

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: consolidação de um espaço de Atuação para o Serviço Social^{*1}

*Heleni Duarte Dantas de Ávila
Kleber Rodrigo Durat*

INTRODUÇÃO

Pensar a atuação do Serviço Social na Assistência Estudantil é, inicialmente, refletir a profissão inserida no espaço da educação superior articulada com a defesa das políticas sociais e dos direitos humanos. Para tanto, utilizou-se, como base de fundamentação o projeto ético político hegemônico na categoria, fruto de seu processo de amadurecimento teórico, político e metodológico.

Assim, é importante salientar que a escola faz parte das instituições pertencentes ao Estado (sociedade política), mas que é atravessada pelos conflitos da sociedade civil. Ela reúne, em seu interior, as condições próprias de uma instituição que não se deixa apreender com facilidade por uma lógica maniqueísta e reducionista do par dialético sociedade civil/Estado. Desta forma,

[...] a educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos sociais, mas também é uma área estratégica de atuação do Estado. Nesse sentido, a política de educação, como política social, é um espaço contraditório de lutas de classes, um embate entre poderes diversos que se legitimam historicamente, conforme se estabelece a correlação de forças na diversidade dos projetos societários existentes. Portanto, a luta pela educação constitui-se uma das expressões da questão social, visando o atendimento de uma necessidade social, reconhecendo a mesma como um direito social (MARTINS, 2007, p. 21-22).

A educação superior não foge a esse processo de embates políticos e de disputa de projetos de sociedade. A universidade brasileira sempre foi uma instituição elitizada e a educação superior um privilégio das classes mais favorecidas economicamente e com acesso à formação escolar básica de qualidade. Durante décadas predominou a desigualdade no acesso à universidade pública que esteve ocupada, prioritariamente, pelos jovens pertencentes às classes alta e média-alta do Brasil.

Foi apenas com a Constituição de 1934² que a educação passou a ser reconhecida como um direito social. A descentralização do ensino superior só foi reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei n. 4.024/61). No entanto, o aumento no número de universidades e vagas no ensino superior público ocorreu somente nos anos de 1970.

A conjuntura política dos anos 1980, forjada por um processo de grandes mobilizações dos movimentos sociais, impulsionou a transição democrática no país, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988, criando possibilidades de ampliação

*DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.208-223

¹ Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

² “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporci- oná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econô- mica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.” (BRASIL, 1934, p. 23).

de direitos sociais para todos os brasileiros. Não obstante a esse período de ampliação de direitos, na década de 1990, o Brasil iniciou um processo de reformas político administrativas, colocando as políticas sociais e econômicas submetidas aos princípios do neoliberalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2010).

A política de educação sofreu fortemente com as transformações econômicas e sociais desse período, tornando-se alvo de reformas para adequação ao novo padrão de acumulação capitalista determinado pelo receituário neoliberal, o que não foi diferente com a educação superior que também ficou subjugada ao grande capital e voltada para as exigências do mercado.

Apenas nos anos 2000 é que a preocupação com a universidade toma novamente a atenção governamental, sendo gestadas políticas para recomposição de sua funcionalidade, mesmo que sob as diretrizes e ordenamentos do mercado (FRIGOTTO, 2011). A principal modificação fez-se a partir de 2007, via Decreto n. 6.096/2007, conhecido como Decreto REUNI.

A partir deste cenário que a assistência estudantil, fruto das mobilizações sociais de diversos segmentos³, assumiu papel importante ao ser reconhecida pelo governo federal como estratégia central para a redução das desigualdades ao proporcionar acesso e a permanência de estudantes oriundos das classes populares. Ressalta-se, no entanto, que a assistência estudantil, enquanto um conjunto de ações e atividades que visem a garantia de direitos sociais reivindicados historicamente está permeada de contradições e por disputas em torno de interesses diversos.

Importa, ante todo o processo de reordenamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as necessidades de efetivação de direitos, ressaltar o posicionamento e contribuição dos profissionais assistentes sociais, enquanto agentes envolvidos na operacionalização da assistência estudantil, afirmando e lutando por uma educação pública, gratuita e de qualidade à população brasileira.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS ARRANJOS HISTÓRICOS DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

É necessária uma viagem histórica para trilhar os caminhos da exclusão da educação no Brasil e, em particular, a educação superior. A discussão será pautada com base no materialismo histórico, centrada na dialética, trazendo a ação do homem no seu tempo e os arranjos sócio-políticos subjacentes ao processo de exclusão ao longo da história.

No período Colonial não se pode falar em ensino superior no Brasil, pois os mais abastados financeiramente realizavam os seus estudos na metrópole portuguesa ou em outros países europeus. O que existia por estas terras eram os colégios religiosos, de caráter confessional, mantidos pelos jesuítas e com o aval da coroa portuguesa.

Para Maia (2000), na estrutura da organização educacional jesuítica percebe-se que os arranjos eram destinados à formação do homem cristão europeu, tornada padrão, inclusive por meio dos valores arraigados pela igreja católica ao longo do tempo histórico. Por sua vez, Portugal coibiu qualquer iniciativa de instalação educacional distinta do modelo jesuítico, cuja oferta de educação em nível mais elevado centrava-se na teologia e filosofia.

