



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

LEIA MARA DE MENEZES

ANÁLISE DOS MECANISMOS DE COMBATE À VULNERABILIDADE SOCIAL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

MOSSORÓ

2019

LEIA MARA DE MENEZES

ANÁLISE DOS MECANISMOS DE COMBATE À VULNERABILIDADE SOCIAL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP da Universidade Federal Rural do Semiárido, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Linha de Pesquisa: Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Magalhães Silva.

MOSSORÓ

2019

©Todos os direitos estão reservados à Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996, e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tornar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata, exceto as pesquisas que estejam vinculadas ao processo de patenteamento. Esta investigação será base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) seja devidamente citado e mencionado os seus créditos bibliográficos.

M541a MENEZES, LEIA MARA DE .
ANÁLISE DOS MECANISMOS DE COMBATE À
VULNERABILIDADE SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO SEMI-ÁRIDO / LEIA MARA DE MENEZES. -
2019.
89 f. : il.

Orientador: Ângelo Magalhães Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Mestrado Profissional em Administração Pública,
2019.

1. Vulnerabilidade Social. 2. Universidade. 3.
Mecanismos de Gestão. 4. Administração Pública. I.
Magalhães Silva, Ângelo, orient. II. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

LEIA MARA DE MENEZES

ANÁLISE DOS MECANISMOS DE COMBATE À VULNERABILIDADE SOCIAL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP da Universidade Federal Rural do Semiárido, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Linha de Pesquisa: Administração Pública.

Defendida em: ____ / ____ / _____.

BANCA EXAMINADORA

Ângelo Magalhães Silva Prof. Dr. (UFERSA)
Presidente

Ludimilla Carvalho Serafim de Oliveira, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Mara Betânia Jales dos Santos, Profa. Dra. (UFERSA)
Membro Examinador

Josivan Barbosa Menezes Feitoza, Prof. Dr. (UFERSA)
Membro Examinador

Ao meu pai, José.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Zuleide, aos meus irmãos, Júnior e Mônica, e aos meus sobrinhos, Yan, Davi e Samuel, por todo apoio e carinho.

Ao meu professor orientador, Ângelo, pela dedicação, paciência e presteza que possibilitaram a elaboração deste trabalho.

Aos professores da banca examinadora, pelas contribuições dadas à pesquisa e pela gentileza em aceitarem o convite para participação na defesa.

Aos meus colegas do PROFIAP, pelos bons momentos compartilhados.

Aos meus amigos, por se fazerem presentes.

RESUMO

O presente estudo se ocupa da temática da vulnerabilidade social e seus traços no ensino superior. A noção de vulnerabilidade social adotada é a proposta por Kaztman (2000). De acordo com esse autor, vulnerabilidade social pode ser entendida como a incapacidade de uma pessoa ou de um domicílio de acessar as oportunidades que se encontram disponíveis nos diversos âmbitos socioeconômicos para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração. Com base nisso, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como a universidade pública contribui para evitar a vulnerabilidade social através da utilização dos mecanismos de gestão. Através dos objetivos específicos pretende-se: a) Identificar os recursos que, à luz dos documentos oficiais da UFERSA, evitam a vulnerabilidade social. b) Discutir, a partir dos dados coletados, em que medida a evasão e a retenção são traços da eficácia dos mecanismos que evitam a vulnerabilidade social na universidade. A pesquisa foi realizada na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), e a escolha por esse lócus de estudo justifica-se pela significativa expansão que a instituição vivenciou nos últimos anos, visto que com a ampliação do acesso, surge o problema da permanência do discente. Optou-se por desenvolver o trabalho em uma universidade pública por entender que essa é parte integrante do Estado, provedora de ativos sociais e estruturas de oportunidades. Para a pesquisa, que possui natureza qualitativa e classifica-se como exploratória, utilizou-se a revisão bibliográfica através de livros, artigos científicos e legislações. Na fase da investigação documental e de campo, a fim de se alcançar os objetivos propostos, foram consultados diversos documentos oficiais e coletados dados referentes aos mecanismos da universidade que reduzem a vulnerabilidade social, contribuindo para a permanência do discente na instituição. Como resultado, identificou-se que a UFERSA dispõe de mecanismos que auxiliam os alunos no enfrentamento da vulnerabilidade social, tais como a Moradia Estudantil, o Restaurante Universitário; o Programa Institucional Permanência (PIP); os Estágios; o Programa de Monitoria e o Programa de Mobilidade Acadêmica. Essas estruturas de oportunidades se mostram eficazes à medida que dão acesso a ativos financeiros, humanos e sociais, que viabilizam a permanência do discente no ambiente universitário. No entanto, apesar de eficazes, a análise demonstrou que seu acesso, pelos discentes, ainda é bastante limitado.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social. Universidade. Mecanismos de Gestão. Administração Pública.

ABSTRACT

This study deals with the theme of social vulnerability and its traits in higher education. The notion of social vulnerability adopted is the one proposed by Kaztman (2000). According to this author, social vulnerability can be understood as the inability of a person or household to access opportunities that are available in various socioeconomic areas to improve their welfare situation or prevent their deterioration. Based on this, the research aims to understand how the public university contributes to avoid social vulnerability through the use of management mechanisms. The specific objectives are: a) To identify resources that, in light of UFERSA's official documents, prevent social vulnerability. b) Discuss, from the data collected, to what extent dropout and retention are traits of the effectiveness of mechanisms that prevent social vulnerability in the university. The research was conducted at the Rural Federal University of Semi-Arid (UFERSA), and the choice for this locus of study is justified by the significant expansion that the institution has experienced in recent years, since with the expansion of access, the problem of students' permanence. It was decided to develop the work in a public university because it understands that this is an integral part of the state, provider of social assets and opportunity structures. For the research, which has a qualitative nature and is classified as exploratory, we used the literature review through books, scientific articles and legislation. During the documentary and field investigation phase, in order to achieve the proposed objectives, several official documents were consulted and data were collected regarding the university mechanisms that reduce social vulnerability, contributing to the student's permanence in the institution. As a result, it was found that UFERSA has mechanisms that help students to address the social vulnerability, such as the Student Housing, the University Restaurant; the Institutional Permanence Program (IPP); the stages; the Monitoring Program and the Academic Mobility Program. These structures of opportunity are effective as they provide access to financial, human and social assets that enable students to remain in the university environment. However, although effective, the analysis showed that their access by students is still quite limited.

Keywords: Social Vulnerability. University Management Mechanisms. Public administration.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Objetivo geral e objetivos específicos.....	11
1.2 Hipóteses.....	12
1.3 Estrutura do trabalho.....	12
2 DESVELANDO O CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	13
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.....	21
4 BREVE APRESENTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	25
4.1 Trajetória do Ensino Superior (2007-2017).....	26
4.2 Políticas Públicas de expansão no Ensino Superior no Brasil.....	28
4.2.1 Programa Universidade para todos (PROUNI).....	29
4.2.2 Programa de Financiamento Estudantil (FIES).....	30
4.2.3 Oferta do Ensino a Distância.....	31
4.2.4 Programa Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI).....	33
4.2.5 O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.....	34
4.3 A permanência no Ensino Superior e a evasão.....	35
5 TRAJETÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFRSA.....	39
6 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	44
6.1.1 A abordagem da pesquisa.....	44
6.1.2 As técnicas da pesquisa, a coleta e a análise dos dados.....	45
7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA: VULNERABILIDADE SOCIAL, ATIVOS E ESTRUTURAS DE OPORTUNIDADES NA UFRSA.....	47
7.1 A Assistência Estudantil na UFRSA.....	50
7.1.1 Moradia Estudantil.....	51
7.1.2 Restaurante Universitário.....	52
7.1.3 O Programa Institucional Permanência (PIP).....	52
7.1.4 Outros “serviços”.....	59
7.2 Mecanismos de permanência relacionados ao ensino.....	62
7.2.1 Estágios.....	62

7.2.2 Programa de Mobilidade Acadêmica	66
7.2.3 Monitoria.....	76
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	82

1 INTRODUÇÃO

As políticas de acesso ao Ensino Superior instituídas nos últimos anos são responsáveis pela ampliação do número de estudantes em situação de vulnerabilidade social nesse ambiente. Baseadas no discurso da democratização do acesso, essas objetivam a inclusão e reparação social de grupos historicamente excluídos do direito ao acesso à educação.

Em decorrência, a gestão universitária enfrenta novos desafios, necessitando atuar no sentido de proporcionar suporte a esses estudantes para sua permanência na instituição, dado que eles constantemente enfrentam situações de risco, que deterioram seu bem-estar, reduzindo o acesso aos recursos que possibilitam o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade.

Nesse contexto, o presente estudo se ocupa da temática da vulnerabilidade social e seus traços no ensino superior. A noção de vulnerabilidade social adotada é a proposta por Kaztman (2000). De acordo com esse autor, vulnerabilidade social é entendida como a incapacidade de uma pessoa ou de um domicílio de aproveitar as oportunidades que se encontram disponíveis nos diversos âmbitos socioeconômicos para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração.

A pesquisa em questão foi realizada na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). A escolha por esse lócus de estudo justifica-se pela significativa expansão que essa instituição vivenciou nos últimos anos, visto que com a ampliação do acesso, surge o problema da permanência do discente. Optou-se por desenvolver o trabalho em uma universidade pública por entender que essa é parte integrante do Estado na promoção de estruturas de oportunidades que geram bem-estar social, que quando aproveitadas reduzem a vulnerabilidade social.

Ao longo do trabalho buscou-se respostas para as seguintes questões: como a UFERSA contribui para evitar a vulnerabilidade social? Quais mecanismos a universidade utiliza no combate à vulnerabilidade social? Como a utilização desses mecanismos contribui para a permanência do aluno nessa instituição? Quais mecanismos de combate à vulnerabilidade social podem ser percebidos nos documentos oficiais da universidade?

1.1 Objetivo geral e objetivos específicos

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como a universidade pública contribui para evitar a vulnerabilidade social através da utilização dos mecanismos de gestão.

Como objetivos específicos, têm-se: a) Identificar os recursos que, à luz dos documentos oficiais da UFERSA, evitam a vulnerabilidade social. b) Discutir, a partir dos dados coletados, em que medida a evasão e a retenção são traços da eficácia dos mecanismos que evitam a vulnerabilidade social na universidade.

1.2 Hipóteses

As hipóteses que direcionam este estudo são:

- a) É possível constatar a existência de mecanismos de combate à vulnerabilidade social na UFERSA.
- b) Os mecanismos que podem evitar a evasão se revelam insuficientes em vista o contexto em que são operacionalizados.
- c) Há mecanismos, percebidos à luz de documentos oficiais da UFERSA, que buscam eficácia e evitam a vulnerabilidade social.

1.3 Estrutura do trabalho

O presente trabalho encontra-se estruturado em oito capítulos. O primeiro apresenta esta introdução. O segundo capítulo aborda o conceito de vulnerabilidade social. O terceiro capítulo aborda uma contextualização das Universidades Públicas. No quarto capítulo faz-se um breve relato da origem da educação superior no Brasil até a Reforma Universitária de 1968 e do papel das Universidades no cenário atual. O quinto capítulo apresenta a trajetória da UFERSA, evidenciando sua estrutura e traços característicos. O sexto capítulo detalha o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, o sétimo capítulo traz a apresentação e análise dos resultados da pesquisa, seguido das considerações finais, que integram o oitavo e último capítulo.

2 DESVELANDO O CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Dado que este estudo trata da temática vulnerabilidade social, torna-se fundamental discuti-la à luz da literatura.

Na América Latina, o novo padrão de desenvolvimento que emergiu e se consolidou nas décadas de 1980 e 1990 ocasionou, no século atual, em grande parte da população, uma sensação de insegurança refletida, sobretudo, em fatores relacionados ao acesso ao emprego, renda, consumo, moradia, crédito e segurança social (BUSSO, 2001).

Nesse sentido, Severino (2002) argumenta que o processo de modernização, de preço muito alto, pelo qual a América-Latina passou e continua passando, deixou fortes marcas de exclusão humana no seu território, resultantes, principalmente, da organização econômica de natureza capitalista, do domínio político das elites nacionais e da dominação externa dos grupos nacionais que estabelecem uma organização socioeconômica que perdura as condições de sobrevivência extremamente precárias da maioria da população.

Por sua vez, Kaztman e Filgueira (2006) salientam que as novas formas de acumulação decorrentes desse padrão de desenvolvimento, assim como as mudanças nos papéis demográficos e no papel do Estado, provocam a percepção na população de um afastamento do ideal de integração sobre bases de equidade, e geram uma aproximação de um processo de endurecimento das estruturas sociais urbanas. Para eles, isto é responsável por três processos interconectados: segregação urbana, transformação familiar e destruição de vínculos dos setores populares urbanos com o mercado de trabalho.

Entre os mais afetados pelo endurecimento das estruturas sociais urbanas estão os trabalhadores menos qualificados e suas famílias, em virtude das dificuldades enfrentadas por eles para fazer parte dos sistemas econômicos e sociais. Como resultado, esses sofrem uma piora relativa de suas condições de vida, e, em consequência, uma piora absoluta, que refletem em um aumento da pobreza permanente e exclusão social. Configura-se, assim, um quadro no qual as pessoas de baixa qualificação não conseguem ascender nas estruturas sociais, nem ter acesso a postos de trabalhos estáveis que contribuam para o seu bem-estar (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006). Como esses autores colocam:

Encontramo-nos ante um bloqueio progressivo das cotas de mobilidade ascendente para as pessoas de baixa qualificação, as quais não conseguem aproveitar as oportunidades que, atualmente, o mercado oferece, concernentes a postos de trabalho estáveis, protegidos e suficientemente remunerados. A nosso ver, esta defasagem é a fonte mais importante de vulnerabilidade ante a pobreza e a exclusão

social, ao menos para um número crescente de trabalhadores dos extratos populares urbanos (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006, p. 70).

É nesse contexto, que Kaztman e Filgueira (2006) chamam de vulnerabilidade ante a pobreza ou exclusão social as situações decorrentes da forma como se configuram os recursos que movimentam os domicílios ou podem movimentar, fazendo com que eles tenham escassa capacidade de alcance às estruturas de acesso ao bem-estar. Dessa forma, quando os recursos dos domicílios são insuficientes para aproveitar oportunidades de acesso ao bem-estar, fala-se de vulnerabilidade ante a pobreza e ou/ante a exclusão social.

Vignoli (2006, p. 4) afirma que não existe uma única definição para vulnerabilidade, mas que os pesquisadores concordam que ela é resultado da confluência de três fatores: exposição aos riscos, incapacidade de resposta e inabilidade de adaptação. Nessa perspectiva, a vulnerabilidade refere-se tanto a “condição dos atores em face de eventos adversos de várias naturezas (ambientais, econômicas, fisiológicas, psicológicas, legais e sociais) como um enfoque para o exame de diferentes tipos de riscos e de respostas, ou opções de assistência, existentes diante de sua materialização”.

Busso (2001) ressalta que o estudo dessa temática é relativamente recente, por isso, sua construção teórica e metodológica encontra-se ainda em processo. Foi só a partir dos anos 90, com o esgotamento da matriz analítica da pobreza, que se reduzia a questões econômicas, que a temática da vulnerabilidade social ganhou mais expressão, uma vez que os estudos se ocupavam mais da análise de setores mais desprovidos da sociedade, através do uso de indicadores de acesso ou de carências de satisfação das necessidades básicas, do que da compreensão dos determinantes do processo de empobrecimento. Assim, o foco era no indivíduo e setores considerados de risco, e não no contexto social responsável pela vulnerabilidade (MONTEIRO, 2011).

Mais tarde, esse conceito começa a ser estudado no campo da saúde, com os trabalhos relacionados à AIDS desenvolvidos na Escola de Saúde Pública de Harvard por Mann *et al.* (1993) (Guareschi *et al.*, 2007). Em decorrência, houve uma ampliação da noção de vulnerabilidade, visto que passaram a ser considerados fatores do contexto social, e não mais apenas do nível do indivíduo.

Busso (2001) afirma que a vulnerabilidade trata-se um processo multidimensional que se expressa de diversas maneiras, sendo resultado da interação dos fatores externos e internos que convergem em um determinado indivíduo. As fragilidades ocasionadas por mudanças do meio ambiente, como o desamparo institucional do Estado, que não promove suficientemente

o cuidado aos indivíduos, combinadas com fatores internos, expõe o indivíduo a risco, prejudicando, assim, o seu nível de bem-estar.

Esse autor acrescenta que características particulares diferenciam o conceito de vulnerabilidade social de outras abordagens como pobreza, marginalidade e exclusão social. No entanto, apesar de diferentes em seus conceitos, eles se complementam, uma vez que buscam explicar aspectos específicos relacionando-os com o cenário político e social da atualidade.

A noção de vulnerabilidade tem o potencial de contribuir para a identificação de indivíduos, famílias e comunidades que, pela menor dotação de ativos e diversificação de estratégias, estão expostas a maiores níveis de risco devido a alterações significativas nos níveis sociais, políticos e econômicos que afetam suas condições de vida. Descrita dessa forma, a noção de vulnerabilidade ultrapassa, ao mesmo tempo, a dimensão de renda que tem sido tradicionalmente medida pela noção de pobreza (BUSSO, 2001, p.23).

Ainda para Busso (2001), todos os indivíduos, em maior ou menor grau, convivem com a vulnerabilidade:

Pode-se afirmar que todos os seres humanos e comunidades, em maior ou menor grau, são vulneráveis, seja por renda, por patrimônio, por local de residência, por país de nascimento, por origem étnica, por gênero, por deficiência, por doença, por fatores políticos, ambientais ou por uma infinidade de razões que implicam riscos e inseguranças que seriam impossíveis e inviáveis de enumerar aqui. O oposto da vulnerabilidade é a invulnerabilidade, uma situação que seria dada pela proteção total ou proteção efetiva contra o efeito de choques adversos que prejudicam ou causam algum tipo de dano (BUSSO, 2001, p. 8).

Conforme Bronzo (2008, p. 1) a concepção da vulnerabilidade “permite a construção de estratégias de enfrentamento mais aderentes às diferentes situações e, portanto, mais adequadas para enfrentar a pobreza, principalmente a pobreza crônica, intensa na multiplicidade de privações e extensa no tempo”.

