32,3% dos casos analisados, enquanto 11,3% famílias sobrevivem com a quantia de 0 a 0,5 salários mínimos.

Gráfico 10- Renda Bruta Familiar

Renda bruta familiar

300 respostas



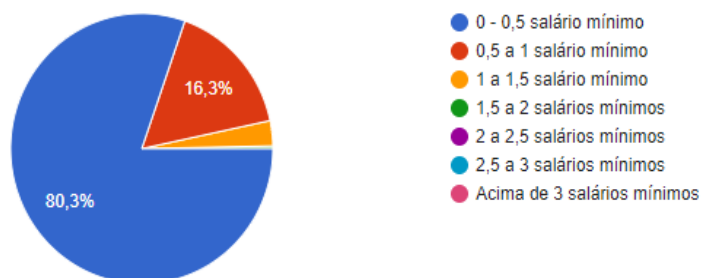
Fonte: Estudo Socioeconômico (2018)

A coleta de dados acerca da renda *per capita* demonstrou que 80,3% sobrevive com renda entre 0 e 0,5 salários mínimos, 16,3% entre 0,5 e 1 salário mínimo e apenas 3% possui 1 e 1,5 salários mínimos. Além disso, constatamos que apenas 7,3% recebe algum tipo de pensão, enquanto 33% declararam receber benefícios sociais. Importante salientar que os programas elegem como critérios para participação nas seleções, a renda per capita menor ou igual a 1,5 salários mínimos.

Gráfico 11- Renda Per capita Familiar

Renda per capita familiar

300 respostas



Fonte: Estudo Socioeconômico (2018).

Diante dos dados coletados e das informações anteriormente analisadas, o estudo socioeconômico possibilitou, de fato, conhecer de forma mais aprofundada a realidade dos usuários dos programas ofertados pela instituição, possibilitando que os profissionais tenham mais clareza a respeito do público e da demanda sobre a qual exercem sua função.

Assim sendo, compreendemos que o estudo não possui um fim em si mesmo, pois a temática é ampla e são muitas as mediações a serem apreendidas para compreender a dinâmica social e, particularmente, como essa dinâmica rebate nos programas de assistência estudantil. Portanto, esperamos que o presente estudo possa subsidiar pesquisas futuras acerca do tema, com maior profundidade, fazendo as devidas mediações e contribuindo para uma assistência estudantil que possibilite o acesso e permanência de todos aqueles que precisarem.

5- Considerações Finais

No processo de escrita desse texto e como apresentado no decorrer do mesmo, constatamos que a educação brasileira, sobretudo a educação superior, foi e ainda é marcada por um caráter essencialmente elitista, uma vez que, historicamente, os governos a submeteram a uma lógica em que se prioriza o lucro e o enriquecimento dos setores privados, muitas vezes em detrimento da qualidade do ensino ou mesmo o acesso da população a esse serviço.

Ao longo dos anos a educação superior expandiu e se popularizou de forma que a assistência estudantil não conseguiu acompanhar. A criação de programas e projetos que incentivem o acesso à educação deve ser acompanhada de ações que possibilitem, também, a permanência desses estudantes nas universidades. Contudo, embora a assistência estudantil seja de grande importância nesse sentido, ainda não é suficiente para abarcar todos que precisam dela.

A lógica mercadológica que permeia esses governos está presente em todas as políticas e, portanto, envolve a educação superior brasileira em um processo de mistura entre o público e o privado, transformando o que devia ser responsabilidade do Estado em ferramenta para lucro e expansão do capital. A educação superior passa a ser mercantilizada através de programas como FIES e PROUNI, em que o Estado, além de incentivar a expansão do ensino privado, também é o seu principal financiador. Enquanto isso, a educação pública sofre ataques cotidianos, por exemplo, o provável corte no financiamento das pesquisas que pode acarretar o corte de pelo menos 200 mil bolsas, segundo relatório da Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior – CAPES,²⁰ de 1º de agosto de 2018.

Desse modo, torna-se importante para os Assistentes Sociais e demais profissionais inseridos na educação pública superior brasileira, estarem atentos aos processos políticos, sociais e econômicos que rebatem diretamente no funcionamento das políticas e na viabilização dos direitos. O ideário neoliberal e o social-desenvolvimentismo representam um forte retrocesso no que diz respeito a elaboração, planejamento e execução das políticas, uma vez que os princípios norteadores desses governos conduzem para o sucateamento do público, para expansão do privado.

Ressaltamos, então, que mais trabalhos devem ser realizados, mais pesquisas precisam ser executadas, pois o assunto não se encerra, e nem poderia, neste trabalho, portanto, é preciso debruçar-se cada vez mais fundos nas estruturas sociais para compreendermos os processos que rebatem sobre nossas vidas pessoais e profissionais, a fim de possibilitar uma maior articulação e resistência frente aos ataques burgueses.

²⁰ Cf. em

https://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=0746852&codigo_crc=6755A444&hash_download=ef5e65b749e9b6a0c124c56e438345f0dbb86d4b097fcd29f4b4221365642ee971b5a5e507aea925d83d67d1d4d79f08696fa5be30b507aa19122ff68c396a9&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0 Acesso em ago. 2018.