Para Lima (2010), somente no Império acontece a inauguração do Ensino Superior e o preparo dos “cidadãos” para assumirem funções no serviço público, enquanto excluído e expropriado desse arranjo permanecia o povo. A família imperial em vez de seguir o que

³ Podemos citar as entidades: União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA).

já era feito na América espanhola, criando universidades, optou pela criação de cursos isolados, marcando, assim, o surgimento da educação superior no país de forma fragmentada, sendo refutada qualquer iniciativa em contrário.

Cunha (2000) enfatiza que o ensino superior surgiu no Brasil, sob o signo do Estado Nacional. Marcado pela dependência econômica e cultural, incorporava os produtos da política educacional de Napoleão Bonaparte e da reação alemã, contrapondo-se a uma educação superior pautada pela emancipação do sujeito, ratificando e fortalecendo os pressupostos em que se assentavam os interesses portugueses. Havia na opção pelos modelos destacados o conhecimento de que os maiores beneficiados seriam os membros da elite portuguesa, os cidadãos legalmente reconhecidos.

Segundo Machado (2011), no final do Império, período de acirrado debate sobre a questão do ensino superior, Rui Barbosa, como relator da Comissão de Instrução Pública, apresentou à Câmara dos Deputados o texto denominado “Reforma do ensino secundário e superior”. Nele, levantou algumas preocupações relacionadas à educação nacional, como a baixa qualidade do ensino, a falta de profissionalismo dos professores, a utilização de metodologias ultrapassadas (baseadas na retórica e na memorização), a insensibilidade dos poderes públicos e a necessidade da instituição inserir processos de avaliação. Os partidários de Rui Barbosa e defensores de uma educação de qualidade enfrentavam, contudo, fortes oposições, inclusive à proposta de criação de universidades, sob a alegação de que estas eram instituições obsoletas. Por outro lado, crescia uma grande demanda pela abertura de cursos superiores no Brasil, impulsionados pela classe dominante sentindo necessidade de formação de quadros para ocuparem a administração pública.

Com a chegada do período republicano ampliou-se o número de instituições de ensino superior e apareceram as primeiras universidades,

A Proclamação da República trouxe outra dinâmica ao debate, marcadamente a partir da inspiração positivista dos republicanos e da atuação do ministro Benjamin Constant (ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos). A publicação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, conhecida como a Reforma Rivadávia Corrêa, também concorreu para abrir caminho para a concretização do ideal universitário. Conforme Rossato, entre 1889 e 1915 foram fundados 37 estabelecimentos de ensino superior, entre faculdades e escolas superiores. Em 1892, o deputado Pedro Américo havia apresentado, ainda que sem êxito, o primeiro projeto de criação de Universidade da República (MAIA, 2000, p. 15).

As experiências universitárias pioneiras no Brasil tiveram como característica comum à sua efemeridade. A primeira delas de que se tem registro no país foi a Universidade de Manaus, criada em 1909, no auge do ciclo da borracha. Dela restou a Faculdade de Direito, que viria a se incorporar à Universidade do Amazonas em 1962. Em 1911, surgiu a primeira instituição universitária paulista, a Universidade de São Paulo, criada por particulares, mas que encerrou suas atividades por dificuldades de financiamento. Seguiu-se, em 1912, a Universidade do Paraná, que igualmente não teve continuidade. A breve duração dessa primeira universidade e a ausência de repercussões maiores oriundas de sua existência faz com que seja questionado o seu direito à paternidade (MAIA, 2000).

Assim, observa-se que a educação superior no Brasil chegou de forma tardia, ou seja, inicialmente através de escolas isoladas e posteriormente com as Universidades. Durante a primeira República estas tentativas foram crescendo, porém sem grandes avanços na formulação e concepção de Universidade.

Contudo, a universidade nacional não logrou cumprir com sua ambiciosa missão. Persistiu a tradição da escola superior independente e autossuficiente e a da universidade do tipo confederação de escolas profissionais.

Para Cunha (2007a), o surgimento das Universidades nos anos 1920-1930, deu-se quando as primeiras escolas de Medicina e de Direito (até então isoladas) foram incorporadas a uma estrutura concentrada e mantida pelo Estado, conforme estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras. Tais instituições buscavam atender à qualificação de um corpo técnico-burocrático do Estado. Até os anos 1950, no período desenvolvimentista, a universidade esteve preocupada em formar os filhos da burguesia para ocuparem as funções técnicas e de gerenciamento da estrutura estatal e empresarial (CUNHA, 2007b). Apenas nos anos 1960 é que o Estado brasileiro, pressionado pela classe trabalhadora urbano-industrial e pelos interesses da burguesia industrial e comercial, ampliou as vagas universitárias, tornando-a de acesso não só aos filhos da burguesia, mas também aos filhos dos trabalhadores ligados aos setores emergentes (CUNHA, 2007c)⁴. Nesse período, a estrutura tradicional das universidades já não atendia às necessidades do mercado, nem tão pouco atendia às necessidades dos estudantes⁵.