Por sua vez, Guareschi *et al.* (2007) afirmam que a vulnerabilidade social se trata de uma situação de desvantagem que determinadas populações ocupam frente ao acesso às condições de promoção e garantia dos direitos de cidadania. No ambiente heterogêneo da América Latina, a combinação de fatores como o tipo de inserção no mercado de trabalho, a dimensão da renda, as composições familiares variadas e a fragmentação dos espaços sociais são fatores que contribuem para o nível de bem-estar dos indivíduos (BUSSO, 2001).

Abramovay *et al.* (2002, p. 92) definem vulnerabilidade social como:

o resultado negativo da relação entre a disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores.

O conceito de vulnerabilidade social tem estreita relação com o conceito de estrutura de oportunidade, uma vez que Kaztman e Filgueira (2006) colocam que esse último compreende o conjunto das fontes de ativos necessários para que um domicílio participe plenamente da sociedade. Para eles:

as estruturas de oportunidades definem-se em termos de oportunidades de acesso aos bens, serviços ou atividades que incidem sobre o bem-estar dos domicílios, seja porque os fazem usar seus próprios recursos mais facilmente, seja porque lhes possibilitam outros, úteis para que integrem a sociedade por meio dos canais existentes (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006, p.72).

Em relação às suas funções, estas podem ser classificadas em dois grandes grupos: as que criam novos ativos ou regeneram aqueles esgotados, e as que ocasionam um uso mais eficiente dos recursos já disponíveis nos domicílios (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

Além disso, há uma distinção entre as estruturas de oportunidade e ativos. As primeiras não podem ser modificadas por ações isoladas dos indivíduos, que podem escolher utilizar ou não as oportunidades, embora possa acontecer de vários indivíduos se unirem para modificá-las (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

São três as estruturas de oportunidades mais importantes na promoção do acesso aos ativos: as que surgem do funcionamento do Estado, do mercado e da comunidade. As oportunidades oferecidas por essas instituições, quando eficazes, permitem que a participação ativa das pessoas na vida em sociedade.

O mercado de trabalho, representando pelas suas dimensões (emprego, rendimento, consumo e poupança) é considerado, em nossas sociedades, o principal agente na geração, apropriação e utilização de ativos, interferindo diretamente na reprodução das desigualdades e desvantagens sociais, uma vez que a subsistência das famílias depende primeiramente da sua inserção no mercado de trabalho (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006; BUSSO, 2001).

Com relação ao Estado, considera-se que esse desenvolve um papel essencial no fornecimento de ativos para os estratos populares urbanos, através de múltiplas funções. Entre elas: *estruturador ou vinculante* (define as relações entre as fontes); *empregador* (oferece empregos estáveis e com plena cobertura de benefícios); *provedor direto* (de ativos físicos e em recursos humanos); *provedor indireto* (na facilitação de acesso a ativos);

regulador (quando regula outras fontes de ativos). Assim, quando o Estado promove o acesso à educação está atuando como provedor direto; quando facilita crédito a microempresas ou para subsistência de domicílios, está atuando como provedor indireto. Como regulador pode-se citar o caso do controle exercido pelo Estado sobre o mercado em todas as suas formas (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

Ao relacionar os papéis exercidos pelo Estado e a noção de vulnerabilidade social, Busso (2001, p. 16) salienta que:

A relação entre esses e outros aspectos no uso de recursos internos mostra, como característica distintiva da noção, que o Estado e o mercado devem não apenas contribuir para a geração de um cenário favorável para o desenvolvimento econômico, sociocultural, político e ambiental para os cidadãos. Além disso, precisam fortalecer a quantidade, a qualidade e a diversidade de ativos e incentivar hábitos e estratégias de comportamento para reduzir a vulnerabilidade em qualquer nível de agregação. O cenário, os incentivos e as estratégias podem ser integrados à noção de vulnerabilidade, tanto para prevenir e evitar riscos quanto para reparar e compensar os efeitos produzidos pelas mudanças no ambiente. O contraste entre a quantidade, a qualidade e a composição dos ativos, as estratégias de uso e mobilização em relação ao conjunto de oportunidades que definem o mercado, o Estado e a sociedade civil são os principais aportes analíticos derivados da noção de vulnerabilidade.

Por último, como estrutura informal de oportunidades, a comunidade tem como recurso mais importante o capital social, o qual é encontrado principalmente nas relações interpessoais, através de amizades, relações com vizinhos, participação em comunidades religiosas, etc. (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

Outro aspecto importante da vulnerabilidade refere-se à noção de ativos, entendidos como:

o conjunto de recursos, materiais e imateriais, sobre os quais indivíduos e famílias têm controle e cuja mobilização lhes permite melhorar sua situação de bem-estar, evitar a deterioração de suas condições de vida ou diminuir sua vulnerabilidade (KAZTMAN, 2000, p. 294).

Os domicílios classificam-se em três tipos de ativos principais: capital físico, capital social e capital humano. O capital físico apresenta-se em duas modalidades: o capital financeiro e o capital físico propriamente dito (KAZTMAN, 2000; KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

O capital financeiro compreende recursos de alta liquidez, como poupança, ações, títulos e acesso a créditos. Quando acessíveis aos vulneráveis, é limitado e para funções específicas, como empréstimos em situações de emergências, por exemplo, e, apesar de se

constituir uma forma de capital financeiro, esses créditos são concedidos geralmente com o apoio do capital social (KAZTMAN, 2000).

O capital físico, de menor liquidez do que o anterior, abrange bens materiais (máquinas, habitação, meios de transporte próprios). É um capital mais estável, por isso, quando maior seu acesso por um domicílio, entende-se que mais estável o domicílio será (KAZTMAN, 2000).

O capital humano, em comparação ao capital social e capital físico, é o de menor liquidez. Tem como ativo principal o trabalho agregado a ele pelos investimentos em saúde e educação, que implica em maior ou menor capacidade física para a realização de atividades (KAZTMAN, 2000).

Kaztman e Filgueira (2006) empregam esforços nos estudos relacionados ao capital social e seus ativos. Para eles, diferente do que ocorre nos ativos no capital humano e ativos no capital físico e financeiro, os ativos referentes ao capital social envolvem uma cobertura territorial e social das redes a que pertencem, bem como dos sistemas de normas e reciprocidade que regulam a maneira como seus integrantes agem. Desse modo, enquanto o capital físico está instalado nos direitos e o capital humano nas pessoas; a fonte do capital social são os relacionamentos. Por esse motivo, quando as pessoas abandonam esses vínculos, a transferência do capital social é comprometida (KAZTMAN, 2000).

Como o ativo de uma pessoa, o capital social é sua aptidão para mobilizar a vontade de outras, de modo que lhe proporcionem recursos que tornem mais fácil, para ela, alcançar certos fins. Surgem daí duas características. A primeira é que a mobilização deste ativo é dependente da vontade de outras pessoas. A segunda é que a possibilidade de apropriação dos recursos que circulam nas redes é dependente de que os “doadores” de recursos reconheçam os “receptores” como membros da rede em relação às quais existem determinadas obrigações (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006 p. 87).

Assim, à medida que as comunidades atuam efetivamente como estruturas de oportunidades informais de acesso ao bem-estar, o capital social é o seu recurso mais importante. Entre as fontes potenciais desse capital estão os clubes comunitários, ruas dos bairros, centros educativos, locais de trabalho, partidos políticos, associações, grêmios e sindicatos (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

Acrescente-se que o capital social, de fundamental importância para diferenciar a vulnerabilidade entre situações semelhantes de pobreza, é formado por três unidades, que segundo esses autores, constituem seus “úteros”: a cidade, a família e o bairro.

Por conseguinte, a maneira como essas unidades estão distribuídas, a sua existência e funcionamento permitem a cooperação e socialização dos seus membros e mudanças nas suas conformações alteram a forma de acesso a esse capital pelas comunidades. Como efeito, o acesso a outros tipos de capitais, como o humano e o físico também sofre alterações (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006; BUSSO, 2001).

As instituições do Estado, por sua vez, têm importância fundamental na geração de oportunidades que através do seu impacto na produção, distribuição e utilização de bens que permitem o acesso aos canais de mobilidade e integração social. De maneira que, as funções do Estado no papel de promotor de oportunidades podem ser classificadas em duas: aquelas com capacidade para facilitar mais o uso eficiente dos recursos já disponíveis nos lares e aquelas que fornecem novos ativos ou regeneram os ativos esgotados (KAZTMAN, 1999).

Na segunda categoria de funções se encontra, por exemplo, a provisão de educação gratuita pelo Estado. A educação, enquanto estrutura de oportunidade, torna-se eficaz à medida que promove o ingresso dos jovens em empregos produtivos, através de realizações educacionais (KAZTMAN, 1999). Sendo considerada fundamental para a elevação dos níveis de capital humano, e para promover o bem-estar de jovens e adolescentes (ABRAMOVAY, *et al.*, 2002).

Entre as instituições do Estado responsáveis pela facilitação de acesso a ativos que suscitarão bem-estar aos domicílios, estão as universidades públicas, entendidas como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996a)

No entanto, a permanência dos estudantes no ambiente universitário é afetada pela vulnerabilidade social em que alguns deles se encontram, e que provoca o abandono do ensino superior, na busca pela inserção, em alguns casos, em outras estruturas de oportunidades, como por exemplo, o mercado de trabalho. Disso decorre a necessidade da gestão universitária fazer uso de mecanismos que minimizem os impactos da vulnerabilidade social que atinge esses atores e viabilizem a conclusão dos seus estudos.

Ademais, em vista as considerações de Kaztman (1999), o qual afirma que o nível educacional do indivíduo determina o tipo de ligação que ele pode estabelecer com as instituições da sociedade e com o mercado de trabalho, aumentando ou diminuindo as chances de acesso a redes onde circulam importantes recursos de mobilidade social e a conquista do bem-estar; torna-se relevante discutir a permanência e a retenção dos alunos em ambientes escolares, no caso específico deste estudo, na universidade, a fim de compreender

com essa instituição atua e de que maneira desempenha seu papel no sentido de oportunizar a permanência do aluno e reduzir a vulnerabilidade social.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Este capítulo traz um breve relato da origem da educação superior no Brasil até a Reforma Universitária de 1968, sua estrutura definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o papel das Universidades no cenário atual.

No Brasil, o surgimento do ensino superior, em especial nas universidades, se deu de forma tardia e subordinada aos interesses das classes dominantes (GISI, 2006). Iniciado com o Colégio dos Jesuítas na Bahia, o ensino superior concentrava-se em duas áreas nas chamadas humanidades (filosofia e teologia). Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, as atividades dessa modalidade de ensino foram interrompidas. Nessa época, os jesuítas haviam criado na Colônia 17 colégios com alguma modalidade de ensino superior (SOUZA, 1996).

Apenas em 1808, com a vinda da família real para a colônia portuguesa, é criado um novo ensino superior, voltado para o ensino profissionalizante, em instituições de ensino superior isoladas, uma vez que essas se voltavam para atender os interesses apenas das classes privilegiadas: nobres, proprietários de terras e ocupantes de cargos administrativos (ARANHA, 1996 apud GISI, 2006). Nesse sentido, Souza (1996, p. 48) afirma que “o perfil ideológico do Ensino Superior estruturado durante o Império estava bem definido: qualificação da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativa e transplante de modelos europeus”.

Entre 1808 e 1809 ocorre a criação das duas primeiras escolas médicas no País – Academia Médico - Cirúrgica da Bahia (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e a do Rio de Janeiro (atualmente Faculdade de Medicina da UFRJ), no entanto, essas ainda não se configuravam como Universidades. O interesse na criação de Ensino Superior na época era a formação de oficiais do exército e da marinha que defendessem a colônia, engenheiros militares, médicos, etc. Em virtude disso, tratava-se de instituições de ensino isoladas e não havia a intenção de se criar universidades (ARANHA, 1996 apud GISI, 2006).

Durante todo o período do Império o ensino superior permaneceu estatal e centralmente controlado. É somente com a adaptação do formato do Estado à federação dos poderes regionais, na República, e em decorrência das ideias positivistas então adotadas, que preferia o ensino superior deixado ao livre jogo do mercado, que esse padrão é quebrado. Ao longo do período denominado de Primeira República ou República Oligárquica, que vai da Proclamação da República em 1889 até a revolução de 1930, que surgiram escolas de ensino superior independentes do Estado (CUNHA, 2004; SOUZA, 1996).

Cunha (2004, p. 801) afirma que:

Nas duas primeiras décadas do regime republicano, as faculdades multiplicaram-se em todo o país, ao ponto de Lima Barreto chamá-las de “academias elétricas”. A desvalorização econômica e simbólica do diploma levou à criação dos exames vestibulares, em 1911, medida esta seguida de outras com o mesmo teor contenedor, que culminaram, em 1925, com a adoção do critério de *numerus clausus* para o ingresso. A defesa da qualidade do ensino, ameaçada pela expansão desenfreada, foi o argumento recorrente em todo esse processo.

Apesar das tentativas anteriores, apenas em 1920 houve oficialmente a instituição do atual sistema universitário brasileiro, inicialmente, com a implantação da Universidade no Brasil, resultado de um agregado de faculdades isoladas. Sendo, por esse motivo, objeto de críticas por parte dos educadores da época (GISI, 2006).

Favero (2006, p. 22) relata que:

a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características.

Em 1931, com Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 instituiu-se a organização técnica e administrativa e didática das Universidades brasileiras e criou-se o Estatuto ao qual elas seriam submetidas. De acordo com esse dispositivo, o ensino universitário teria a finalidade de elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em todas as áreas do conhecimento; preparar para o desempenho de atividades que exigem conhecimentos técnico e científico superior; além de contribuir pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931).

Em 1964, com a instalação do regime militar, o ensino superior passou por uma reforma para se ajustar ao projeto de modernização do período. Dessa reforma cabe mencionar a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior. A reforma estabeleceu que a organização e o funcionamento das universidades seriam disciplinados em estatutos, submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente; que os cursos seriam organizados em departamentos,

que correspondiam a menor fração da estrutura universitária; definiu a criação de órgãos setoriais pelas universidades e instituiu o Conselho de Curadores.

Para Macedo *et. al.* (2005, p. 128-129):

A reforma universitária implantada no Brasil em 1968 foi planejada pelo segundo governo militar e embutia um projeto de nação alimentado pelo veio da grandeza e pela luta contra o socialismo e o comunismo. O projeto de nação não alcançou o resultado desejado, mas a reforma universitária, essa sim, aconteceu. Extensa e profunda. De alto impacto, dada a forte repressão política a que foi submetida a instituição universitária no período de sua implantação e a natureza transformadora das medidas por ela introduzidas. É inegável que, apesar de sua natureza autoritária, antidemocrática e centralizadora, a reforma implementou, em meio a medidas de discutível mérito, algumas inovações importantes. Assim, ao lado da reformulação da natureza dos exames vestibulares, que ao eliminar a figura do excedente apenas encobriu a dolorosa marca da exclusão característica das carreiras de alto prestígio social, houve a extinção da cátedra, o estabelecimento de uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, e a criação dos colegiados de curso.

Como resultado, o ensino superior experimentou um grande crescimento durante a década de 1970, o qual permitiu a consolidação da universidade como a principal fonte de desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa, e ensaiou os primeiros passos do processo de constituição da extensão como atividade própria da instituição de ensino superior (MACEDO, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) trouxe mudanças significativas na organização do Ensino Superior no país, de acordo com o artigo 52 desse dispositivo:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996a, p. 18-19).

No ano seguinte ao da promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação, o decreto nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997, definiu a organização acadêmica das instituições de ensino superior, que poderiam, então, adotar cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, institutos superiores ou escolas

superiores. Atualmente, a configuração das IES é a estabelecida no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que prevê que as IES serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como: faculdades; centros universitários; e universidades. As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades (BRASIL, 2017).

A Constituição Federal estabeleceu no seu artigo 207 o princípio da autonomia universitária quando deliberou que elas gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial; obedecido o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No art. 213. § 2º determinou que “as atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento a inovações realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público” (BRASIL, 1988).

Para Severino (2002) a universidade é tida, tradicionalmente, no país, como lugar de ensino, praticado através da transmissão de conhecimentos. No entanto, apesar da importância dessa função, a Universidade não pode deixar de ser entendida igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento. As funções de ensino, de pesquisa e de extensão, no trabalho universitário, são distintas apenas por questão de estratégia operacional, não sendo aceitável conceber os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados de seu processo de geração. A pesquisa é a base, uma vez que, na universidade, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão tem como referência a pesquisa; aprende-se e ensina-se pesquisando; prestam-se serviços à comunidade, quando tais serviços nascem e se nutrem da pesquisa.

De acordo com Nunes, Pereira e Pinho (2017), entre os objetivos da universidade está a produção do conhecimento que contribui para o desenvolvimento cultural, por meio de ações que promovam os direitos humanos, a educação, a cultura, a saúde, o trabalho, as tecnologias, o meio ambiente, a comunicação; com atenção especial para as populações em condições de vulnerabilidade, considerando a diversidade de gênero, raça, credo, idade e etnia.

4 BREVE APRESENTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No cenário brasileiro, os anos de 1990 foram marcados por reformas neoliberais, que afetaram as políticas sociais, sobretudo, a política de educação. Em consequência dessas reformas, o ensino superior ganhou uma nova configuração, caracterizada, principalmente, por um progressivo quadro de privatização que se dá tanto em virtude do crescimento das instituições privado-mercantis quanto da mercantilização de instituições públicas (MANCEBO; MAUÉS, CHAVES, 2006).

Esses autores colocam que:

Em síntese, podemos afirmar que, ao longo da década de 1990, com a implementação das políticas de ajuste neoliberais, as esferas pública e privada foram redefinidas nas mais variadas atividades humanas, no âmbito do Estado e da sociedade civil. Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora. Como consequência para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, os sucessivos governos brasileiros neoliberais vêm implementando uma reforma estrutural nas universidades por meio de um intenso processo de privatização que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização do trabalho docente. (MANCEBO; MAUÉS, CHAVES, 2006, p. 42).

Nesse sentido, Mancebo, Vale e Martins (2015) afirmam que a expansão do ensino superior brasileiro se encontra articulada com o capital, e para atender as mudanças provenientes do processo de reestruturação, iniciado, no Brasil, a partir da década de 1980. Acrescentam, ainda, que essa tomou impulso e ganhou organicidade a partir da reforma gerencialista do Estado, proposta em 1995, pelo ministro da Reforma do Estado, Bresser-Pereira, em vigor até os dias de hoje.