ABSTRACT

This article aims to understand the Student Assistance in the process of counter-reform of higher education, as well as analyze the particularity of UFCG, tracing the profile of programs users. The work is the result of experience of compulsory curricular internship in Social Work of the State University of Paraíba, in the sector of Social Work of the Rector's Office Community Affairs (ROCA) Federal University of Campina Grande (UFCG) between the 2016-2017. The objectives were achieved by socioeconomic study, using bibliographic research, and the registers filled out by the users at the time of enrollment in the programs. It was 300 used (three hundred) registers, represented approximately 25% of total in time. The theory of Marxism it was chosed as method of investigation and apprehension of the data. First, the text presents the emergence and development of higher education over the years. In the second part, presents the counter-reform process and the refutations in higher education. Therefore, it is concluded with the analysis of the data and the results obtained in the socioeconomic study.

Keywords: Student Assistance. Counter-reform. UFCG. Higher Education Politics.

Referências Bibliográficas

ASSISTENTES SOCIAIS, UFCG. **Relatório sobre assistência estudantil na UFCG.** Campina Grande: UFCG, 2013.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social.** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2016.

BURIOLLA, Marta A. F. **O Estágio Supervisionado.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTELO, R. **O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro.** EM PAUTA: Rio de Janeiro. Revista da Faculdade de Serviço Social – UERJ, 2013.

CANÇADO, T. C. L.; SOUZA, R. S. S.; CARDOSO, C. B. da S. **Trabalhando o conceito de Vulnerabilidade Social.** XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro – SP, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **ORIENTAÇÃO TÉCNICA Nº 01/2013**. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Orienta%C3%A7%C3%A3o-T%C3%A9cnica.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

DUHRAM, E. R. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, Simon. Et. al. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/Sumario.html>. Acesso em: ago. 2018.

FAERMANN, L. A. **Teoria social de Marx: conhecimentos e contribuições ao trabalho do assistente social**. SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 18, N.2, P.34 - 51, JAN./JUN. 2016

FERRARO, A. R. **Diagnóstico da alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Brasil segundo o Censo Demográfico 2000**. Gráfico 2000. Relatório Final – CNPq. São Leopoldo, abr. 2004.

FERREIRA JUNIOR, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: UFSCar, 2010.

FORUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **Proposta do FONAPRACE para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**. 2001. Disponível em: <http://www.ufjf.br/proae/files/2009/01/proposta-do-fonaprace-para-um-plano-nacional-de-assistencia-aos-estudantes-de-graduacao-das-instituicoes-publicas-de-ensino-superior.pdf>. Acesso em abr. 2018.

_____. **iv pesquisa do perfil sócioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras 2014**. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf Acesso em maio. 2018.

FRANÇA, R. P. **Teoria social de Marx, projeto ético-político e o serviço social: um espaço de tensões, reflexões e possibilidades**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 12, n. 1, p. 152 - 161, jan./jun. 2013.

FUNHRMANN, N. L. **Neoliberalismo, Cidadania e Saúde: A recente reorganização do Sistema Público de Saúde no Brasil**. *Civitas*, Porto Alegre, v. 4, nº 1, jan.-jun. 2004.

GRACIANO, M. I, G.; LEHFELD, N. A de S. **Estudo socioeconômico: indicadores e metodologia numa abordagem contemporânea**. Revista Serviço Social & Saúde. UNICAMP Campinas, v. IX, n. 9, Jul. 2010.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. [tese doutorado] Porto Alegre – RS: PUCRS, 2012.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. **Reuni**: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. Educação & Realidade. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

LIMA, K. **Políticas Públicas no Brasil de hoje**: uma ponte para qual futuro?. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis - MA: UFMA, 2017.

MARRAN, A. L. **Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro**: algumas reflexões. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO 2011.

MENDES, M. das G. R. **A contrarreforma na política de educação brasileira e as tensões sobre a formação profissional em serviço social na contemporaneidade**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis - MA: UFMA, 2015.

MIOTO, Regina. Estudos Socioeconômicos. In: CFESS. (Org.) **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, 2009.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da Crise e Seguridade Social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. 3ed. São Paulo, Cortez, 2005.

NASCIMENTO, C. M. do. **ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA NOS ANOS 2000**. Recife – PE. UFPE, 2013.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação do Brasil. In: SOARES, M. S. A. [coord.]. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Unesco, 2002. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf> . Acesso em: ago. 2018.

PRESTES, E. M.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro**: O caso da Universidade Federal da Paraíba. Revista Lusófona de Educação, 21, 2012.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1991.

SANTOS, J. S. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012..

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/eng/livros/chama_introducao.htm. Acesso em: abr. 2018.

TEIXEIRA. C. L. **Programas institucionais de permanência e seus impactos nas trajetórias de estudantes de origem popular** – O caso da Universidade Federal Fluminense/Cristiane Lourenço Teixeira/Niterói: UFF/PPGPS, 2009.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis** México: Fundo de Cultura Econômica, 1967.