Segundo Maia (2000), na década de 1960 havia quase 700 escolas isoladas de ensino superior, o que acarretava falta de integração neste nível de ensino, bem como duplicação de equipamentos e de corpo docente.

O regime civil-militar instaurado nesse período determinou novos rumos para a política educacional brasileira. Para atender às exigências de um modelo econômico desenvolvimentista, da urbanização crescente e da necessidade de recursos humanos mais qualificados, promoveu a expansão acelerada do sistema de ensino superior via sua privatização.

Para Santos e Cerqueira (2009), o movimento estudantil foi o principal foco de resistência ao regime civil-militar, tendo a universidade pública como baluarte. O regime radicalizou com os estudantes, a partir de um decreto-lei do então presidente Castelo Branco, que vetava aos órgãos de representação estudantil qualquer ação que tivesse caráter político e que fosse contrário às ações governamentais. Longe de aquietar os ânimos dos estudantes, esse fato, na verdade, provocou atitudes radicais por parte deles, culminando em grandes passeatas e embates entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar. Apesar de toda mobilização estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior.

De acordo com Saviani (2010, p. 08),

O projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e

⁴ Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, “[...] quem cursava o ensino técnico profissionalizante só poderia ingressar no ensino superior se cursasse uma graduação vinculada à formação anterior e se cumprisse exigências adicionais. Assim, conforme já referenciado, o ensino secundário tradicional estava voltado para formação ao ingresso das elites ao ensino superior, e o profissional para a formação técnica das massas. A partir da LDB de 1961, ambos passam a ser equivalentes, o que ampliou a demanda pelo ensino superior, gerando excedentes, principalmente em cursos de profissões liberais, acarretando protestos dos estudantes aprovados nos vestibulares, mas excluídos do acesso por falta de vagas.” (RITTER, 2018, p. 63).

⁵ Saviani (2010, p. 08) explica que passou a vigorar a figura dos “excedentes”, ou seja, “[...] aqueles jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas.”. Sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE), esses “excedentes” passaram a reivindicar suas vagas nas universidades realizando acampamentos e ocupações de prédios universitários como forma de pressão ao Estado para ampliação de vagas.

ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

A Reforma Universitária de 1968 teve reflexos na consolidação de uma estrutura acadêmica, tais como ampliação do número de instituições e de cursos, aumento na oferta de vagas e investimentos para a pós-graduação, que concomitante a isso favorecia o espaço para a pesquisa. No entanto, ela também apresentava limites, o que para Cunha (1989) geraram polêmicas na referida Lei.

[...] a lei da Reforma Universitária de 1968 trazia normas bastante rígidas para a reestruturação das universidades públicas, em especial das universidades federais. Era a generalização do modelo-norte americano de universidade, não faltando a fragmentação do ano letivo; o regime de créditos; a divisão do currículo em uma parte geral (como o *college*) e outra profissional, os cursos de curta duração; o regime departamental; a pós-graduação; o taylorismo como regra de organização do trabalho; o câmpus segregado da cidade; e outras características (CUNHA, 1989, p. 40- grifos do autor).

As décadas seguintes foram de ampliação dos cursos de caráter confessional e ampliação do ensino privado, ampliação dos cursos noturnos, marcado por uma lógica competitiva entre as instituições de ensino superior, ou seja, o ensino submetido a lógica do mercado (a lógica do capital).

Para Cunha (2003), no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) as principais ações voltadas para o ensino superior foram: a normatização fragmentada – conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; ampliação do poder docente na gestão universitária – a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, apontado como um governo popular democrático causou expectativas ambiciosas à sociedade civil organizada (tanto da esquerda como da direita). Oficialmente, uma das principais ações desse governo foi a ampliação dos Institutos Federais e das Universidades Federais e ampliação de vagas nas Instituições de Ensino Superior privadas, além do acelerado crescimento dos cursos à distância⁶. Entretanto, salienta-se que apesar do discurso do governo democrático e popular, a política de educação continuou seguindo o receituário neoliberal e subjugado ao mercado, o que vem contribuindo para o sucateamento das Universidades públicas e a baixa qualidade nos cursos das instituições privadas.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Nos últimos anos a educação adquiriu contornos ligados à lógica da adequação aos padrões de flexibilidade e de exigências do mercado, na perspectiva de superar o atraso social e diminuir as desigualdades econômicas, apoiadas pela lógica do capital, principalmente pelas pressões de organismos internacionais, a exemplo o Banco Mundial.

No processo de readequação da “máquina” do Estado brasileiro às orientações neoliberais, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

⁶ Evidenciou-se nos anos 2000 uma preocupação com a educação superior, sob a orientação do governo Lula, onde foram estabelecidas políticas para recomposição de sua funcionalidade, mesmo que sob as diretrizes e ordenamentos do mercado. Tais ações ficaram conhecidas como políticas neodesenvolvimentistas. Paula (2016, p. 300) caracteriza esse fenômeno do neodesenvolvimentismo de “neoliberalismo a brasileira”, indicando como pontos centrais “[...] o deslocamento das políticas sociais de um campo acessório e complementar para um campo fundante e estrutural de seu desenvolvimento.”