No entanto, apesar de positiva no sentido de ampliar o acesso da população ao ensino superior, a expansão da educação superior intensificada nas últimas décadas trouxe alguns efeitos prejudiciais, no que diz respeito, principalmente, ao perfil dos cursos e carreiras criados pelas instituições privadas, ofertados para suprir demandas do mercado, atendendo aos anseios da burguesia desse setor de aumentar o seu capital a partir de transações que envolvem serviços educacionais (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Agapito (2016, p. 130) ressalta que “a lógica de mercado está atingindo o seu grau máximo de acumulação de capital em virtude da concentração dos grandes capitais em monopólios na oferta de ensino superior em instituições privadas, principalmente nos países desenvolvidos”. Em consequência, a universidade no Brasil sofre um período crônico de

corrosão interna, que deteriora sua estrutura e dificulta o atingimento dos seus objetivos, tornando-a ineficaz (SEVERINO 2002).

Para esse autor:

O sentimento geral de frustração em relação às expectativas não realizadas e às promessas não cumpridas de desenvolvimento e progresso das sociedades, a desvalorização da cultura elaborada e a banalização das referências em todos os setores da vida humana, são causas abrangentes que levam igualmente à desvalorização da universidade (SEVERINO, 2002, p. 117).

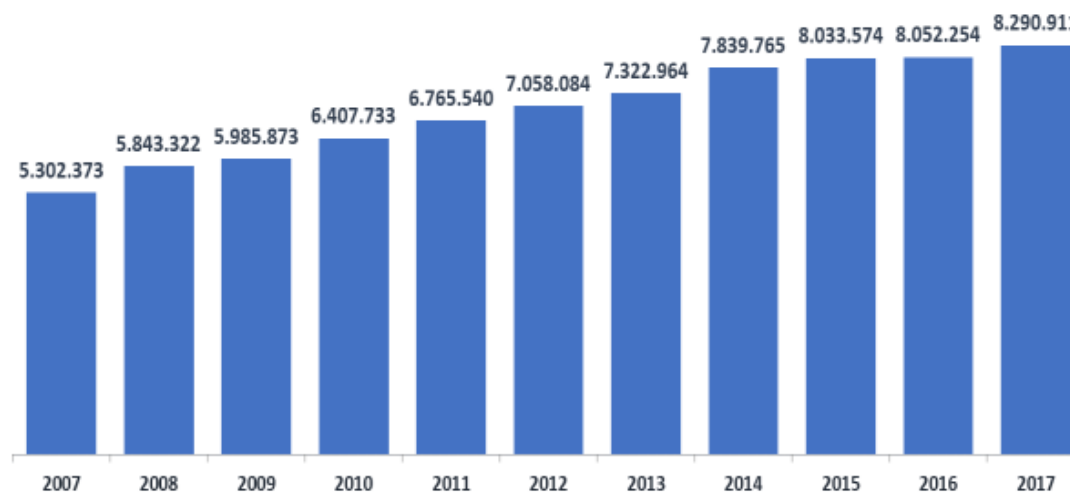
Nesse contexto, e considerando o avanço do Ensino Superior nos últimos anos, este capítulo pretende abordar a trajetória do ensino superior no Brasil a partir do viés das políticas públicas que favoreceram sua expansão, na última década. O recorte temporal tomado para a análise inicia-se em 2007 – ano da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), iniciativa do governo para ampliação do acesso e da permanência no ensino superior. O ano final de 2017 foi escolhido, pois representa a última coleta do Censo da Educação Superior.

4.1 Trajetória do Ensino Superior (2007-2017)

De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a coleta de informações relativas às Instituições de Educação Superior (IES), aos cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os discentes e docentes vinculados a esses cursos, em 2017, o número total de matrículas (graduação e sequencial) foi de 8.290.911. Dez anos antes, em 2007, o número de matrículas foi de 5.302.373. Tem-se, nesse período, um aumento de 56,4% no número de matrículas, com uma média anual de 4,6% de crescimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

O gráfico a seguir evidencia esses dados:

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Superior (graduação e sequencial) – 2007 a 2017.



Fonte: INEP (2017).

Essa expansão, ao longo dos anos, tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores que se propõem a compreender os fatores envolvidos nesse processo. Além disso, tem sofrido muitas críticas, sobretudo, por sua forma desordenada e pouco consultiva.

Trevisol, Trevisol e Viecelli (2009) investigaram as dinâmicas de expansão no ensino superior brasileiro no período de 1991 a 2004, através dos indicadores educacionais do INEP. A partir da sistematização das categorias como expansão do número de IES; número de matrículas, cursos de graduação criados; número de docentes e titulação e taxa média de escolarização.

No seu estudo, as autoras concluem que a expansão do ensino superior no Brasil decorre de uma série de fatores, a maioria deles relacionados à mudança do marco regulatório das políticas de ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

Para elas, a expansão caracterizou-se, principalmente, pelo aumento do número de instituições de ensino superior privadas, principalmente, faculdades isoladas; devido à sanção de leis como a Lei n. 9.870/99, que assegura a possibilidade de instituições de ensino educacionais operarem com fins lucrativos. Outra consequência foi a expansão das faculdades e a estabilização das universidades, em razão dessas demandarem menos investimentos em infraestrutura, qualificação docente e pesquisa. O aumento no número de

instituições ocasionou o aumento do número de matrículas, com isso, no período de 1991 a 2004, tem-se um aumento no número de alunos matriculados no ensino superior de 114%.

Mancebo, Vale e Martins (2015) analisaram as principais tendências da educação superior do Brasil, no período de 1995 a 2010, com base em quatro eixos: o progressivo quadro de privatização, tanto no que está relacionado ao crescimento das instituições privadas, quanto no que se refere à mercantilização das instituições públicas; a expansão do ensino superior pelo governo federal através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); a expansão do ensino superior a distância (EaD); e por último, o do caminho que esse tem trilhado no sentido do empresariamento do conhecimento. O estudo apontou que:

Em todos esses campos da educação superior brasileira, foram induzidas alterações substantivas no trabalho docente, no que tange tanto à formação quanto à produção de conhecimento, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado, minimiza as áreas de atuação do Estado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização. Essas mudanças fazem parte do movimento de reforma educacional – ou contrarreforma da educação superior, como já denominado por diversos autores críticos. Em outros termos, trata-se da necessidade histórica do sistema capitalista de avançar seu domínio sobre todos os campos da reprodução política e social, que, no nosso caso, impõe a redução do caráter público da educação a níveis cada vez mais insignificantes, posto o caráter semiprivatizado do Estado (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 47).

Por sua vez, Mancebo (2015) analisa as principais tendências da educação superior em curso no Brasil, entre 1995-2014: o crescimento da iniciativa privada, a diversificação do sistema e a mercantilização do conhecimento. Essa autora conclui que o inegável processo de expansão da educação superior, nesse período, foi acompanhado de uma reorganização do modelo de financiamento público tanto para as instituições públicas, quanto para as privadas.

O aumento do financiamento para as instituições públicas trouxe novas exigências, às vezes incompatíveis com a primazia da qualidade de ensino e do desenvolvimento de pesquisas inovadoras, como eficiência, eficácia empresarias, alcance de metas e prazos. Já para o setor privado são formuladas novas formas de transferir recursos públicos. Essas instituições são agora beneficiadas com isenções fiscais, financiamentos diretos e redução de encargos trabalhistas.

4.2 Políticas Públicas de expansão no Ensino Superior no Brasil

A seguir são apresentadas, como base na literatura pesquisada, as principais políticas públicas que favoreceram a recente expansão do Ensino Superior no Brasil.

4.2.1 Programa Universidade para todos (PROUNI)

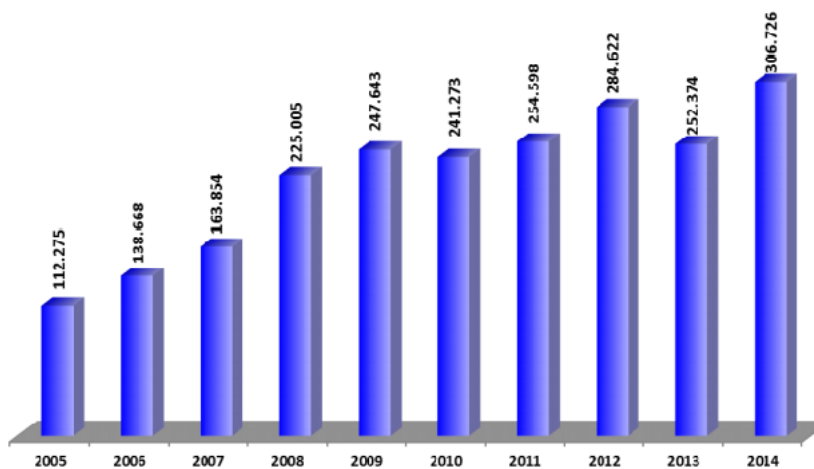
O programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei n. 11.096/2005, trata-se de uma política de acesso à educação superior que em conjunto com outras políticas, como o Reuni e o FIES, tem contribuído para o aumento do número de alunos matriculados no ensino superior no país.

O PROUNI visa a inserção de estudantes de baixa renda em universidades privadas brasileiras, através da concessão de bolsas parciais ou integrais. Sua criação foi em 2004, no entanto, sua oficialização só ocorreu em 2005, com a Lei 11.096/2005.

As bolsas oferecidas pelo programa são destinadas a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsistas; a estudantes portadores de deficiência e a professores da rede pública, independente de renda, para cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica (BRASIL, 2005).

A tabela abaixo mostra o aumento do número de bolsas ofertadas desde a criação do programa até o ano de 2014.

Gráfico 2 - Bolsas ofertadas por ano (2005-2014)



Fonte: Sisprouni (2015).

Em 2015, foram ofertadas 329.117 bolsas, enquanto em 2016 a oferta foi de 329.180 bolsas. Entretanto, apesar da contribuição para a expansão do ensino superior no país, o Programa sofre duras críticas com relação à sua efetividade. Tais como a de Mancebo (2004, p.86) quando afirma que “longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares.” Para essa autora, o programa só torna mais transparente a segmentação e diferenciação no sistema escolar, que aloca estudantes pobres nas universidades privadas e na maioria das vezes, academicamente mais fracas, e os que passam nos vestibulares em escolas academicamente superiores.

4. 2.2 Programa de Financiamento Estudantil (FIES)

A expansão do ensino superior no país, dada principalmente com o crescimento da oferta de ensino pelas instituições de ensino superior privadas, viabilizou a criação, no Governo Fernando Henrique Cardoso, do programa de Financiamento Estudantil – FIES, instituído pela Lei n. 10.260/2001 e regulamentado pelas Portarias Ministeriais nº 860/99 e nº 1386/99, além da Resolução CMN 2647/99.

O programa foi criado com as mesmas fontes de recurso do Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes – CREDUC, com o objetivo de financiar estudantes em cursos de graduação de instituições de ensino privadas que obtiveram avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, considerada como positiva a nota da avaliação maior ou igual a 3 (três).

Em 2010, o programa é reformulado, como as mudanças na taxa de juros e um período maior de carência, o número de financiamentos é duplicado e continua aumentando até 2015, quando é lançado o “novo FIES”.

Gráfico 3 – Quantidade de novos contratos – FIES.



Fonte: FNDE/MEC (2016).

No entanto, apesar da inserção de alunos viabilizada por esse programa, cabe ressaltar que “optou-se por programas e ações focais que ignoram as fronteiras entre o público e o privado; não só, mas, principalmente, entre o público e o privado-mercantil.” (SGUISSARDI, 2014, p. 99).

4.2.3 Oferta do Ensino a Distância

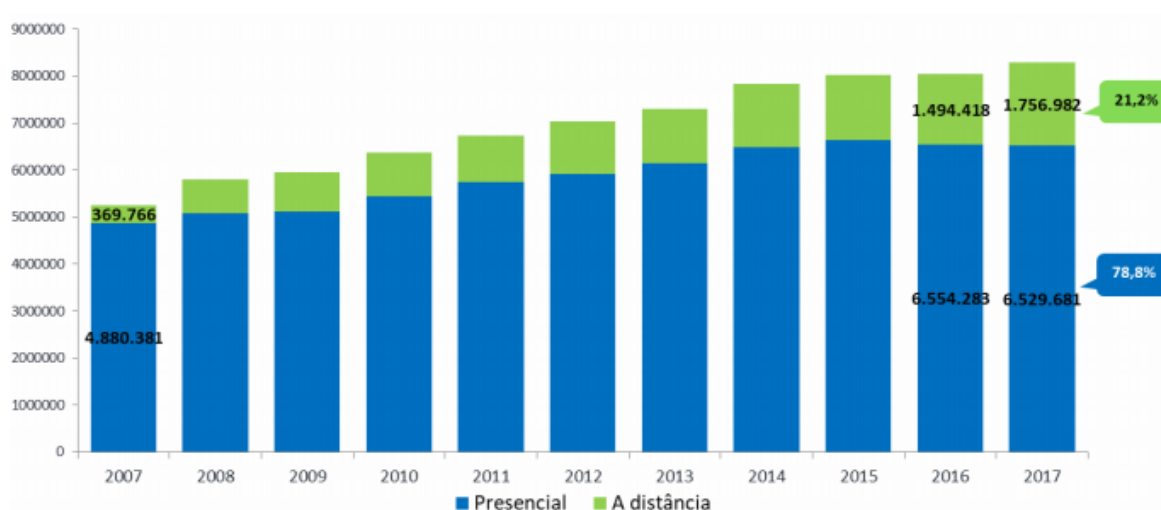
A educação a distância, entendida pelo Censo da Educação Superior como a modalidade educacional “na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 13) contribuiu significativamente para a expansão do ensino superior ocorrida nos últimos anos.

Essa modalidade apresenta um crescimento constante a partir de 2000, ano em que o Censo da Educação Superior iniciou a coleta de informações dos cursos a distância. Nesse ano, o número de matrículas é de 1.682, todos na rede pública. No ano de 2013, ela atinge o maior percentual de crescimento do período de 2010-2013, de 35,3%, enquanto 1.258 cursos são ofertados à distância. O número de matrículas à distância, nesse mesmo ano, é de

1.113.850, apenas 16,3% em instituições públicas. O relatório do censo da educação superior do ano 2013 relata, ainda, que esse crescimento se deu em virtude da utilização de novas mídias e novas formas de interação com o aluno, na chamada economia do conhecimento.

Como mostra o gráfico 4, em 2006, a educação a distância representava 4,2% do total de matrículas em cursos de graduação. Em 2016, esse percentual de participação é aumentado para 18,6%. Por outro lado, o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 1,2% entre 2015 e 2016.

Gráfico 4 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino no Brasil no período de 2007 a 2017.



Fonte: INEP. Censo da Educação Superior 2017.

Enquanto em 2007 o total de matrículas em cursos de graduação a distância é de 369.766 em instituições públicas e privadas. Em 2017, dez anos depois, esse total passa a ser de 1.756.982 (9,4 % em instituições públicas e 90,6% em instituições privadas). Mais de 46% das matrículas de cursos tecnológicos já são a distância.

Em relação ao número de ingressos, entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período.

Parte desse crescimento explica-se em virtude da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Com o intuito de desenvolver a modalidade de educação a distância, de expandir e interiorizar a educação

superior no país, esse sistema tem entre seus objetivos o oferecimento de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; de cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; a ampliação do acesso à educação superior pública; a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; a ampliação do sistema nacional de educação à distância e a promoção do desenvolvimento institucional para a modalidade a distância (BRASIL, 2006).

Em contrapartida, o crescimento desordenado do número de cursos ofertados na modalidade a distância acarretou vários problemas, um deles, foi a fragmentação do trabalho docente e em série, uma vez que nessa modalidade envolve atividades padronizadas, divididas entre professores conteudistas, tutores e coordenadores. Essa organização reduz a autonomia e criatividade dos docentes professores (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

4.2.4 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI)

Em 2007, através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o governo federal instituiu, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, o Programa Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI).

A implantação do REUNI foi uma das ações que impulsionou as transformações no ensino superior, uma vez que a implantação desse possibilitou a criação de 14 universidades federais e mais 100 novos campi em todas as regiões do país (SANTOS; MARAFON, 2016).

No que se refere à democratização do acesso às universidades públicas, esses autores afirmam essa foi resultado da diversificação dos processos seletivos para ingresso nas universidades, com adoção da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da adoção do sistema de cotas étnicos-raciais e sociais.

São diretrizes do programa:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos,

mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
 III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
 IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
 V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
 VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007)

Em relação às ações do programa, tem-se que elas envolvem o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que visam a redução das desigualdades sociais no país.

Através do REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas a fim de promover o crescimento do ensino superior público e criou condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Considerado o maior projeto público de expansão da educação superior, do período da sua criação até 2013, o REUNI foi responsável pelo aumento aproximado de 70% das matrículas em cursos presenciais da rede federal.

No entanto, como observa Mancebo (2015), apesar do êxito na expansão da rede pública, a forma de implementação desse projeto, através de contratos de gestão, demanda uma avaliação crítica e atenta, em razão de suas consequências nos processos de ensino, pesquisa e extensão das universidades públicas. Uma vez que, contratos de gestão certificam em massa, porém, em detrimento da flexibilização e rebaixamento dos cursos e da intensificação do trabalho dos professores (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 47).

4.2.5 O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

A expansão do acesso às universidades públicas demanda por parte dessas e do Estado, ações que propiciem condições para a permanência e o sucesso nos estudos de alunos em situações de vulnerabilidade social. Com isso, em 2008, foi instituído, através da Portaria Normativa N° 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com o objetivo de ampliar as condições que permitem a permanência dos jovens na educação superior pública federal. Inclusive, a assistência era uma das diretrizes do REUNI, listada no artigo 2º, “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL, 2007).

O plano, a ser desenvolvido em conjunto das atividades de pesquisa com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, abrange o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, prioritariamente os oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, e prevê o desenvolvimento de ações de assistência aos estudantes nas áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Além disso, estabelece que “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010).

A partir do PNAES, a assistência estudantil se efetiva em articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco principal na permanência desses estudantes nos seus cursos de graduação (BRASIL, 2010).

Desse modo, a Assistência Estudantil nas universidades compreende um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFEs, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2012).

Além disso, a assistência estudantil está prevista nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que vê na sua ampliação e das políticas de inclusão uma forma de reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014).