Lei n. 9.394/96, a qual, em sua versão final, demonstrou as características ou delineamentos alinhados às proposições neoliberais: uma educação, básica e média, voltada para o trabalho.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...] Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...] Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996, p. 01-03).

No tocante ao ensino superior, a LDBEN de 1996, ao flexibilizar a área de abrangência de seus cursos e programas, tem permitido severas distorções no processo formativo, sobretudo no que diz respeito aos cursos mantidos e/ou ofertados na modalidade de “cursos à distância” e cursos sequenciais voltados para a especialização técnica de determinadas áreas.

Pereira (2013, p. 143-144) ao fazer uma análise do Art. 208 da Constituição Federal de 1988 conclui:

[...] o nível superior de ensino não é, no plano geral, uma atribuição exclusiva do Estado e muito menos um direito de caráter universal: trata-se de um acesso meritocrático, pois o Estado deve garantir o acesso, ‘segundo a capacidade de cada um’. Não se encontra aí a explicitação quanto à obrigação estatal na provisão gratuita e universal.

O conjunto dessas questões permite afirmar que a flexibilização encontrada na atual LDBEN vincula-se a um processo de mercantilização do ensino superior afetando, por consequência, as universidades públicas.

Tais constatações tornaram-se mais expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, Plano este que desencadeou um aparato normativo, sistematicamente desenvolvido para a área educacional, referente à educação básica, educação superior, educação profissional e tecnológica, alfabetização, educação continuada e diversidade (educação indígena, educação do campo, entre outros). A partir de então, as instituições de ensino superior públicas passaram a implementar as questões relacionadas à gestão do PDE por meio de diferentes políticas.

O PDE traz como princípios:

I) expansão da oferta de vagas; II) garantia de qualidade; III) promoção de inclusão social pela educação; IV) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas; e V) fortalecer o desenvolvimento econômico, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica (MEC, 2007, p. 26).

Aprovado o PDE, a operacionalização para alcançar as metas estabelecidas no referido Plano provocou a criação do denominado Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), através do Decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, através do REUNI, tem por objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e da permanência de acadê-

micos na educação superior (graduação) e o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas instituições federais. A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de estudantes de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. Para tanto, existem algumas contradições em seu processo interno que merecem destaque.

Pinto (2012, p. 33), em uma análise crítica sobre o REUNI, afirma que:

O decreto do REUNI dá continuidade às proposições governamentais de alteração do papel da universidade pública brasileira. A alteração é centrada na dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, visto não ser mais a universidade privilegiada como lugar de produzir esse conhecimento novo, e não ser mais exigência do mercado um profissional preparado para produzir tal conhecimento. A lógica econômica atual demanda uma mão de obra, majoritariamente, qualificada medianamente e com habilidades variadas.

A autora aponta, ainda, dois elementos importantes na compreensão do REUNI: a proposição acadêmica e a proposição gerencial.

As alterações de caráter acadêmico correspondem ao tipo de mão de obra necessário a atual divisão social do trabalho, tanto externa quanto internamente no país. [...] O segundo aspecto a ser considerado é a modalidade gerencial do REUNI. Na esteira da reforma do Estado Brasileiro, ou melhor, sua contrarreforma, as universidades passam, com a estruturação do REUNI, a integrar o aspecto das instituições que se relacionam com o Estado de um outro modo. Deixam, na prática, seu caráter autárquico para serem regidas pelo contrato de gestão. Isso significa que uma resignificação da autonomia como critério de caracterização institucional, para transmutá-la, a autonomia, em liberdade de gerenciar o cumprimento de metas. Como qualquer contrato de gestão, o REUNI atrela parte da dotação orçamentária das universidades ao cumprimento de metas, definidas e estipuladas fora da instituição, prometendo ampliação de recursos. [...] Ganha mais recursos a universidade que melhor se adequar à política do MEC, ampliando os constrangimentos para que não haja qualquer resistência das IFES à implementação do projeto do governo, negando, mais uma vez, a autonomia universitária e o princípio de que as universidades devem receber recursos suficientes para suas atividades, e não "prêmios" por seus resultados (PINTO, 2012, p. 34-38).

O REUNI congrega uma série de ações que perpassa pela implantação de novos cursos e pela contratação de professores e técnicos administrativos nas mais diversas áreas de atuação. Para além do aumento de vagas e acesso da população às Universidades, uma grande preocupação é a permanência dos estudantes ingressantes nas Instituições.

O fato é que, para efetivar o PDE, criou-se o REUNI e para alcançar as metas estabelecidas no REUNI as Universidades tiveram que aderir ao Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O SISU tem por objetivo garantir aos estudantes de todas as localidades do Brasil a oportunidade de participarem de um processo “seletivo” e/ou “classificatório” para ingresso nas universidades, sem a necessidade de seu deslocamento territorial. O processo é relativamente simples exigindo apenas que os estudantes se cadastrem no *site* do Ministério da Educação, indiquem a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como o curso pretendido, em qualquer Universidade Brasileira que tenha aderido ao referido Sistema.