4.3 A permanência no Ensino Superior e a evasão

O aumento do acesso ao ensino superior traz à tona a necessidade de discutir a permanência do aluno nesse ambiente, em razão disso, a evasão universitária tem sido objeto de um número considerável de produções acadêmico-científicas nos últimos anos, que

investigam, sobretudo, os motivos e as consequências derivadas do abandono dos alunos do ensino superior.

No cenário brasileiro, uma atenção maior passou a ser dada à evasão apenas em 1995, quando o tema entrou para agenda governamental com a realização pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) do Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras. Como resultado, foi instituída a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, com objetivo de identificar as causas do fenômeno da evasão no país e sugerir medidas para minimizar seus índices nas instituições de ensino superior públicas.

A evasão no ensino superior, em geral, é conceituada como a saída do aluno da instituição antes do término do seu curso. Trata-se de problema que afeta amplamente as instituições de ensino, que envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras, causando prejuízos econômicos, sociais e acadêmicos (SILVA FILHO *et al.*, 2007; BAGGI, LOPES, 2011). No setor público, a evasão ocasiona o desperdício dos recursos investidos. Quando se trata IES privadas, a evasão pode ser responsável pela redução das receitas (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017).

O Relatório da Comissão Especial sobre Evasão do MEC conceituou a evasão a partir de três dimensões concretas: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior. A evasão no curso acontece quando o aluno se desvincula em razão de abandono, desistência oficial, mudança de curso através de transferência ou reopção, ou ainda, quando ele é excluído por uma norma da instituição. Na evasão da instituição, o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado. Por sua vez, a evasão do sistema acontece quando o aluno abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996b).

Em relação aos estudos que tratam da evasão no Brasil, pode-se afirmar que esses se encontram divididos em dois grupos. O primeiro se ocupa da evasão no sistema como uma totalidade, buscando compreendê-la a partir de temas tais como a universalização do ensino e a qualidade da educação. O segundo, por sua vez, se detém sobre a evasão especificamente em universidades públicas, o que contribui para a carência de trabalhos sobre o tema em universidades particulares brasileiras (SILVA, 2013).

Autores como Polydoro (2000), Silva Filho *et al.* (2007), Baggi e Lopes (2011), Silva Filho *et al.* (2007) contribuíram para os estudos das temáticas da evasão buscando sua conceituação teórica, definindo suas causas, formas que se apresenta e apontando, em alguns

casos, medidas para minimizar os impactos causados por esse problema que afeta instituições de ensino superior em todo o mundo.

Silva Filho *et al.* (2007) indicam que, desde que se possua os dados e informações necessárias, é possível medir a evasão em uma instituição de ensino superior, em um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos ou em qualquer outro universo. Esses autores apresentam dois conceitos de evasão: evasão anual média e evasão total. A evasão anual média indica a porcentagem de alunos de um curso ou IES que, não tendo concluído o curso, não se matriculou no semestre ou ano seguinte. Já a evasão total mede o número de alunos que ingressaram em um curso e não se formaram em um determinado número de anos.

No seu estudo sobre a evasão nas instituições de ensino superior do Brasil, realizado a partir da análise de dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) referentes aos matriculados, ingressantes e egressos do ensino superior, Silva Filho *et al.* (2007) concluem que entre os anos de 2001 e 2015 a evasão no ensino superior brasileiro apresentou taxa anual média de 22%, com pouca oscilação e tendência ao crescimento. Além disso, a maior taxa é a das IES privadas, que se apresenta em 26%, enquanto nas IES públicas o percentual é de 12%. Os autores constataram ainda, uma correlação, mesmo que não muito significativa, da evasão com fatores socioeconômicos.

Polydoro (2000) salienta que a evasão no ensino superior tem sido uma preocupação das universidades públicas e do MEC desde 1972. Para a autora, a evasão pode ser conceituada de duas maneiras distintas: a evasão do curso, que significa a evasão do curso pelo aluno antes da sua conclusão; e a evasão do sistema, que indica o abandono do aluno do sistema universitário. Além disso, ela defende que os estudos que tratam fenômeno da evasão devem ter como foco não apenas a IES, mas também se deve atentar para o estudante, que muitas vezes vê na evasão um recurso para atingir seus objetivos pessoais e profissionais.

Polydoro (2000) investigou a evasão universitária na perspectiva do estudante, objetivando a compreensão do papel do trancamento de matrícula na trajetória de formação acadêmica. Tratou-se de estudo longitudinal, da evasão e retorno à IES, na modalidade de evasão trancamento de matrícula, que com muita frequência é utilizada nas IES pesquisadas. O estudo concluiu que a maioria dos alunos enxergava o trancamento da matrícula como uma possibilidade de manter o vínculo com a IES e futuramente retornar ao curso, assim o trancamento seria uma situação transitória. No entanto, os resultados mostraram que no período de cinco anos apenas 9,65% dos alunos que trancaram o curso ou efetuaram cancelamento realizaram rematrícula.

Morosini *et al.* (2012) realizaram uma revisão da produção acadêmica sobre a evasão no contexto brasileiro, no período de 2000 a 2011. A análise permitiu afirmar que a produção de conhecimento nessa área ainda é muito escassa, predominando estudos em contextos locais, que se ocupam da investigação da evasão em um único curso de graduação. Os autores salientaram a necessidade de trabalhos que tracem um panorama abrangente a respeito da evasão no ensino superior brasileiro. Além disso, os autores afirmam que a partir do estudo não foi possível observar a existência de um conceito comum acerca do significado da evasão no ensino superior brasileiro, bem como em relação às possíveis causas da evasão. Para eles, é possível inferir a partir dos estudos analisados que há um consenso entre os estudiosos de que o abandono dos cursos de graduação não se dá unicamente em virtude de fatores econômicos.

Em sua pesquisa sobre determinantes da evasão de alunos e os custos dessas para a instituição aplicada à Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (universidade privada), Pereira (2003) verificou que em razão da evasão a instituição deixa de aumentar seu faturamento em 10,5%. Com relação aos determinantes do abandono universitário, constatou-se, através do uso de estatística multivariada, que esses consistem em fatores internos à instituição (infraestrutura deficitária, acervo desatualizado, métodos de avaliação docente, deficiência didático pedagógica dos professores) e fatores externos ou inerentes aos estudantes (dificuldades financeiras, escolha equivocada do curso, ausência de base que permita o acompanhamento do curso escolhido e o ingresso em curso que não foi a sua primeira opção).

A literatura indica, ainda, a existência de uma relação estreita entre a evasão e a adaptação do aluno ao ambiente universitário. Matta, Lebrão e Heleno (2017, p. 589) realizam uma revisão de artigos publicados entre 2005 e 2015 que tratam da adaptação universitária relacionada às vivências acadêmicas, rendimento e evasão, no curso de Engenharia. As autoras observaram que a instituição de ensino tem um papel importante no processo de adaptação do aluno à vida acadêmica e o desenvolvimento por estas, de atividades que envolvam integração, apoio psicológico e psicossocial poderiam colaborar para a permanência do aluno na instituição. Segundo elas, autores da literatura pesquisada apontam como fundamental o planejamento de ações educacionais e institucionais a fim de favorecer a integração e a adaptação dos estudantes ao ensino superior, assim como a divulgação desses serviços.

5 TRAJETÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFRSA

Uma vez que o lócus desta pesquisa é a Universidade Federal Rural do Semiárido, se faz necessário uma descrição desta instituição, a fim de apresentar que sua trajetória, estrutura e traços característicos.

A trajetória da UFRSA iniciou em 1967, com a criação, pela Prefeitura Municipal de Mossoró, da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), através do Decreto nº 03 de 18 de abril de 1967. As despesas com instalação e manutenção da Escola Superior ocorreriam a conta das dotações consignadas no orçamento do Município de Mossoró a favor da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica.

O primeiro curso autorizado a funcionar foi o de Agronomia, de acordo com a Resolução nº 103/67 do Conselho Estadual de Educação. Sendo o primeiro vestibular realizado em 1968, o reconhecimento do curso ocorreu em 28 de janeiro de 1972, mediante o Decreto nº 70.077. Dois anos depois da sua criação, por meio do Decreto nº 1.036, de 21 de outubro de 1969, a ESAM é incorporada à rede federal de ensino superior, como autarquia em regime especial.

Através da Lei nº 11.155 de 29 de julho de 2005 ocorre a transformação da ESAM em Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFRSA). Esse documento estabeleceu que a UFRSA “tem por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover atividades de extensão universitária.” (BRASIL, 2005). Salienta-se que esta transformação se deu em um contexto de reforma e ampliação do ensino universitário no País.

Com isso, A UFRSA passa a funcionar com uma estrutura básica proveniente da instituição anterior ESAM, que era constituída por quatro (04) cursos de graduação: Agronomia (Decreto Lei nº 70.077 de 31 de Janeiro de 1972), Medicina Veterinária (com reconhecimento renovado através da Portaria MEC nº 995/2005 de 30 de Março de 2005), Zootecnia (Portaria do MEC nº 384/2009, de 20 de Março de 2009) e Engenharia Agrícola (Portaria MEC nº 3.789 de 12 de Dezembro de 2003, que mais tarde passou a se chamar Engenharia Agrícola e Ambiental), e cinco (05) cursos de pós-graduação: Clínica e Cirurgia de Pequenos Animais, Bovinocultura, Agronegócio, Irrigação e Drenagem e Carcinicultura. Ainda no ano de 2005, foi criado o curso de Engenharia de Pesca através da Resolução CTA/UFRSA nº 06/2005 de 15 de Setembro de 2005.

Em 2006, são criados os cursos de Administração, Ciências da Computação e Engenharia de Produção através das Resoluções CTA/UFERSA nº 02/2006, 03/2006 e 04/2006 de 09 de Março de 2006). No ano de 2007 mais dois cursos passaram a ser oferecidos, o curso de Engenharia Mecânica, Resolução CONSUNI/UFERSA nº 02/2007 de 28 de Março de 2007, e o curso de Engenharia de Energia, Resolução CONSUNI /UFERSA nº 03/2007 de mesma data. Sendo a UFERSA primeira na região Nordeste a oferecer o curso de Engenharia de Energia. Ainda em 2007, deu-se a criação dos cursos de Direito (Decisão CONSEPE/UFERSA nº 17/2007, de 07 de Agosto de 2007), Biotecnologia, Ciências Contábeis, Ecologia e Engenharia Florestal (Resolução CONSUNI/UFERSA nº 046/2007, de 25 de Outubro de 2007).

A adesão da UFERSA ao Programa do MEC de Expansão da Educação Superior e, posteriormente, ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2008, possibilitaram sua expansão acadêmica e territorial. Assim, no mesmo ano são criados os cursos de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), Resolução CONSUNI/UFERSA nº 049/2008 de 03 de Julho de 2008, os cursos de Licenciatura em Matemática, Biologia e Ciência da Computação (Resolução CONSUNI/UFERSA nº 08/2009, de 11 de Setembro de 2009) e o curso de Sistemas de Informação (Resolução CONSUNI/UFERSA nº 007/2010, de 27 de Maio de 2010) (UFERSA, 2011).

No ano de 2009, inicia-se a expansão da UFERSA para o interior com a implantação do primeiro Campus avançado, na cidade de Angicos. No ano seguinte, é criado o segundo Campus avançado, na cidade de Caraúbas. Em 2011, através da DECISÃO CONSUNI/UFERSA Nº 050/2011, de 27 de setembro de 2011, é criado o Campus de Pau dos Ferros. Em 2013, o Campus Assu é criado com a DECISÃO CONSUNI/UFERSA Nº 161/2013, de 18 de novembro de 2013. Campus esse vocacionado a cursos na área da saúde. No entanto, cinco anos depois, o Campus ainda não se encontra em funcionamento.

A expansão da UFERSA se deu com a sua adesão ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O advento do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em Agosto de 2007, representou o apoio político e financeiro necessário para o crescimento, tanto da UFERSA, como de todas as instituições de ensino superior federais. A meta global do REUNI em elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação e de reduzir o número de alunos de graduação em cursos presenciais por professor atuante, fez com que no número de concursos para cargos de professor efetivo (assistente, adjunto e auxiliar) e técnico-administrativo, realizados na UFERSA, no período de 2007 a 2010 fosse sobremaneira acentuado. (CPA, 2010).

Como autarquia em regime especial na forma definida na Lei 5.540/68, a UFRSA é regida por Estatuto e Regimento próprios, aprovados pelo Conselho Universitário. Além disso, esta instituição goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial asseguradas pelo Art. 207 da Constituição Federal e pela Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A autonomia em relação às questões de natureza didático-científica é assegurada pela atuação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

Os objetivos da UFRSA definidos em seu Estatuto são: ministrar ensino superior visando ao desenvolvimento político, científico, social, ambiental e econômico do indivíduo e da sociedade; promover a pesquisa e a investigação científica, com vistas à produção e difusão do conhecimento; estabelecer diálogo permanente com a sociedade de forma a contribuir para a solução dos problemas sociais, ambientais, econômicos e políticos, dando ênfase à região Semiárida brasileira (UFRSA, 2016).

Com relação à sua missão esse documento dispõe no seu art. 2º que a missão da UFRSA é:

Produzir e difundir conhecimentos no campo da educação superior, com ênfase para a região semiárida brasileira, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanística, crítica e reflexiva, preparando profissionais capazes de atender demandas da sociedade (UFRSA, 2016, p. 4).

Em relação à sua estrutura, o Estatuto institui nos seus artigos 6º e 7º que a UFRSA se estrutura em Conselhos Superiores, Reitoria, Pró-reitorias, Superintendências, Centros e Departamentos Acadêmicos, com finalidades definidas e funções próprias de organização acadêmica. A Administração Superior é de responsabilidade dos seguintes órgãos: Assembleia Universitária – AU; Conselho Universitário – CONSUNI; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE; Conselho de Curadores – CC; Conselho de Administração – CONSAD e Reitoria (UFRSA, 2016). O quadro a seguir resume a competência desses órgãos:

Quadro 1 – Administração superior da UFRSA.

ÓRGÃO	RESPONSABILIDADE
Assembleia Universitária – AU	Art. 8º A Assembleia Universitária consiste da reunião da comunidade acadêmica, constituída pelos órgãos da administração

	universitária e pelos corpos docente, discente e técnico-administrativo.
Conselho Universitário – CONSUNI	Art. 10. O CONSUNI é o órgão superior de normatização e deliberação coletiva da UFERSA, sendo o órgão colegiado máximo da instituição.
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE	Art. 17. O CONSEPE, órgão superior de deliberação coletiva, autônomo em sua competência, é responsável pela coordenação das atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFERSA, sendo a última instância de deliberação nessas áreas.
Conselho de Curadores – CC	Art. 25. O CC é o órgão superior de acompanhamento e fiscalização das atividades de natureza econômica, financeira, contábil e patrimonial da UFERSA.
CONSAD	Art. 32. O CONSAD é o órgão superior com funções deliberativas, normativas e consultivas sobre matéria administrativa, orçamentária, financeira, patrimonial, de política de recursos humanos e assistência estudantil.
Reitoria	Art. 39. A Reitoria, órgão executivo da Administração Superior que coordena, fiscaliza e superintende as atividades da UFERSA, é exercida pelo Reitor, auxiliado pelo Vice-Reitor, ao qual poderão ser delegadas atribuições específicas e definidas.

Fonte: Elaboração da autora (2018).

A Reitoria é compreendida, além de outros órgãos, pelas Pró-reitorias. O Centro é a estrutura universitária de organização administrativa, financeira, didático-científica e de distribuição de pessoal da UFERSA. Atualmente, a UFERSA possui os seguintes centros: I - Campus Mossoró: a) Centro de Ciências Agrárias (CCA); b) Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS); c) Centro de Ciências Exatas e Naturais (CCEN); d) Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (CCSAH); e) Centro de Engenharias (CE). II – Campus Angicos: a) Centro Multidisciplinar de Angicos (CMA). III – Campus Caraúbas: a) Centro

Multidisciplinar de Caraúbas (CMC). IV – Campus Pau dos Ferros: a) Centro Multidisciplinar de Pau dos Ferros (CMPF).

Os Campi fora da Sede se estruturam em: Diretoria, coordenadorias, setores de apoio administrativo e acadêmico e unidades suplementares.

Com estrutura multicampi, a UFERSA conta em 2018 com 42 cursos presenciais, sendo 22 ofertados no Campus de Mossoró – Campus Sede, 6 no Campus de Angicos, 7 no Campus de Caraúbas e 7 no Campus de Pau dos Ferros. Em relação ao número de alunos ativos, há 10.559 alunos ativos na graduação, sendo 10.229 na graduação presencial, 229 na educação a distância e 31 alunos especiais. A pós-graduação conta com 2.671 alunos, sendo 657 alunos especiais, 187 alunos nos cursos de doutorado, 1.357 nos cursos de especialização e 470 nos cursos de mestrado, somando-se 13.230. Desse quantitativo, 10.441 estiveram matriculados no semestre 2018.1 (PROGRAD, 2019). Esses números evidenciam o crescimento significativo pelo qual a UFERSA tem passado ao longo dos anos.

6 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Minayo e Gomes (2016, p. 14) entendem por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, a metodologia é formada, ao mesmo tempo, pela teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador. Ou seja, para essas autoras, a metodologia vai além das técnicas, pois compreende as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. Teoria e metodologia caminham lado a lado.

Barros e Lehfeld (1990) salientam que o método é resultante da metodologia e aborda os processos que possibilitarão “conhecer uma realidade específica, produzir um dado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 48). Assim, o método envolve tanto um processo intelectual como operacional. Compreendido como processo intelectual, o método “é a abordagem de um problema mediante a análise prévia e sistemática das vias possíveis de acesso à solução” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 48). Entendido como processo operacional “é a maneira lógica de se organizar a sequência das diversas atividades para chegar a um fim almejado” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 48).

Minayo (2009, p. 16) define pesquisa como “a atividade da ciência na sua indagação e construção da realidade”. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas.

Em relação à pesquisa social, Gil (2009) afirma que essa pode ser entendida como o processo que através da utilização da metodologia científica permite alcançar novos conhecimentos no âmbito da realidade social.

6.1.1 A abordagem da pesquisa

Com base no apresentado acima, neste trabalho foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo. De acordo com Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais se ocupa com “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja,

ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, respondendo a questões muito particulares.

Para Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa qualitativa é descritiva. De maneira que, os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente, tendo como focos principais de abordagem o processo e o significado. Por sua vez, Severino (2007) afirma que a pesquisa qualitativa é uma preparação para a pesquisa explicativa, à medida que essa última além de registrar e analisar os fenômenos estudados procura identificar suas causas através da interpretação possibilitada pela aplicação dos métodos qualitativos.

Sob o ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória uma vez que é realizada em áreas nas quais se há pouco conhecimento acumulado e sistematizado (VERGARA, 2004). Prodanov e Freitas (2013) por sua vez, entendem que a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, possibilitando o estudo do tema a partir de diversos ângulos e aspectos.

6.1.2 As técnicas da pesquisa, a coleta e a análise dos dados

As técnicas de pesquisa são os procedimentos operacionais utilizados para a realização das pesquisas, podendo ser usadas em pesquisas com os mais diversos tipos de metodologias ou fundadas em diferentes epistemologias, porém, esses elementos precisam estar alinhados aos métodos e paradigmas considerados na pesquisa (SEVERINO, 2007).

Nesta pesquisa as técnicas utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Segundo esse autor, a pesquisa bibliográfica é aquela que se realizada a partir do:

registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Já a pesquisa documental na compreensão de Severino (2007, p.122) refere-se a:

fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Para a realização do estudo foram selecionados documentos da universidade e realizada uma leitura na qual se buscou elementos relacionados à temática da pesquisa.

Para tanto, foram analisados os seguintes documentos:

- Projeto Pedagógico Institucional (PPI) documento de gestão acadêmica que discorre sobre a Proposta Pedagógica da Universidade, bem como sobre os diferentes elementos que a configuram. Sendo essa a base para os projetos de curso nos níveis de graduação e pós-graduação, projetos de extensão, projetos de pesquisa e outros a serem criados.
- Projeto de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 (PDI): documento que contém estratégias, objetivos e metas para que a Gestão possa garantir o cumprimento da missão, dos princípios, das finalidades e visão de futuro da instituição.
- Estatuto da UFERSA: documento que regulamenta o funcionamento da Universidade.
- Regimento Geral da UFERSA: documento que complementa o estatuto da universidade, dispendo sobre a organização e funcionamento dos seus diversos órgãos.
- Relatórios de pesquisa da Autoavaliação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA): apresentam os resultados da autoavaliação institucional da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Além do Relatório de Gestão 2017, o Regimento da PROAE, o Relatório de atividades da PROGRAD 2018 e Relatório de atividades da PROAE 2018.

Alguns documentos e dados foram encontrados no site da universidade. Para acesso a informações que não estavam disponíveis no site, a pesquisadora entrou em contato com dois setores da universidade, os quais são o foco desta pesquisa: a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE).

A Pró-reitoria de Graduação é o órgão responsável por executar, supervisionar e controlar as atividades acadêmicas da universidade (PROGRAD, 2019). Enquanto a PROAE é o órgão executivo, supervisor e coordenador das atividades e ações de assistência estudantil, voltados à permanência do estudante de graduação na universidade (PROAE, 2019).

Dessa forma, optou-se por analisar ações destes setores, pois, dentre os setores da universidade, estes são os que mais concentram ações que impactam a vida acadêmica dos estudantes e que podem reduzir a vulnerabilidade. Da análise dos documentos e dados coletados têm-se os resultados da pesquisa, os quais são apresentados e discutidos nos capítulos seguintes.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA: VULNERABILIDADE SOCIAL, ATIVOS E ESTRUTURAS DE OPORTUNIDADES NA UFERSA

O ingresso na Universidade Federal Rural do Semi-Árido acontece através de Edital disponibilizado no site do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utiliza para seleção dos candidatos exclusivamente os resultados obtidos por esses no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, o Edital de ingresso nos cursos da UFERSA é elaborado em conformidade com os termos da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (alterada pela Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016), o disposto na Portaria Normativa MEC nº 21, de 05 de novembro de 2012 (SISU) e a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012 que se refere à reserva de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Conforme a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012:

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

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

Por sua vez, a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (que altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012), prevê que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

O número de vagas oferecidas para os cursos de graduação na UFERSA, em decorrência das políticas públicas de ampliação ao acesso ao Ensino Superior, sofreu um aumento de 2014 a 2018 de 11,6%, passando de 3.280 vagas a 3.660 vagas (UFERSA, 2019). Como a ocupação dessas vagas na universidade, desde 2013, atende o disposto nas normas que tratam

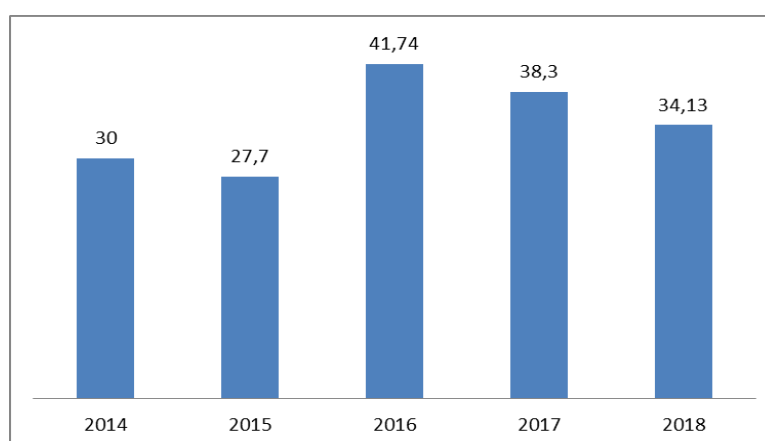
da reserva de vagas a alunos cotistas e as políticas públicas que visam à inclusão social, houve também um aumento dos alunos que ingressam por meio dessas.

Em 2017, o índice de ingressantes cotistas em relação ao total de ingressantes na graduação foi de 44,26%, já em 2018, esse índice foi de 40,81% (UFERSA, 2019). O atendimento às orientações dos dispositivos que tratam da Política de cotas determina um novo perfil do discente que ingressa na UFERSA, em decorrência do favorecimento do ingresso de estudantes em situações de vulnerabilidade social, o que traz novos desafios no que diz respeito à permanência e inclusão desses na universidade. Como resultado, a UFERSA, enquanto instituição do Estado necessita constantemente criar ações e estratégias de superação de desigualdades sociais que atendam a esses estudantes, viabilizando a sua formação.

Em relação aos índices da universidade, têm-se três dentre eles que são importantes para indicar a permanência dos estudantes: o índice de evasão, o índice de retenção e o índice de sucesso na graduação.

A evasão está relacionada à vulnerabilidade social em que muitos estudantes encontram-se, uma vez que uma das causas do abandono universitário é a situação econômica dos discentes, que interfere na sua trajetória acadêmica. Dessa forma, o “desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade- oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros” (IMPERATORI, 2017, p. 298).

Gráfico 5 – Índices de evasão na UFERSA (2014-2018)

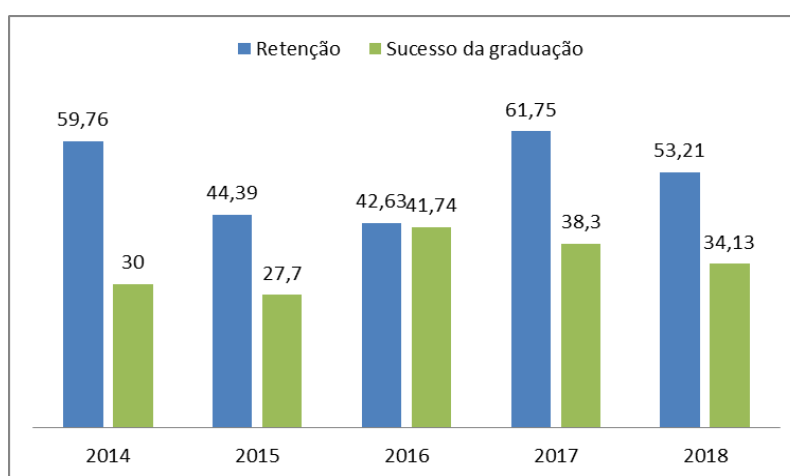


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na UFERSA, conforme mostra o gráfico acima, em 2014, o índice de evasão foi de 7,99. Em 2015, foi para 10,97, sofreu uma queda significativa em 2017, chegando a 5,26, e em 2018, esse índice ficou em 10,75.

O índice de retenção passou de 59,76 em 2014 para 44,30 em 2015, chegou a 61,75 em 2016 e ficou em 53,21 em 2018. Já o sucesso na graduação, que leva em consideração o índice de conclusão no período de cada curso da instituição, foi de 30 em 2014, passou para 41,74 em 2016 e ficou em 34,13 em 2018.

Gráfico 6 – Índices de Retenção e Sucesso da graduação –UFERSA (2014-2018)



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Os dados apresentados evidenciam a importância de identificar os mecanismos que a gestão utiliza no sentido de viabilizar a permanência do aluno, reduzindo a vulnerabilidade social na qual eles se encontram. Pois, como afirmam Nunes e Veloso (2016), o esforço dos agentes envolvidos no campo da educação superior pública dando centralidade nas discussões dos elementos importantes para a permanência do estudante na universidade pública tem sido pauta contemporânea e objeto de reflexão.







Pereira e Almeida (2015, p. 135), por sua vez, afirmam que:

É importante refletir sobre a definição da metodologia, que estabelece os critérios de inclusão na política de permanência, pois exige a percepção das constantes mudanças da realidade social, que remete os estudantes a situação de risco de evasão ou ainda, às dificuldades de aproveitamento do ensino.

Através da análise documental, em que foram consultados documentos da instituição, tendo como foco as ações desenvolvidas pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e pela

Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), foi possível identificar os seguintes mecanismos de gestão que combatem a vulnerabilidade:

Quadro 2 - Mecanismos de combate à vulnerabilidade social na UFERSA identificados na pesquisa.

	Moradia Estudantil
	Restaurante Universitário
	Programa Institucional Permanência (PIP)
	Estágios
	Monitoria
	Mobilidade Acadêmica

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Tais mecanismos foram escolhidos, pois se revelaram ao longo da pesquisa e em confronto com a literatura, como ativos sociais que geram outros ativos, os quais acabam por contribuir para a redução da vulnerabilidade social na qual os estudantes se encontram.

A seguir, serão descritas as principais características desses mecanismos e discutida, como base na análise dos dados obtidos, a viabilidade e a eficácia deles no que diz respeito à superação da vulnerabilidade social e à permanência do discente na UFERSA.

7.1 A Assistência Estudantil na UFERSA

Na UFERSA, a assistência estudantil é prevista no seu Estatuto no Art. 94, que dispõe:

A UFERSA prestará, de acordo com suas disponibilidades financeiras e orçamentárias, assistência ao corpo discente, sem prejuízo de suas responsabilidades com os demais membros da comunidade universitária, na forma de bolsas e auxílios para permanência e atividades de caráter acadêmico, cultural e esportivo (UFERSA, 2016, p. 41).

A partir da análise documental pode-se perceber que a maioria das ações voltadas à assistência estudantil da UFERSA concentra-se na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, que é o órgão executivo, supervisor e coordenador das atividades comunitárias da Universidade, em especial, as de assistência ao estudante de graduação da UFERSA. Sua estrutura é composta por: I - Secretaria Administrativa; II - Coordenadoria de Programas Sociais; III -

Coordenadoria de Esportes e Saúde; IV - Coordenadoria da Vila Acadêmica Vingt-Un Rosado. As principais ações desse órgão que têm impacto na permanência dos estudantes na universidade compreendem: a moradia estudantil, a administração dos restaurantes universitários e a coordenação do Programa Institucional Permanência (PIP).

Como argumentam Finnati *et al.* (2007), uma política efetiva de assistência estudantil, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições, associada à qualidade do ensino ministrado é essencial para que aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica. A assistência estudantil é importante uma vez que o apoio financeiro e auxílio ao estudante são elementos que favorecem a continuidade dos estudos na educação superior, contribuindo para a sua permanência (VELOSO; MACIEL, 2015).

7.1.1 Moradia Estudantil

Com o intuito de apoiar os estudantes que não possuem residência familiar na cidade em que o Campus está localizado, a Universidade concede moradia temporária em uma das unidades das Vilas Acadêmicas. A seleção dos estudantes que serão contemplados com a moradia é realizada pela Coordenadoria de Programas Sociais, através de edital, até o início de cada semestre letivo.

No ano de 2018, conforme editais de seleção para participação no Programa Institucional Permanência, foram ofertadas 98 novas vagas de moradia para o Campus Mossoró, 75 vagas no campus Caraúbas e 115 no Campus Pau dos Ferros. Com isso, o programa de moradia estudantil atendeu 361 estudantes no Campus Mossoró, 77 estudantes no Campus Caraúbas e 74 estudantes no Campus Pau dos Ferros. A residência estudantil do Campus Angicos está sendo construída, a previsão é de com a conclusão da obra passem a ser ofertas 160 vagas nesse Campus (PROAE, 2019).

A oferta de moradia é importante no combate à vulnerabilidade, pois supre uma necessidade básica do estudante de outra localidade, a residência. Porém, dado o número de alunos provenientes de outras cidades, em razão da mobilidade resultante do ingresso pelo SISU, a oferta de residência na UFERSA ainda é bastante limitada, de modo que nem todos os alunos que necessitam do benefício são atendidos. Além disso, é necessário que os setores da universidade estejam continuamente dando atenção às residências universitárias, de maneira a garantir uma residência de qualidade, com estrutura e instalações adequadas às necessidades dos estudantes.

7.1.2 Restaurante Universitário

O Restaurante Universitário tem como objetivo fornecer à comunidade universitária refeições que respeitem os princípios da alimentação saudável e que sejam produzidas dentro de um padrão sanitário de qualidade. As refeições são balanceadas e acompanhadas por nutricionistas. A administração do restaurante é de uma responsabilidade de uma empresa contratada, que fornece almoço e jantar. Para os alunos da graduação presencial da UFERSA que apresentam carteira do R.U., o almoço custa R\$ 2,50 e o jantar R\$ 2,00, os baixos valores são resultantes dos subsídios estabelecidos pelo PNAES.

Atualmente, a UFERSA dispõe de restaurantes universitários em todos os Campi. O restaurante universitário do Campus sede forneceu, no ano de 2018, em média 1.582 refeições por dia. Já os restaurantes universitários do Campus Caraúbas e do Campus Pau dos Ferros serviram em média 470 e 462 alunos por dia, respectivamente, com almoço e jantar (PROAE, 2019).

Com a inauguração do restaurante universitário do Campus Angicos no mês de janeiro de 2018, a UFERSA finalizou o seu cronograma de restaurantes universitários, dentro do PNAES, que teve início em 2017, quando foi entregue a reforma do restaurante universitário do Campus Mossoró.

A ampliação da oferta de restaurantes universitários para o atendimento dos estudantes é uma importante ação no combate à vulnerabilidade social na universidade, dado que a alimentação é uma necessidade básica para a permanência do estudante em condições socioeconômicas desfavoráveis na instituição.

7.1.3 O Programa Institucional Permanência (PIP)

O Programa Institucional Permanência, foi estabelecido pela UFERSA com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos discentes da graduação em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Visando a redução das taxas de evasão e retenção, o programa caracteriza-se pela concessão de auxílios, tais como auxílio alimentação, transporte, moradia, para atividades didático-pedagógicas, esportivas, acadêmicas e culturais.

Atualmente, o programa conta com as seguintes modalidades de bolsas e auxílios:

- a) Bolsa Permanência Acadêmica: destina-se ao apoio da formação acadêmica do discente, que sob a orientação de um docente ou técnico-administrativo, desenvolverá atividades articuladas com o ensino, pesquisa, extensão e cultura. A

bolsa terá uma duração de dois semestres letivos e o bolsista exercerá suas funções em 12 (doze) horas semanais.

- b) Bolsa Apoio ao Esporte: o discente bolsista que possua alguma habilidade esportiva atuará no apoio às atividades esportivas oferecidas a alunos da UFERSA, relacionadas à sua modalidade esportiva. A bolsa terá uma duração de 2 (dois) semestres letivos e o bolsista exercerá suas funções em 12 (doze) horas semanais.
- c) Auxílio Alimentação: objetiva fornecer ajuda financeira a discentes que se encontram sem condições de arcar com as despesas de alimentação. No Campus de Mossoró, os estudantes têm a sua disposição o Restaurante Universitário com preços subsidiados pela UFERSA.
- d) Auxílio Moradia: destina-se a discentes que não tenham residência familiar na sede do Campus onde estudam.
- e) Auxílio Didático-Pedagógico: O Auxílio Didático-Pedagógico consiste em uma ajuda financeira a discentes, para aquisição de material didático, como livros, apostilas, cópias, etc.
- f) Auxílio Transporte: O Auxílio Transporte é destinado a discentes que utilizam transporte pago com destino a Universidade.
- g) Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais: O Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais é destinado uma ajuda financeira a discentes que sejam portadores de necessidades especiais.
- h) Auxílio Creche: O Auxílio Creche é destinado a discentes com dependente(s) legal(is) na faixa etária de zero a cinco anos.

Os discentes podem participar, no máximo, de duas modalidades, sendo uma a Moradia Estudantil ou o Auxílio Moradia e a outra dentre as demais modalidades, exceto o Auxílio Transporte.

Pode-se perceber que as modalidades oferecidas pela UFERSA estão compreendidas no PNAES, que afirma que se entendem como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; e apoio pedagógico.

Os valores dos benefícios ofertados são:

Tabela 1 – Valores dos benefícios ofertados no PIP.

Bolsa Permanência Acadêmica	R\$ 400,00
Bolsa Apoio ao Esporte	R\$ 400,00
Auxílio Alimentação	R\$ 340,00
Auxílio Moradia	R\$ 340,00
Auxílio Portador de Necessidades Especiais	R\$ 340,00
Auxílio Didático-Pedagógico	R\$ 280,00
Auxílio Transporte	R\$ 230,00
Auxílio Creche	R\$ 230,00

Fonte: PROAE (2018).

Dado que o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES salienta que cabe à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados pelas ações de assistência estudantil; as regras, quantidade de vagas e valores de cada modalidade do Programa Institucional Permanência da Ufersa são estabelecidos pela PROAC e divulgados em Edital, no início de cada semestre letivo. Podem participar do Programa Institucional Permanência da Ufersa, discentes com renda familiar “per capita” igual ou inferior a um salário mínimo e meio de referência nacional, aferida pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários – PROAC, através da análise de documentos comprobatórios a serem fornecidos pelo aluno.