O ENEM foi criado em 1998 como uma forma de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. A partir de 2004, a nota do ENEM começou a ser uti-

lizada pelos estudantes para obter bolsas de estudos em universidades privadas via Programa Universidade para Todos (PROUNI). Em 2009, o exame foi alterado e sua nota também passou a servir como forma de acesso à educação superior nas universidades públicas que aderiram à proposta do SISU.

A transformação do ENEM tem permitido, para além da avaliação da educação básica, que uma parcela expressiva da sociedade acesse uma universidade pública ou privada, ao ingressar em um dos seus cursos de graduação. Ocorre, no entanto, que a desigualdade social e racial, persistente na sociedade brasileira, demonstra que não basta apenas ingressar na universidade, mas há que se ter condições mínimas para a permanência na instituição.

Nesse sentido, é possível afirmar que o Decreto n. 7.234/2010 - que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é colocado como um dos instrumentos que vem a contribuir para a reestruturação e expansão das Universidades Federais. Visando ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, o PNAES estabelece em seus objetivos:

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, p. 01).

O PNAES determina que as universidades realizem um acompanhamento dos estudantes durante sua trajetória acadêmica, o que demanda uma série de ações não apenas de cunho financeiro, mas também social, cultural, recreativo e esportivo, a fim elevar as taxas de conclusão e atingir as metas do REUNI. Para Heringer (2018, p. 13):

[...] há um desafio para as instituições de ensino superior públicas, especialmente as de maior prestígio, para considerar efetivamente como parte de suas tarefas e responsabilidades a necessidade de lidar com a emergência deste novo perfil de estudante universitário, que chega com diferentes necessidades e requer atenção especial por parte das instituições. É importante destacar que muitos destes estudantes pertencem à primeira geração das suas famílias a ingressar no ensino superior. Vários estudantes que conseguiram ingressar numa universidade pública nos anos recentes experimentam dificuldades em termos econômicos e também em termos do acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas universidades.

Dessa forma, é preciso olhar as especificidades do REUNI e perceber suas intencionalidades. A sua implementação, para além da proposição de acesso de grande massa de trabalhadores ao ensino superior, pode ser vista como uma forma de interferência na autonomia das universidades, abrindo campo para a privatização, possibilitando a mercantilização da sua funcionalidade.

É preciso resgatar os movimentos de luta em prol da universidade e ‘re-unir’ os sujeitos em prol de uma educação autônoma, pública e de qualidade.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA CONQUISTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A política de educação para o ensino superior teve modificações consideráveis a partir da implementação do REUNI. Diversas Leis, Portarias e Resoluções entraram em vigor, avançando ou recuando pautas antigas da comunidade universitária⁷.

De acordo com o PNAES as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

A partir da criação do PNAES, e com o repasse dos recursos e a institucionalização das ações previstas no Decreto n. 7.234/2010, as universidades começaram a se organizar no sentido da implantação e implementação de ações em prol dos estudantes.

Há que se considerar que as reivindicações por assistência estudantil não são recentes, elas apareceram tanto nos movimentos de luta internacionais de estudantes, bem como nos movimentos estudantis brasileiros.

Historicamente, essas reivindicações aparecem na Europa nos anos 1960, como parte de um processo de negação das reformas impostas pelo capital às Universidades.

A Universidade, até a introdução da terceira fase do desenvolvimento capitalista⁸, tinha por função principal, como já afirmado anteriormente, preparar os filhos da classe burguesa para assumirem a direção e os grandes postos de comando das diversas nações. Para tanto, a necessidade capitalista de mão de obra especializada para atuar nas indústrias, aliada a melhoria nas condições sociais e econômicas da classe trabalhadora, permitiram a entrada dos filhos dos trabalhadores ao espaço acadêmico, modificando o formato das universidades, que deixou de ser espaço exclusivo da burguesia. Esse fenômeno mostrou-se preocupante do ponto de vista estrutural, pois as Universidades não estavam preparadas para atender uma demanda cada vez mais crescente de estudantes, imposição essa orquestrada pelo capital.

Mandel (1979, p. 42) fazendo uma análise da condição das universidades na década de 1960, aponta que

A universidade não estava preparada para isso, quer ao nível do próprio conteúdo dos estudos superiores, quer ao nível da sua infraestrutura material e da sua reorganização administrativa. Este fracasso da universidade para responder às necessidades do capitalismo foi considerado com razão como uma das causas da revolta estudantil internacional.

O autor apresenta ainda que o espaço acadêmico passou a ser um mercado, transformando o “[...] trabalho intelectual em uma mercadoria [...]”, eis aí a raiz das revoltas estudantis dos anos 1960 “[...] dirigidas essencialmente contra as consequências alienantes da proletarização intelectual da sociedade mercantil.” (MANDEL, 1979, p. 67).

Aliado a esse processo de mercantilização do ensino imposto pelo capital, os estudantes exigiam melhorias universitárias, pois pesava a necessidade de estruturas essenciais básicas que o estudante, filho da classe trabalhadora, não tinha condições de manter.

⁷ Aqui entendida como o conjunto dos servidores (professores e técnicos administrativos), estudantes e população que utiliza (direta ou indiretamente) da universidade.

⁸ Mandel apresenta três fases de desenvolvimento tecnológico do modo de produção capitalista: primeira fase – baseada em torno do motor a vapor, segunda fase – em torno do motor elétrico e terceira fase – em torno da automatização, da eletrônica e da energia nuclear (MANDEL, 1979).

Quando o recrutamento social dos estudantes se modificou de forma radical, a insuficiência da infraestrutura material fez-se sentir de forma cruel. Os estudantes, na sua maioria bolseiros, para não dizer quase todos, tinham necessidades de alojamento, de alimentação, de lazeres, e as estruturas tradicionais da universidade burguesa não se mostrava absolutamente capaz de as satisfazer. A insuficiência da infraestrutura técnica fez-se igualmente sentir porque não foi adaptada à expansão universitária. Aí reside a raiz de outra forma de alienação estudantil: a verdadeira 'luta pela vida' relacionando-se com a insuficiência de lugares nos laboratórios, nos anfiteatros, nas salas de operações, a falta de livros nas bibliotecas. Em suma, é uma carência crônica de recursos, uma insuficiência de meios que estão com frequência, se não sempre, na origem das primeiras explosões estudantis (MANDEL, 1979, p. 78).

Esse quadro de insatisfações vai desencadear em protestos de estudantes nas principais universidades europeias e se estender para os demais continentes.

No Brasil, tais fenômenos e reivindicações estudantis são também percebidos nos debates da Reforma da Educação Universitária de 1968. Tal discussão abriu espaço para que os estudantes brasileiros colocassem em pauta as reivindicações relacionadas a sua vivência no âmbito universitário, buscando melhorias nas condições estudantis. Segundo Nascimento (2014), a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi a primeira instituição a levantar a bandeira para as necessidades estudantis, e reivindicar soluções para os problemas de infraestrutura inadequadas aos quais os estudantes das universidades federais brasileiras enfrentavam.

Com o amadurecimento da temática da assistência estudantil e a consequente estruturação, no interior das IFES⁹, de programas de alimentação, bolsas e moradia universitária, novas organizações estudantis foram sendo criadas para a defesa da ampliação das condições de acesso e permanência dos estudantes na universidade pública (NASCIMENTO, 2014, p. 92).

Os recursos para o atendimento das demandas estudantis eram insuficientes e considerados desnecessários sob a ótica do atendimento dos governantes.

Para Nascimento (2014) é na década de 1980 que acontecem, também, as primeiras reuniões dos gestores das Universidades Federais, dando origem ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Assuntos Estudantis (FONAPRACE), corroborando com as posições da UNE relacionadas à assistência aos estudantes.

Este Fórum realizou as primeiras sistematizações acerca da assistência estudantil no Brasil [...] O mesmo desempenhou um papel de destaque na crítica ao lugar marginal ocupado pela assistência aos estudantes universitários na agenda educacional do governo brasileiro (NASCIMENTO, 2014, p. 92).

Ambos os movimentos foram combativos às privatizações e sucateamentos das IFES nos anos 1990, abrindo debates e consultando a comunidade acadêmica, sempre que necessário, articulando suas ações às demais categorias que perpassam ao espaço das universidades (sindicatos, associações, centros acadêmicos etc.).

Esse trabalho de sensibilização, frente a uma proposta de reordenamento estatal, permitiu que fossem produzidos estudos e debates que vieram contribuir na reestruturação das universidades nos anos 2000.

⁹ Instituições Federais de Ensino Superior.

[...] as pautas reformistas em prol de melhorias das instalações físicas das universidades e aumento das contratações de professores (para suprir a expansão das vagas propostas pelos programas do chamado processo de “democratização do ensino superior”, como o REUNI) somaram-se a agendas políticas defendidas em significativas mobilizações estudantis [...] (NASCIMENTO, 2014, p. 92).

Isso garantiu que reivindicações antigas como a melhoria das condições de vida dos estudantes também tivessem alterações e avanços, mesmo que ainda insuficientes para atender as necessidades básicas daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Em pesquisa realizada pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2014, evidenciou-se com a expansão das vagas um fenômeno de entrada massiva de estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Segundo dados da pesquisa, dois terços do quadro de alunos, ou seja, 66,19% têm origem em famílias com renda média de 1,5 salário mínimo, o que caracteriza uma alteração radical no perfil dos estudantes. Se consideradas apenas as regiões Norte e Nordeste, o percentual de estudantes com perfil Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) atinge 76,09% e 76,66%, respectivamente. À época da primeira pesquisa, o total de estudantes com até 1,5 salário mínimo era de 44%, o que significa em um aumento de 50% de estudantes com perfil PNAES [...] no quesito cor e raça, o relatório evidencia o impacto que a adoção de ações afirmativas, por meio da reserva de vagas, tiveram dentro das universidades federais. O destaque é o percentual de 47,57% de autodeclarados pretos e pardos, que mostra que a Lei das Cotas, sancionada em 2012, cumpre bem o seu objetivo. Em 1997, apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros, entre 18 e 24 anos cursavam ou tinham concluído um curso de graduação no Brasil. O baixo índice indicava que algo precisava ser feito (ANDIFES, 2016, p. 01-02).