O perfil do discente prioritariamente atendido nessa instituição está em conformidade com o Artigo 5º do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Assim, no âmbito do PNAES, são atendidos prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados por critérios socioeconômicos adotados na universidade.

O critério da renda per capita para participação no Programa Institucional de Permanência está em conformidade com o perfil de vulnerabilidade social definido na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, quando trata do ingresso nas universidades públicas federais através do sistema de cotas sociais. Atendidos os critérios apresentados acima, o discente, exceto os candidatos à Bolsa Apoio ao Esporte, será selecionado pelo Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica - IVS, definido a partir do conjunto de situações que podem comprometer a permanência do estudante da Ufersa, e resultado das informações

fornecidas pelos interessados nos auxílios em formulários eletrônicos disponibilizados no sistema de registro acadêmico da UFERSA- SIGAA.

Para tanto, o IVS contém os seguintes indicadores: I – situação atual de moradia do aluno (casa do estudante, com a família, com amigos, com os pais, no local de trabalho, com parentes ou amigos, em pensionato, sozinho com recursos próprios, sozinho com recursos da família); II – condição patrimonial da moradia do aluno (alugada, cedida, própria em aquisição, própria quitada); III – participação do aluno, ou não, na renda familiar; IV – informações sobre o trabalho do aluno (local, salário mensal, CTPS); V - quando for casado o aluno, os dados do cônjuge e do núcleo familiar (salário do conjugue, renda familiar, número de dependentes); VI – situação socioeconômica da família do aluno (profissão, local do trabalho, escolaridade, renda mensal do pai e da mãe); VII – situação da saúde da família (doenças genéticas, crônicas); VIII – itens de conforto familiar e respectivas quantidades (aparelho de som, celular, empregado doméstico, moto, computador, geladeira, telefone fixo, carro, aparelho de dvd, máquina de lavar roupa, televisor, banheiro); IX – ter cursado o ensino básico em escola pública, filantrópica ou escola particular com bolsa.

A combinação dos indicadores constantes no IVS compõem o perfil socioeconômico dos estudantes. De maneira que os alunos com maior grau de vulnerabilidade social, e dentro do limite de vagas, passam a ser atendidos pelo programa.

No entanto, percebe-se que programa de acesso às políticas de permanência na universidade tem uma visão da vulnerabilidade social medida através da linha de pobreza, e definida por meio dos hábitos de consumo das pessoas, estabelecendo o valor equivalente a um salário mínimo e meio (PEREIRA; ALMEIDA, 2015). Sendo que, conforme Katzman (2005) vulnerabilidade não é o mesmo que pobreza, apesar de incluí-la. Pois, enquanto a pobreza relaciona-se a uma situação de carência efetiva, a vulnerabilidade vai além dessa condição, projetando no futuro a possibilidade de sofrimento a partir de certas debilidades, constatadas no presente.

Ou seja, a UFERSA, através da política de assistência estudantil consegue atender alguns alunos em situação de vulnerabilidade social, no entanto, à medida que delimita os critérios de participação destes, atrelando-os à renda per capita, a instituição deixa de observar outras situações de vulnerabilidade social, de caráter não financeiro, que acabam por não ser atendidas.

Nesse sentido, Pereira e Almeida (2015) complementam ainda que a atual concepção do PNAES que aponta para a definição de vulnerabilidade trazendo a renda per capita como fator prioritário de concessão faz emergir o desafio de se construir o conhecimento necessá-

rio para definição de um perfil socioeconômico que supere a visão mercantilista e amplie a visão sobre a vulnerabilidade social que estabelece os critérios para o atendimento aos estudantes nas políticas de permanência.

Imperatori (2017, p. 297) salienta que “há ainda uma lacuna tanto nessa legislação como na anterior, sobre como será realizada a verificação desses critérios socioeconômicos, o que dá margem para o uso clientelista do programa, inclusive se pensarmos que não é apenas a renda que implica vulnerabilidade social”. Desse modo, o acesso à assistência estudantil através de um critério de renda significa que não se trata de uma política universal para todos os estudantes de graduação. Ao contrário, existe uma restrição significativa dos beneficiários.

Na maioria dos casos, a concessão do auxílio/bolsa requer do estudante uma contrapartida, que é a sua permanência na Instituição, aproveitamento nas disciplinas e a observância às normas da UFERSA, da PROAE e da Vila Acadêmica. A manutenção do auxílio/bolsa através do rendimento acadêmico é outro fator limitante para a sua concessão. O discente vulnerável, dependendo do número de reprovações nas disciplinas, pode ter o recebimento do auxílio/bolsa cancelado, o que torna sua permanência na universidade ainda mais difícil, sendo que o desempenho acadêmico, muitas vezes é resultado da situação de vulnerabilidade na qual esse se encontra.

Em relação ao número de vagas no Programa Institucional Permanência da UFERSA, tem-se que para o semestre letivo 2018.1 houve a oferta, através de Edital 657 (seiscentas e cinquenta e sete) vagas, distribuídas nos quatro campi da instituição, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Modalidades e vagas do PIP ofertados em 2018.1

Modalidade	Campus			
	Mossoró	Angicos	Caraúbas	Pau dos Ferros
Auxílio Transporte	17	11	9	12
Auxílio Creche	7	1	1	1
Auxílio Didático-pedagógico	39	9	11	9
Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais	7	2	1	1
Auxílio Alimentação	-	50	50	41
Auxílio Moradia				
Moradia Estudantil	18 vagas masculinas e 20 vagas femininas	-	21 vagas masculinas e 24 vagas femininas	31 vagas masculinas e 37 vagas femininas
Bolsa Permanência Acadêmica	90	10	14	24

Bolsa Apoio ao Esporte	13	4	5	7
------------------------	----	---	---	---

Fonte: PROAE (2018).

Já no semestre 2018.2, foram ofertadas menos vagas, o total de 515 (quinhentas e quinze) vagas, distribuídas por Campus, nas modalidades do Programa Institucional Permanência, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 3 - Modalidades e vagas do PIP ofertados em 2018.2

Modalidade	Campus			
	Mossoró	Angicos	Caraúbas	Pau dos Ferros
Auxílio Transporte	10	8	9	8
Auxílio Creche	7	1	1	2
Auxílio Didático-pedagógico	45	12	8	6
Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais	4	2	1	2
Auxílio Alimentação	-	66	-	-
Auxílio Moradia	-	63	-	-
Moradia Estudantil	25 vagas masculinas e 35 vagas femininas	-	15 vagas masculinas e 15 vagas femininas	17 vagas masculinas e 30 vagas femininas
Bolsa Permanência Acadêmica	60	13	13	12
Bolsa Apoio ao Esporte	12	3	4	4

Fonte: PROAE (2018).

No exercício de 2017, de acordo com o Relatório de Gestão 2017 da UFERSA, o Programa Institucional Permanência atendeu um total de 1.162 discentes.

Nesse mesmo ano, foi aprovada na Lei Orçamentária Anual (LOA) para utilização em ações assistência aos discentes dos cursos de graduação da UFERSA recursos correspondentes a 6.771.491,00 reais. Deste valor, foram empenhados R\$ 6.766.874,48 e pagos R\$ 5.232.465,26, o que representa um percentual de execução de 77,30% da meta orçamentária prevista para o exercício, e o atendimento de 3.157 alunos com algum tipo de benefício (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2017).

Ainda segundo o relatório:

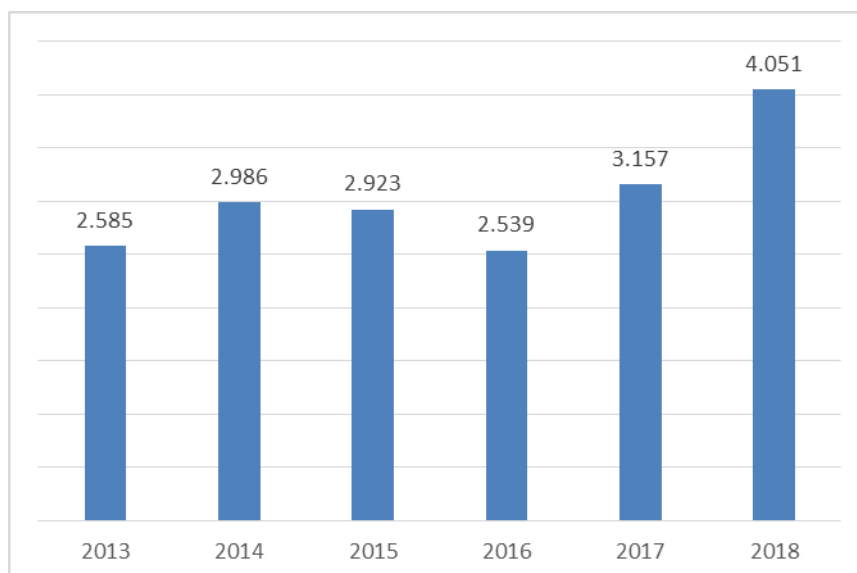
Esta ação tem sido ao longo do tempo monitorada de forma muito particular pela gestão, dada a importância social da mesma para os discentes e ainda pela sua

importância para melhoria de indicadores como redução da taxa de evasão, incremento na taxa de sucesso da graduação e modo menos direto na redução taxa de retenção, uma vez que identifica-se que grande parcela dos discentes de graduação da Universidade são oriundos de famílias com baixa renda familiar (UFERSA, 2017)

No ano de 2018, o Programa Institucional Permanência atendeu um total de 1.025 discentes, da meta financeira de 6.768.240,00 reais foi executado o valor de 6.764.728,15 reais, o que corresponde a uma execução de 99,95% do previsto (UFERSA, 2019).

O gráfico a seguir mostra o número de alunos atendidos pelo PNAES na UFERSA no período de 2013 a 2018.

Gráfico 7 – Número de alunos atendidos pelo PNAES (2013 – 2018)

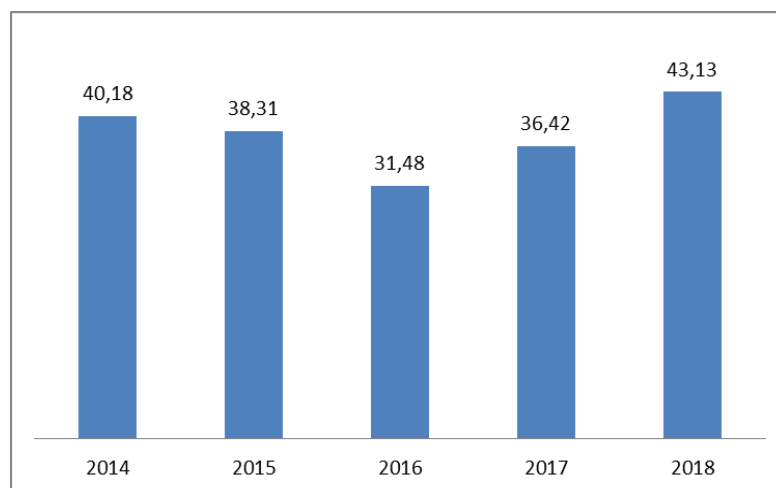


Fonte: Dados da pesquisa (2009).

A partir do gráfico 7, observa-se uma queda no número de alunos atendidos pelo programa em 2015 e 2016, seguido de uma retomada do crescimento nos anos de 2017 e 2018.

Por sua vez, o gráfico 8 aponta que o índice alunos atendidos em relação ao total de alunos com direito a auxílios no período de 2014 a 2018 foi maior neste último ano. Porém, apesar do aumento desses índices, os dados revelam que há ainda muito a ser feito em relação à assistência estudantil na universidade, visto que menos da metade dos alunos com direito a auxílios são beneficiados.

Gráfico 8– Índice de alunos atendidos em relação ao total de alunos com direito a auxílios (2014-2018)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Aqui, cabe citar a pesquisa de Silva *et al.* (2017) que analisaram a eficiência na realização das despesas com assistência estudantil e a sua relação com as taxas de sucessos da graduação de universidades públicas federais, entre elas a UFERSA, no período de 2008 a 2016 através da análise envoltória de dados (DEA) e da análise de dados em painel, utilizando o software Gretl. Para tanto, foram analisados dados de 37 universidades públicas federais brasileiras. Os autores apontaram que, no caso da UFERSA, houve eficiência apenas nos anos de 2008 a 2012.

Através da pesquisa, os autores concluíram, ainda, que as despesas com assistência estudantil não cumpriram todos os objetivos do PNAES, tais como a minimização das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; a redução das taxas de evasão e retenção; e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação. Além disso, a pesquisa indicou que não há uma relação entre o índice de taxa de sucesso com as proxies de eficiência das despesas de assistência estudantil, uma vez que as universidades eficientes nem sempre tiveram os melhores índices de sucesso na graduação e vice-versa.

7.2.4 Outros “serviços”

Além de oferecer moradia estudantil, o restaurante universitário e bolsas e auxílios dentro do Programa Institucional de Permanência, a PROAE dispõe de outros serviços que o

discente pode agendar através do seu site, sendo eles: serviço médico, oferecido apenas para os alunos residentes na Vila Acadêmica, serviço de psicologia e serviço social. O serviço de nutrição e serviço odontológico, apesar de constarem na página, não são oferecidos.

Ações como essas são importantes, pois, como afirma de Finatti *et al.* (2007), a assistência estudantil perpassa todas as áreas dos direitos humanos, já que compreende ações que envolvem ideais condições de saúde, acesso aos instrumentais pedagógicos para formação profissional, acompanhamento das necessidades educativas especiais, além de necessidades básicas dos estudantes, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

Além disso, atualmente, a UFERSA, oferta aos seus discentes as seguintes modalidades esportivas: Capoeira, futebol de campo, futebol americano, atletismo, natação, hidroginástica, futsal, vôlei, basquetebol, handebol, jiu jitsu, treinamento funcional, luta livre, capoeira, judô, karatê, muay thai, capoeira, boxe, boxe chinês, taekwondo, xadrez, tênis de mesa, dança, distribuídos em áreas da universidade como quadra, praça, salas de artes maciais, piscina e campo de futebol (PROAE, 2019).

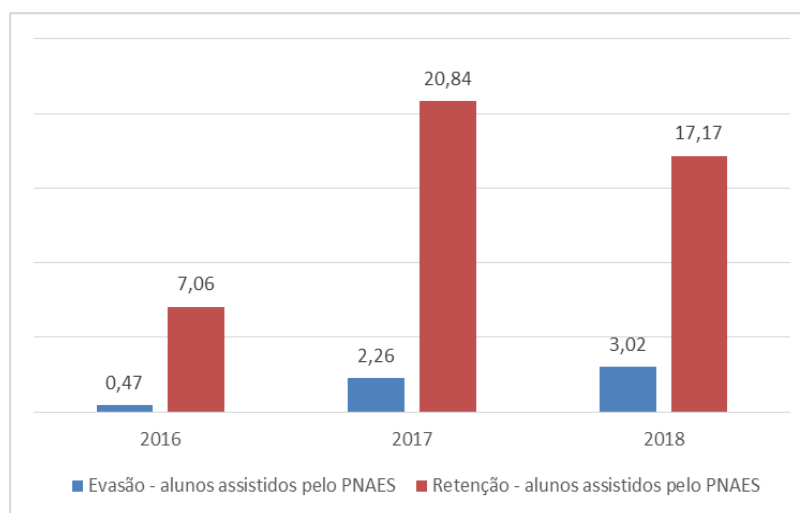
Em relação a estas atividades, Guareschi, Reis, Huning (2007) afirmam que o esporte é uma alternativa a ser utilizada em condições de vulnerabilidade social, no entanto, se faz necessário que haja uma intervenção que considere aspectos sócio-políticos e econômicos e que esteja pautada em reflexões críticas contribuindo de maneira eficaz e eficiente para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A importância do esporte no combate a vulnerabilidade se dá à medida que este facilita o processo educativo, promove a socialização, a cooperação, participação, o prazer, a espontaneidade, a iniciativa, serve de aprendizado para a vida em sociedade, elementos essenciais para a promoção de bem estar.

No entanto, não são ações isoladas que garantem a permanência do estudante na universidade. A permanência e conclusão do ensino superior são ações determinadas por um conjunto de elementos que demandam recursos humanos e econômicos. Como isso, são necessários esforços institucionais e o desenvolvimento de políticas específicas para favorecer o sucesso dos estudantes da Educação Superior pública. De maneira que, as políticas de permanência são identificadas por uma perspectiva que não se encerra nas ações de assistência estudantil, mas abarcam os aspectos de infraestrutura, física e tecnológica, e das condições didático-pedagógicas proporcionadas aos estudantes nas IES (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

Conforme Vasconcelos (2010, p. 613) o objetivo principal das ações de assistência estudantil indicadas pelo PNAES é “viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno, além de agir, preventivamente, para

minimizar as situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”. Com base nisso, o gráfico 9 demonstra os índices de evasão e retenção de alunos assistidos em relação ao total de alunos vinculados ao PNAES na UFERSA.

Gráfico 9 – Índices de evasão e retenção de alunos assistidos em relação ao total de alunos vinculados ao PNAES na UFERSA (2016-2018).



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Para o cálculo do índice de evasão levou-se em conta o total de estudantes que receberam auxílio e efetuaram o cancelamento de matrícula, abandono ou novo vestibular em relação ao total de estudantes que recebem algum tipo de benefício pecuniário. Por sua vez, para o cálculo do índice retenção foi considerado o total dos estudantes que foram reprovados em mais de duas disciplinas ou tiveram alguma reprovação por falta durante o semestre letivo no qual foi beneficiado em razão do total de estudantes que recebem algum tipo de benefício pecuniário, conforme as regras do PIP.

Com base nos dados apresentados, percebe-se que a taxa de evasão dos alunos assistidos pelo PNAES é bem inferior ao índice de evasão dos alunos da universidade. A partir disso, é possível afirmar que as ações de assistência estudantil contribuem para a permanência do estudantil em situação de vulnerabilidade social nesse ambiente. Pois como observa Nunes e Veloso (2016), apesar da educação ser pública, a permanência na universidade tem ônus para o estudante (gastos com transporte, material escolar, participação em eventos, refeição, moradia, etc.) e sabe-se que muitos não teriam condições de permanecer no curso sem o auxílio da assistência estudantil. No entanto, a assistência

estudantil, como vem sendo operada atualmente, não é suficiente para combater a evasão na universidade.