Já a pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) em 2018, apontou que o número de estudantes com perfil de atendimento da assistência estudantil aumentou. Os estudantes de graduação com renda per capita mensal inferior a 1,5 salários mínimos nacional passaram para de 70,2%. No quesito cor e raça, o percentual de pretos e pardos nas instituições supera os dados anteriores, apresentando um total de 51,2% dos estudantes (39,2% pardos e 12% de pretos) (FONAPRACE, 2019).

Fruto das lutas do movimento negro e de outros movimentos sociais e com base em acalorados debates no âmbito da sociedade civil, algumas iniciativas ligadas ao acesso a universidades através do sistema de cotas são criadas no Brasil, a exemplo da UnB (Universidade de Brasília) e da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), no início dos anos 2000. Apesar dessas ações a Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas) só foi aprovada em agosto de 2012, como política pública de ação afirmativa na Educação Superior, após mais de uma década de debate e com muitas controvérsias.

A este respeito, Guarniere e Melo Silva (2017, p. 184), afirmam que:

Essa medida legal e obrigatória determina que as Universidades, Institutos e Centros Federais reservem 50% das suas vagas para estudantes oriundos de escola pública. Dentre elas, haverá reserva de um percentual especial destinado a estudantes negros (autoidentificados como de cor “parda” ou “preta”) e indígenas. Tal percentual será definido pela presença dessas populações no território da Instituição de Ensino Superior (IES), de acordo com o IBGE. As referidas entidades deverão se adequar em um prazo de quatro anos a partir da aprovação da nova lei.

A política de cotas compõe o rol das ações afirmativas. Estas têm como escopo reduzir e combater qualquer tipo de desigualdade social e discriminações sofridas por uma parte significativa da população seja por questões étnicorraciais, gênero, orientação sexual, deficiência e outras. As ações afirmativas adotadas pelas IFES são um marco e trouxeram avanços inegáveis, ocasionando mudança na realidade de vida de muitas pessoas negras, indígenas, pobres, deficientes, pessoa trans e outras, que foram e seguem sendo discriminadas ao longo da história e que até então tinham seu direito de acesso à educação superior negado.

Especificamente a Lei de Cotas tem também, gerado maior debate em torno das questões ligadas a exclusão e preconceito na sociedade brasileira, além de ser uma representação das lutas de diversos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro.

Hoje, a política de cotas está sendo ameaçada, particularmente em falas governamentais como as do Presidente da República, de representantes do Ministério da Educação (MEC) e do Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que em 18 de junho 2020 assinou a solicitação ao então Ministro da Educação Abraham Weintraub, para acabar com as cotas na pós-graduação. Felizmente, por pressão de setores progressistas e de movimentos sociais o governo recuou.

Associado a estas ideias do governo federal, é necessário atentar que a Lei de Cotas foi criada com limite temporal, ou seja, existe uma previsão legal de realização de avaliação e revisão, para quando completar dez anos, como consta no artigo 7º da referida Lei:

No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, s. p.).

O avanço do conservadorismo, associado ao ultra-neoliberalismo, implantados pelo governo brasileiro se constitui como uma das maiores ameaças ao avanço da política de cotas no país. As perspectivas são temerosas, porém é fundamental avançar na luta para que não se tenha mais retrocessos nas políticas sociais, em particular na política de cotas.

Nesse contexto, é importante frisar a necessidade de articular as ações da assistência estudantil com os processos de ingresso dos estudantes cotistas bem como seu acompanhamento, garantindo a permanência e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um importante espaço de reflexão acerca das desigualdades sociais e econômicas do país, sendo também uma relevante arena de disputas de classes. A escola, como parte da sociedade política (Estado) é, neste sentido, um lugar privilegiado onde os conflitos da sociedade civil são expostos.

Pode-se afirmar, também, que a educação é um direito que deve contemplar as dimensões do acesso e da permanência dos estudantes nas diferentes instituições educacionais, com destaque na democratização dessas dimensões.

Ao compreender a educação como direito e a necessidade de se garantir o acesso e a permanência dos estudantes nos estabelecimentos educacionais, é mister buscar um entendimento crítico do sentido de assistência e de necessidades estudantis. Tomando-se por base o marco legal (Decreto-Lei 7.234/2010), a assistência estudantil é transversal às políticas sociais, exigindo para além de um auxílio financeiro, ações que abarquem as especifici-

dades dos estudantes, contemplando as ações afirmativas, o acompanhamento pedagógico, psicológico, social e promoção à saúde.

Ao que trata do serviço social o projeto ético-político, construído coletivamente, remonta às mudanças no interior da profissão. Iniciando em meados dos anos 1960 com o Movimento de Reconceituação, passou nos anos 1980 pelo momento de ruptura com as concepções conservadoras existentes na profissão, culminando na reconstrução do Código de Ética Profissional em 1993.

O PNAES regulamentado em 2010 ganhou importância sob o discurso da oportunidade. Este é um programa que comporta ações focalizadas que podem responder à ampliação de acesso, mas a sua operacionalização ocorre longe da garantia efetiva a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior.

Os limites conjunturais à implementação das ações de Assistência Estudantil, na perspectiva do direito, reduzem as oportunidades de acesso universal aos serviços, programas e projetos, resultando em implicações para a democratização das condições de acesso e permanência.

Em 10 de agosto de 2020, o MEC, afirmou que planeja um corte de R\$ 4,2 bilhões no orçamento das despesas discricionárias, ou seja, aquelas não obrigatórias, para 2021, com redução de 18,2% em relação ao orçamento aprovado para 2020. Informam, ainda que nas Universidades e nos Institutos Federais o corte será de 1 bilhão, não incluindo aí as despesas obrigatórias como pagamento de pessoal. Ressalta-se que as despesas discricionárias são aquelas que as Instituições de Ensino Superior efetuam os gastos com funcionamento, obras, contratação de serviços terceirizados (aí envolvendo segurança e pessoal de limpeza) e despesas com assistência estudantil.

Muitos serão os desafios!

A defesa do direito à educação e conseqüentemente à democratização do acesso e a permanência dos estudantes denota uma relação com os princípios do projeto ético-político do Serviço Social, requerendo, por sua vez, a reafirmação e a materialização deste projeto profissional por parte dos assistentes sociais que estão direta ou indiretamente vinculados ao processo de planejamento, operacionalização e avaliação da Assistência Estudantil.

Para além das análises socioeconômicas com a finalidade de inclusão dos estudantes nos programas institucionais, os assistentes sociais elaboram documentos públicos (editais, manuais, instruções, etc.); confeccionam relatórios sociais; realizam entrevistas e visitas domiciliares quando necessárias; desenvolvem um trabalho de acompanhamento social e acadêmico por meio de ações multidisciplinares com a psicologia, pedagogia, profissionais de saúde e demais servidores; fomentam e desenvolvem campanhas de prevenção e conscientização sobre os variados temas (principalmente aqueles relacionados ao bem estar-estudantil), participam do planejamento e execução de programas e projetos bem como participam como membros de comissões e/ou assessoria em colegiados institucionais e Centros Acadêmicos, visando a defesa do direito do estudante e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade do ensino.

Não podemos esquecer, também, que o assistente social inserido na assistência estudantil é um profissional importante na operacionalização da Lei de Cotas, contribuindo no processo de divulgação das vagas e formas de acessar a política, no acompanhamento dos ingressantes cotistas e no combate ao racismo institucional.

Atuar na assistência estudantil traz como desafios o (re) conhecimento das dinâmicas institucionais e os sujeitos que a compõem, bem como as suas disputas políticas, articulando com movimentos gerais da sociedade que lutam pela democracia na sociedade brasileira. Assim, é fundamental perceber e resgatar os movimentos sociais, o movimento estudantil, para combater a lógica estabelecida pelo grande capital da educação enquanto mercadoria, em favor de uma educação autônoma, laica, pública, de qualidade e antirracista.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Classes D e E são maioria nas Universidades Federais**. Brasília: ANDIFES, 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/politicas-de-expansao-e-inclusao-contribuem-para-que-as-classes-d-e-sejam-a-maioria-dos-estudantes-das-universidades-federais>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília: Planalto, 1934. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10616989/artigo-149-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007. Brasília: MEC, . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Decreto-lei n. 7.234 de 19 de julho de 2010. Brasília: MEC, . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

CUNHA, L. A. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr./2003.

CUNHA, L. A. **A Universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.

CUNHA, L. A. **A Universidade temporã: o ensino superior, da colônia a Era Vargas**. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

CUNHA, L. A. **A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora Unesp, 2007c.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FONAPRACE. **V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos(as) das IFES (2018)**. Brasília: 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: 14 out. 2020.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas-SP, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018.

LIMA, P. G. Ações afirmativas e universidade no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 267-285, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso: 15 out. 2020.

MACHADO, M. C. G. Sociedade, estado e educação: as várias facetas de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 32-60, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/article/view>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MAIA, A. de S. O descobrimento tardio: as raízes, o nascimento e os atuais desafios da universidade brasileira. **Revista Impulso, Piracicaba**, v. 12, n. 27, p. 09-20, Jan. 2000.

MANDEL, E. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17821>. Acesso: 12 nov. 2020.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.

NASCIMENTO, C. M. do. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXIII n. 53, p. 88-103, fev. 2014.

PAULA, R. F. dos S. **Estado Capitalista e Serviço Social: o neodesenvolvimentismo em questão**. Campinas: Papel Social, 2016.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior e a precarização do trabalho docente: faces da negação do direito social à educação. *In*: FORTI, V.; GUERRA, Y. **Trabalho e Direitos: conquistas e retrocessos em debate**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, p. 143-159, 2013.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. *In*: ALMEIDA, N. L. T. de; PEREIRA, L. D. (org). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2012.

RITTER, C. **A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro**. 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7969>. Acesso em: 03 nov. 2020

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, D. P. dos E. A. Ensino superior: trajetória histórica e política recente. *In*: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2009, Florianópolis: UFSC. **Anais [...]**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25885/discover>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.