Esses outros recursos que a universidade dispõe podem ser vistos como meio de combate à vulnerabilidade, dado que o acesso a eles implica na redução da vulnerabilidade social pelo discente. No entanto, em vista a oferta destes serviços ser limitada, e considerada ainda as dificuldades que alguns discentes enfrentam, nem todos acessam estes com o mesmo grau e rotina.

7.2 Mecanismos de permanência relacionados ao ensino.

7.2.1 Estágios

A atual lei do Estágio (LEI N° 11.788, de 25 de setembro de 2008) define estágio como:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Como atividade formativa do aluno, o estágio deve estar previsto no projeto pedagógico do curso, objetivando o aprendizado, pelo formando, de competências próprias das suas atividades profissionais, educando-o, dessa maneira, para a vida e para o mercado de trabalho.

Ou seja, além de permitir o aluno obter conhecimentos práticos da sua futura profissão, o estágio possibilita que o discente tenha contato com o mercado de trabalho, fazendo com que ele adquira experiência profissional. Com isso, pode-se dizer que o estágio é considerado um importante ativo para a conclusão da graduação pelo aluno.

A atividade de estágio pode ser obrigatória ou não obrigatória. O estágio obrigatório é aquele que se encontra previsto no projeto pedagógico do curso, cujo cumprimento da carga-horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma. O estágio não obrigatório trata-se de uma atividade opcional, que poderá ser utilizada para integralizar componente curricular, carga horária optativa ou complementar.

No caso de estágio obrigatório, a parte concedente do estágio não está obrigada a fornecer bolsa, auxílio transporte, seguro contra acidentes pessoais ou outra forma de contraprestação ao estagiário. Já na hipótese de estágio não obrigatório, a concessão de bolsa

ao estagiário, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, é compulsória pela parte concedente do estágio, assim como o auxílio-transporte. Além disso, a parte concedente deverá contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais. Em relação ao tempo do estágio, no estágio obrigatório, a duração do estágio será correspondente à prevista no projeto pedagógico do curso, por sua vez, o estágio não obrigatório terá duração de até dois anos (BRASIL, 2008).

A lei do estágio estabeleceu, ainda, o limite da carga horária do estágio; o número máximo de estagiários em relação ao quadro de empregados das concedentes; o recesso de 30 (trinta) dias sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a um ano, a aplicação de legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho; a destinação de 10% das vagas oferecidas pela empresa concedente às pessoas com necessidades especiais; a duração do tempo de estágio por unidade concedente, o acompanhamento do aluno por professor da Instituição de Ensino e por profissional do quadro de empregados da empresa concedente, com formação ou experiência profissional em área de conhecimento do curso do estagiário, entre outras obrigatoriedades (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 esclarece ainda sobre as obrigações das instituições de ensino em relação aos estágios dos seus discentes:

- I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Com relação às atividades que cabem às instituições de ensino no processo de estágio, a lei do estágio prevê a atuação de agentes de integração, que são órgãos responsáveis por: identificar oportunidades de estágio; ajustar suas condições de realização; realizar o acompanhamento administrativo; encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais; e cadastrar os estudantes.

Na UFERSA, as solicitações de estágios obrigatórios e não obrigatórios são encaminhadas pelos alunos através do SIGAA no prazo de 15 dias antes do início do estágio. Após esse prazo, o termo de compromisso de estágio (no caso de não ter sido emitido por agente de integração ou pela concedente) estará disponível para impressão pelo discente. Com o termo em mãos, o discente prossegue com o recolhimento das assinaturas do professor orientador, do pró-reitor de graduação, do supervisor e da concedente do estágio.

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ser acompanhado efetivamente por professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente. Nesse sentido, Valverde (2006) afirma a supervisão é importante na investigação da conformidade do desenvolvimento do estágio com padrões acadêmicos, verificando se esse gera benefícios à aprendizagem ao estudante. No entanto, na instituição pesquisada, na prática, devido às diversas atividades desempenhadas pelos professores, além da ministração das aulas, nem todos os estagiários recebem o acompanhamento como exigido em lei, dado que o professor apenas assina o termo de compromisso de estágio e relatório final, mas não acompanha devidamente as atividades desempenhadas pelo aluno.

Para os estágios obrigatórios, aqueles previstos nos projetos pedagógicos dos cursos, a universidade disponibiliza através de um contrato com um agente de integração, o seguro contra acidentes pessoais para os estudantes. Esse relacionamento da universidade com um agente de integração tem embasamento na lei do estágio que prevê que: “as instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado” (BRASIL, 2008).

Entretanto, no caso da UFERSA, a intermediação do agente de integração é bastante limitada, pois a universidade apenas contrata junto ao agente o seguro contra acidentes pessoais para os discentes que realizam estágio obrigatório, e busca estudantes cadastrados no agente de integração para estagiarem nos seus setores (que podem ser ou não estudantes da UFERSA). Nesse último caso, a UFERSA atua como concedente de estágio, e não como instituição de ensino. Como a UFERSA não atua como agente de integração, nem dispõe de um banco de informações com empresas e órgãos concedentes de estágio, os alunos são responsáveis por procurar estágios nas áreas dos seus cursos.

O fato da UFERSA ainda não estabelecer contato com órgãos e empresas a fim de conseguir oportunidades de estágios obrigatórios e não-obrigatórios para os seus discentes, é um ponto limitante no acesso a esse ativo pelos alunos, pois a busca por uma oportunidade de estágio exige que o aluno tenha um contato prévio com o ambiente empresarial, ou seja,

demanda um capital social que o estudante, que ainda não foi inserido no mercado de trabalho, muitas vezes não possui, ou possui menos ainda quando suas condições socioeconômicas são adversas.

Além disso, a remuneração fornecida no estágio não obrigatório também apresenta benefícios ao discente, visto que é um capital financeiro que pode, no caso de baixa renda, funcionar como um ativo financeiro que permite que ele tenha condições de permanecer na universidade. Em alguns casos, o discente é beneficiário do Programa Institucional de Permanência e opta pela bolsa de estágio por essa ser de valor mais expressivo, com duração, muitas das vezes, maior e oportunizar o contato com o mercado de trabalho.

Em relação aos convênios de concessão de estágio realizados entre a UFERSA e entre públicos e privados, esses postos como facultativos pela lei de estágio, quando estabelece no seu Art.8º que “é facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os arts. 6º a 14 desta Lei”, verificou-se, através da pesquisa, que atualmente a UFERSA tem convênio vigente com 42 empresas e instituições. Dado o número de alunos ativos na universidade, esse é um número pequeno. Mais ainda, quando se leva em conta que o convênio não obriga a oferta de estágios por essas empresas, apenas regulamenta, caso a empresa conceda estágios (BRASIL, 2008).

No ano de 2018, foram emitidos pela UFERSA, concedentes e agentes de integração em torno de 925 termos de estágios para os alunos da universidade. Esse é um número aproximado, pois apesar do interesse da pesquisa em outras estatísticas em relação aos estágios dos discentes da universidade, foi difícil obter dados, pois a implantação do módulo estágio no SIGAA é recente, de maneira que nem todos os termos encontram-se cadastrados nele, e o sistema anterior era bastante rudimentar. A implantação e constante aprimoramento do módulo de estágios no SIGAA demonstra a preocupação da universidade de aperfeiçoar os processos de estágios e o atendimento ao discente.

Considerando que “o papel das universidades é preparar o aluno para o exercício profissional, criando condições para integrá-lo, sem maiores dificuldades, no mercado de trabalho” (ALBURQUERQUE; SILVA 2006, p.1), a oferta de estágios por essa é fundamental no cumprimento das suas funções. Tanto é, que a meta 12.8 do Plano Nacional de Educação visa à ampliação da oferta de estágio como parte da formação na educação superior (BRASIL, 2014).

Portanto, considerando que as organizações são respostas que fortalecem o capital social que os indivíduos podem acessar (BUSSO, 2001), têm-se que o estágio é fundamental para o combate á vulnerabilidade do social na universidade.

7.2.2 Programa de Mobilidade Acadêmica

Dentre as diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, programa ao qual a universidade pesquisada aderiu em 2008, encontra-se prevista a ampliação da mobilidade estudantil, através da implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, por meio do aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2007).

A mobilidade estudantil, disposta nas diretrizes do REUNI, permite que o discente matriculado em uma instituição de ensino superior tenha vínculo temporário com uma instituição receptora para cursar componentes curriculares. O aluno em mobilidade retorna à sua instituição ao final do período da mobilidade acadêmica, podendo aproveitar os componentes curriculares cursados durante o período de afastamento. Diferente da transferência, na mobilidade acadêmica, o estudante permanece vinculado à instituição de ingresso.

Além de sua previsão nas diretrizes do REUNI, a mobilidade estudantil encontra-se entre as metas do projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020): Meta 12.12. – “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior” (BRASIL, 2010).

Na UFERSA, a Mobilidade Acadêmica é regulada pela RESOLUÇÃO CONSEPE/UFERSA N° 002/2018, de 17 de julho de 2018, que prevê três modalidades: Mobilidade Acadêmica Interna, Mobilidade Acadêmica Externa Nacional e Mobilidade Acadêmica Externa Internacional.

A Mobilidade Acadêmica Interna trata-se da permissão para que o discente regularmente matriculado em curso de graduação ofertado em um campus da UFERSA curse em outro campus da própria UFERSA, componentes curriculares definidos previamente em um Plano de Estudos. A Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) é o órgão responsável por coordenar o programa de Mobilidade Acadêmica na UFERSA; cabendo a essa Pró-reitoria receber e verificar se o requerimento de mobilidade acadêmica atende aos prazos e requisitos

do programa da mobilidade pretendida; solicitar parecer a outras instâncias, quando necessário; decidir, em caráter final, sobre as solicitações de mobilidade acadêmica e acompanhar os discentes em mobilidade acadêmica (CONSEPE/UFERSA, 2018).

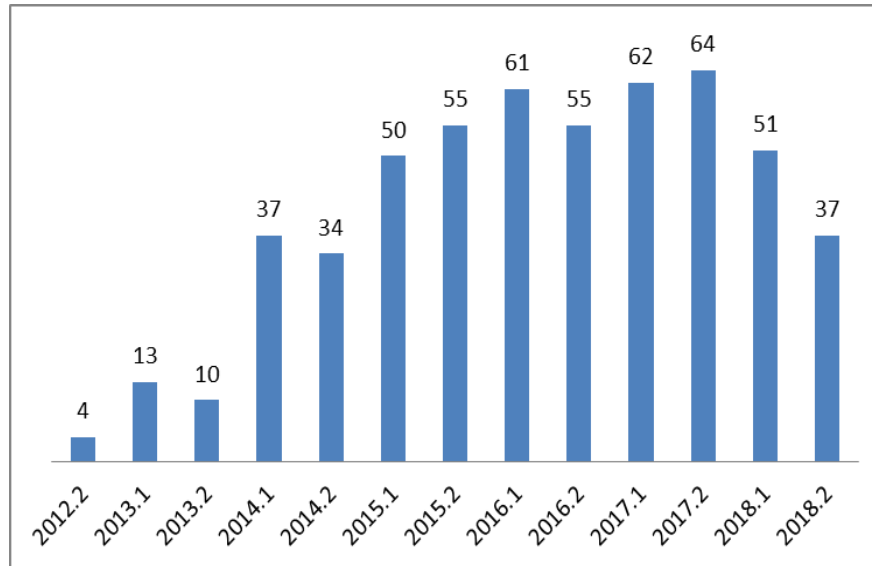
O Programa de Mobilidade Acadêmica Interna existe na instituição desde 2013, regulado anteriormente pela Resolução CONSEPE/UFERSA N° 003/2013, de 27 de março de 2013, o programa destinava-se apenas aos alunos dos Cursos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. No entanto, as constantes solicitações de mobilidade de alunos não contemplados no dispositivo, especialmente daqueles que não são do Campus sede, através de processos administrativos, suscitou a necessidade de ampliação do programa. Com isso, a resolução CONSEPE/UFERSA N° 003/2013 foi revogada, e criou-se a atual resolução, a qual prevê a participação de alunos de todos os cursos da UFERSA no Programa de Mobilidade Interna.

A seleção dos alunos participantes do Programa de Mobilidade Interna ocorre semestralmente, por meio de edital divulgado pela PROGRAD. Os alunos interessados devem atender os requisitos previstos no edital, como o máximo de duas reprovações acumuladas nos dois períodos letivos que antecedem o pedido de mobilidade; apresentação de plano de estudos indicando os componentes curriculares a serem cursados durante o período de mobilidade; a integralização de, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária do curso de origem; o máximo de 3 (três) componentes curriculares não integralizados da estrutura curricular obrigatória para os cursos de primeiro e segundo ciclo; ter cursado pelo menos um semestre do curso no seu campus de origem (para os cursos do segundo ciclo); a não oferta de componentes curriculares optativos e/ou eletivos do curso de segundo ciclo pretendido pelo discente não serem ofertados no campus de origem (para os cursos de primeiro ciclo), entre outros requisitos.

As vagas destinadas ao Programa Mobilidade Acadêmica Interna são vagas ociosas nas turmas, de modo que, mesmo preenchidos todos os requisitos do edital, a participação do discente no programa de mobilidade está condicionada à existência de vagas nos componentes curriculares nos quais ele deseja matricular-se.

O gráfico abaixo apresenta o número de alunos em Mobilidade Acadêmica Interna na UFERSA por semestre, desde o seu início no semestre 2012.2, até o semestre 2018.2.

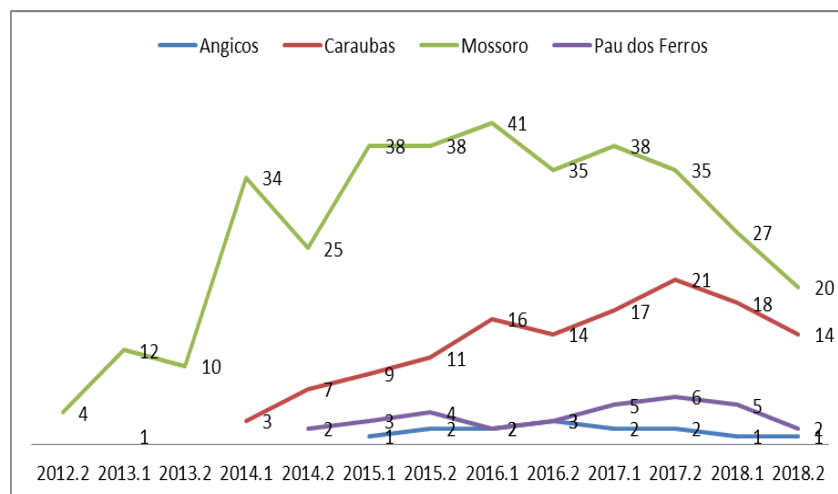
Gráfico 10 - Alunos em Mobilidade Acadêmica Interna (2012.2 a 2018.2)



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

No semestre 2018.2, a UFERSA conta com 37 alunos em mobilidade acadêmica interna. Como se pode observar no gráfico abaixo, 20 alunos em mobilidade interna escolheram o Campus Mossoró como destino, sendo esse também o Campus como maior número de solicitações pelos candidatos ao programa. A maior procura por matrícula nos componentes curriculares desse Campus está relacionada à localização do Campus.

Gráfico 11 - Alunos em mobilidade acadêmica interna semestre 2012.2 a 2018.2 por Campus de destino



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Em comparação às demais cidades em que os Campi da UFERSA estão situados, Mossoró é, segundo dados do IBGE, o que apresenta maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), sendo bem superior ao das outras cidades. Observa-se também que índices relevantes ligados a trabalho, rendimento, população e economia das demais cidades em que os Campi estão situados e que têm relação com a permanência do discente nesses, como o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, a população estimada, a população ocupada e o salário médio mensal dos trabalhadores formais são inferiores aos de Mossoró.

O fato de o Campus Caraúbas encontrar-se apenas após o Campus Mossoró, como campus de destino escolhido pelos alunos em mobilidade interna, decorre da sua proximidade com o Campus Mossoró. Os discentes, tendo conhecimento que as vagas nos componentes curriculares do Campus Mossoró são bastante limitadas, e supondo que em razão da não existência de vagas nas turmas o pedido de mobilidade será indefiro, optam, no ato de inscrição, pelo Campus mais próximo da cidade de Mossoró.

Tabela 4 - Informações relativas a trabalho, rendimento, população e economia das cidades com Campus da UFERSA.

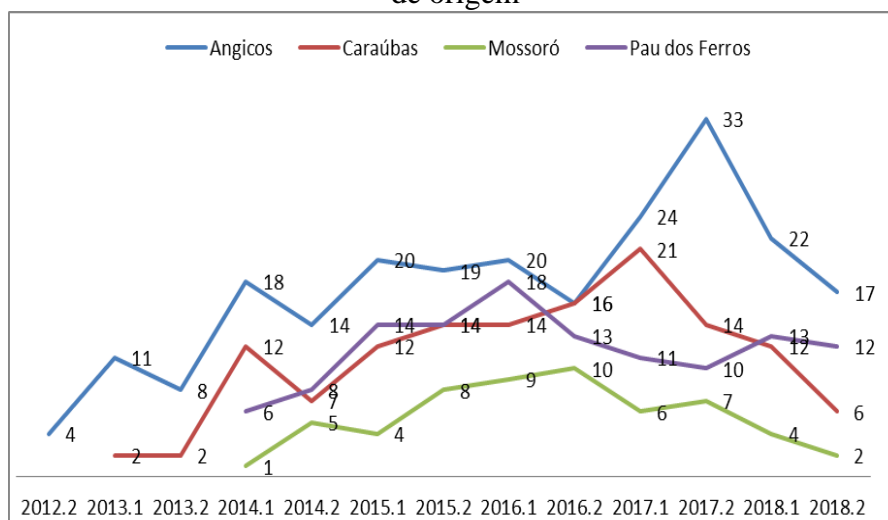
Cidades	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) [2010]	PIB per capita [2016]	População estimada (2018)	Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2016]	População ocupada [2016]
Mossoró	0,720	19.714,79 R\$	294.076 pessoas	2,4 salários mínimos	22,3%
Caraúbas	0,638	11.839,51 R\$	20.443 pessoas	1,7 salários mínimos	7,3 %
Pau dos Ferros	0,678	14.287,29 R\$	30.183 pessoas	1,7 salários mínimos	14,7%
Angicos	0,624	10.020,82 R\$	11.724 pessoas	1,9 salários mínimos	7,3%

Fonte: IBGE (2019)

Analisando-se o gráfico 12, que mostra o número de alunos em mobilidade acadêmica interna por Campus de origem percebe-se que o maior quantitativo de alunos é oriundo do Campus Angicos, em segundo lugar, encontra-se o Campus Pau dos Ferros, em terceiro, o Campus Angicos e, por último, o Campus Mossoró. Desse modo, nota-se que o Campus Mossoró não é apenas o mais almejado pelos alunos que procuram a mobilidade

interna, mas também o campus que possui o menor número de alunos que buscam ir para outro Campus.

Gráfico 12 - Alunos em mobilidade acadêmica interna semestre 2012.2 a 2018.2 por Campus de origem



Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Do apresentando acima, depreende-se que a localização do Campus interfere na permanência do discente no Campus e na universidade, além de estar relacionado com a vulnerabilidade social em que os discentes se encontram. Há situações nas quais o aluno é natural de Mossoró ou de uma cidade próxima a esta que disponibiliza transporte diário até o Campus, porém, no processo seletivo para ingresso, que ocorre através do SISU, o aluno não conseguiu alcançar a nota de corte para entrada no Campus Mossoró, optando pelo Campus Caraúbas. No entanto, o discente começa a sofrer dificuldades de permanecer no seu campus, e busca soluções para isso. É comum o contato desses alunos ou até mesmo de familiares com a PROGRAD, eles procuram o setor a fim de obter informações de mudança de Campus, alegando, na maioria das vezes, dificuldades financeiras, com isso, eles encontram na mobilidade interna uma maneira de minimizar, pelo menos por algum período, os problemas encontrados para permanência na universidade.

Foi em virtude do conhecimento da situação desses alunos que a PROGRAD trabalhou na criação de uma nova resolução, a CONSEPE/UFERSA N° 002/2018, de 17 de julho de 2018, que amplia a mobilidade interna, de maneira a atender mais alunos. No entanto, na prática, o alcance da mobilidade interna ainda é bastante limitado, sobretudo, em razão do número de vagas nas turmas e dos requisitos de participação do discente no programa. Ademais, não há nos Campi uma homogeneidade nos cursos presentes, de forma

que, nem todos os cursos são encontrados em mais de um Campus, o que dificulta a mobilidade dos discentes. O curso em que há mais discentes participantes do programa é o Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, devido a sua existência em todos os Campi.

Ainda, discutindo-se fator locacional do Campus na permanência, é importante citar a pesquisa de Feitosa (2016), a autora realizou um diagnóstico sobre a evasão nos cursos de graduação do Campus de Laranjeiras, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), avaliando a influência de variáveis relacionadas a fatores internos e externos à instituição, como também fatores referentes às características individuais do aluno para a ocorrência da evasão. Como resultado, a pesquisa evidenciou que o motivo mais relevante para a evasão, na perspectiva dos alunos evadidos, corresponde à localização do Campus *versus* moradia/transporte. No fator “Localização do campus x moradia/ transporte”, quase 51% dos respondentes da pesquisa informaram que esse item teve importância fundamental em sua saída, 20% afirmaram que teve muita importância e 10% analisaram como importante, ou seja, 81% deram importância significativa a este item na decisão de sair/desistir do curso de graduação no Campus de Laranjeiras.

Os estudantes da UFERSA podem participar também do programa de Mobilidade Acadêmica Externa Nacional, previsto na RESOLUÇÃO CONSEPE/UFERSA N° 002/2018, de 17 de julho de 2018. Essa modalidade de mobilidade resulta do convênio de mobilidade acadêmica firmado entre si pelas universidades e demais instituições de Ensino Superior, no âmbito da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, criado em 2011, com o objetivo de fomentar a cooperação técnico científica entre as instituições de ensino. Com isso, a mobilidade acadêmica externa nacional na UFERSA acontece com base nos termos desse programa, uma vez que a UFERSA é instituição signatária.

Podem participar do programa para cursar componentes curriculares em outras Instituições Federais de Ensino Superior – IFES parte do convênio, discentes regularmente matriculados em cursos de graduação da UFERSA que concluíram pelo menos vinte por cento da carga horária de integralização do seu curso, e que possuem no máximo duas reprovações acumuladas nos dois períodos letivos que antecedem o pedido de mobilidade. Conforme dispõe as normas:

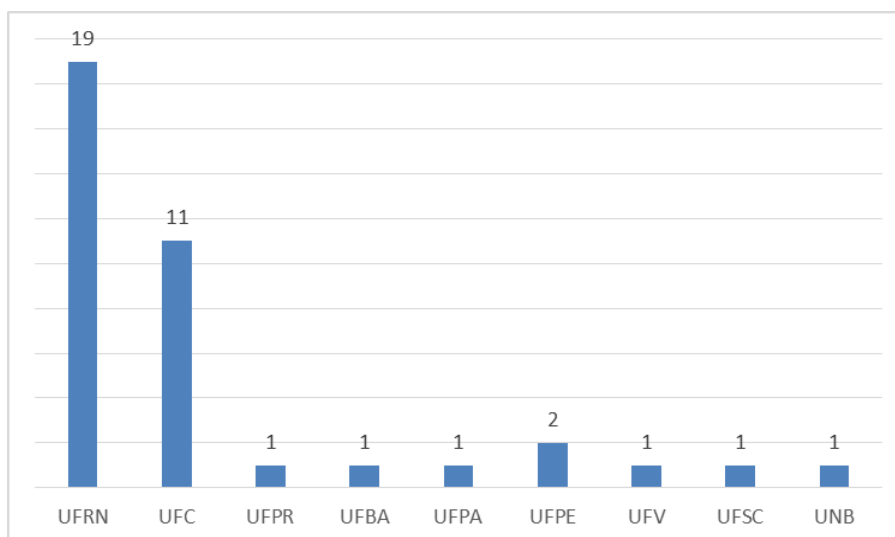
Art. 26. O discente interessado em realizar Mobilidade Acadêmica Externa Nacional deverá elaborar um Plano de Estudos, sob orientação da Coordenação do seu curso de Graduação.

Parágrafo único. Após aprovado o plano de estudo pela Coordenação de Curso ou Colegiado de curso, o discente deverá protocolar requerimento para mobilidade no Setor de Protocolo e Comunicação direcionado à PROGRAD, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias do início do semestre letivo na instituição de destino [...] (CONSEPE/UFERSA, 2018).

De posse do pedido do discente, a PROGRAD é responsável pela emissão de carta de apresentação do discente à instituição de destino. Caso o pedido seja acatado pela instituição que receberá o aluno, esse poderá se afastar para a realização das atividades por até dois semestres letivos, podendo, em caráter excepcional, e a critério da instituição de destino, ser concedida a prorrogação por mais um semestre, durante os quais o aluno mantém o vínculo com a UFERSA, sendo seu vínculo a IFES receptora, temporário.

Desde o semestre letivo 2013.2, diversas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm recebido os estudantes da UFERSA, merecendo destaque a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal do Ceará, são essas as que mais concentram solicitações de mobilidade acadêmica por parte dos graduandos.

Gráfico 13 – IES receptoras de alunos da UFERSA em Mobilidade Acadêmica Externa Nacional.

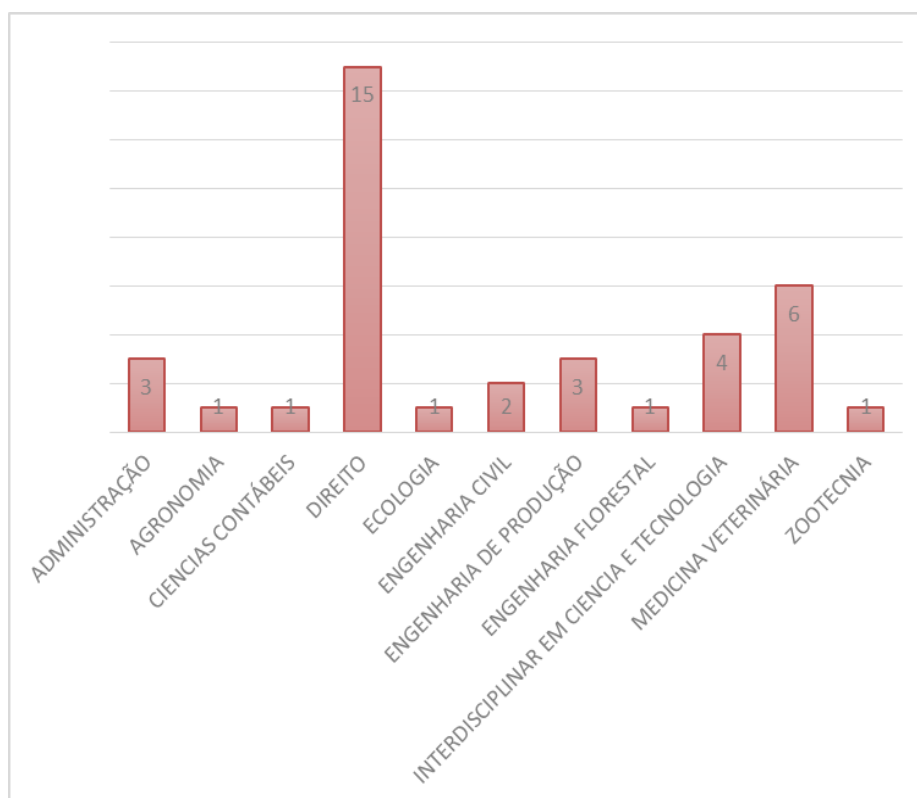


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se observa no gráfico acima, a universidade que mais recebeu alunos da UFERSA pelo programa ANDIFES foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O gráfico 14 indica que a maioria dos estudantes encaminhados às IES pelo Programa ANDIFES de Mobilidade Acadêmica são dos cursos de Direito e Medicina Veterinária, ambos do Campus Mossoró.

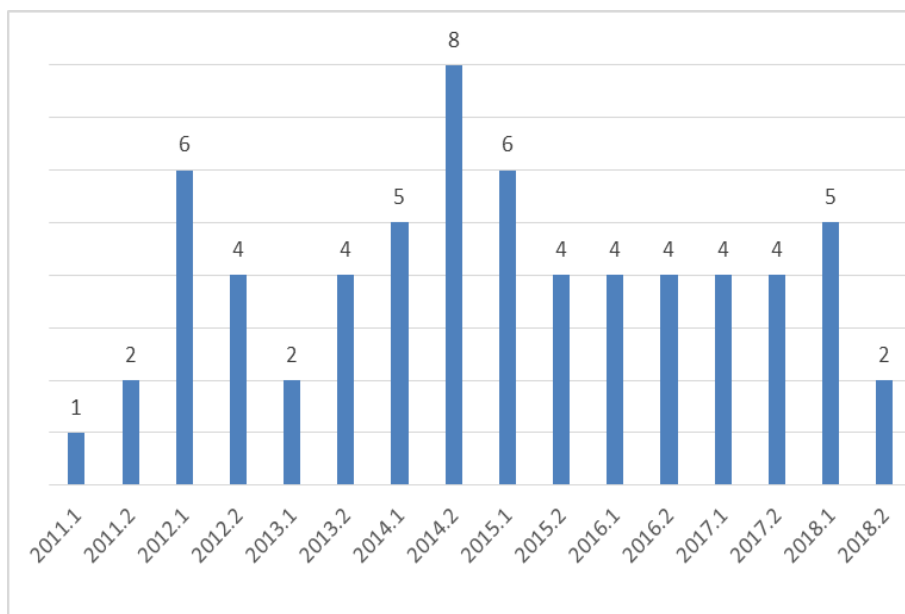
Gráfico 14 - Quantidade de alunos em Mobilidade Acadêmica Externa Nacional por cursos no período (2013-2019).



Fonte: Dados da pesquisa (2009)

O gráfico 15 apresenta o número de estudantes em Mobilidade Acadêmica Externa Nacional por semestre letivo.

Gráfico 15 – Número de estudantes em Mobilidade Acadêmica Externa Nacional por semestre letivo.



Fonte: Dados da pesquisa (2009)

A UFERSA oferece ainda aos estudantes de graduação a Mobilidade Acadêmica Internacional, que conforme a RESOLUÇÃO CONSEPE/UFERSA N° 002/2018, de 17 de julho de 2018, “é aquela desenvolvida em IES sediada em outro país, mediante programa de cooperação bilateral mantido pelo Governo Federal ou de programa do Ministério da Educação ou acordo da UFERSA com a IES estrangeira pretendida” (UFERSA, 2018). O tempo de permanência em mobilidade externa internacional é de no máximo dois anos.

Conforme a RESOLUÇÃO CONSEPE/UFERSA N° 002/2018:

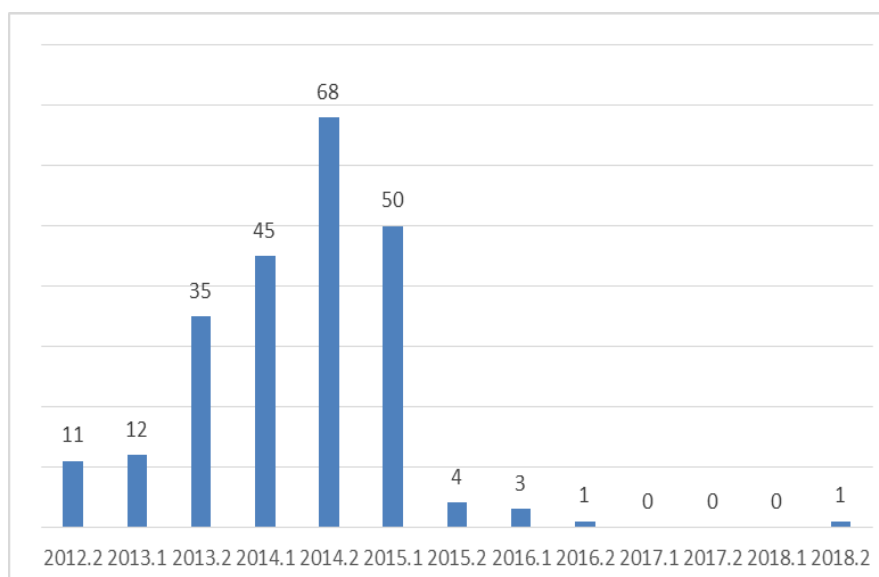
Art. 34. O discente interessado em realizar Mobilidade Acadêmica Internacional deverá elaborar um Plano de Estudos, com apoio da Coordenação do seu curso de graduação, submetendo-o à aprovação do Colegiado de curso. Parágrafo único. Com o plano de estudo aprovado pelo colegiado de curso, o discente deverá protocolar requerimento para mobilidade direcionado à Assessoria de Relações Internacionais, acompanhado dos seguintes documentos: I - Ficha de requerimento de Mobilidade Acadêmica Internacional; II - Declaração de que o (a) discente está com matrícula ativa em curso na UFERSA; III - Histórico Escolar atualizado; IV - Cópia do RG, CPF e comprovante de residência; V - Plano de Estudos aprovado pelo Colegiado de curso; VI - Termo de Compromisso das responsabilidades que o(a) discente está assumindo no país estrangeiro; e VII - Outros documentos referentes a programa de concessão de bolsas, quando for o caso (UFERSA, 2018).

Além de acompanhar o processo do discente que pleiteia a mobilidade acadêmica internacional, cabe a Assessoria de Relações Internacionais: consultar a instituição estrangeira sobre a possibilidade da mobilidade estudantil pretendida; estabelecer convênio

ou outro tipo de acordo necessário para a efetivação da mobilidade; e orientar os discentes sobre prazos e procedimentos referentes à emissão de passaporte e vistos, aquisição de passagens, seguro-saúde, moradia, implantação de bolsas e outros, conforme o caso (CONSEPE/UFERSA, 2018).

Do ano de 2013 até o ano de 2018 foram encaminhados 75 processos de Mobilidade Acadêmica Internacional à PROGRAD, a qual é encarregada das providências relativas ao registro da mobilidade. O principal responsável pelo envio de estudantes em mobilidade internacional foi o Programa Ciência sem fronteiras. A participação pelos alunos da graduação da UFERSA iniciou-se no Programa Ciência sem Fronteiras no semestre letivo 2012.2, a partir daí houve um aumento no número de participantes, que chegou a 68 (sessenta e oito) no semestre letivo 2014.2, período no qual se alcançou o maior número de alunos em mobilidade acadêmica internacional. No entanto, com a reformulação do programa, ocorrida a partir do segundo semestre de 2016, o número de alunos da UFERSA participantes do programa caiu drasticamente, não existindo hoje nenhum graduando incluso no programa. Atualmente, há apenas um discente da graduação da UFERSA em mobilidade internacional, através de um acordo da UFERSA com a Universidade de Santiago de Chile.

Gráfico 16 – Número de alunos em Mobilidade Acadêmica Internacional por semestre letivo no período de 2012.2 a 2018.2.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com Santos e Dias (2012) mais de um mero intercâmbio, a mobilidade estudantil proporciona ao estudante a oportunidade de aperfeiçoamento de conhecimentos

técnico-científicos e de ampliação das vivências acadêmicas, decorrentes dos contatos mantidos com os colegas de curso, professores, técnico-administrativos e comunidades envolvidas com as instituições receptoras, além de permitir a aproximação com áreas de pesquisa e de extensão de interesse dos estudantes.

Nesse sentido, a mobilidade mostra-se um mecanismo eficaz no combate à vulnerabilidade social, em razão de tratar-se de um ativo social que gera outros ativos e permite a elevação dos níveis de capital humano dos alunos. Além disso, a interação resultante do intercâmbio, a aproximação de outras realidades, os contatos e as relações sociais construídas através da mobilidade é fonte de acumulação de capital social que possibilitará o aumento dos níveis de bem-estar dos discentes.

7.2.3 Monitoria

A atividade de monitoria está prevista na LDB no art. 84, quando esta orienta que: “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e de pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 1996a).

Na UFERSA a atividade monitoria é normatizada pela RESOLUÇÃO CONSUNI/UFERSA N° 003/2013, de 15 de maio de 2013. Considerada como uma ação institucional para melhoria do processo de ensino e aprendizagem na graduação, a monitoria objetiva:

- I – contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação;
- II – oportunizar o interesse do estudante pela docência;
- III – intensificar a cooperação entre os docentes e discentes, e respectivamente entre estes, nas atividades de ensino.

A seleção para atuação de discentes no programa de monitoria da UFERSA, que contempla a monitoria voluntária – quando o aluno recebe bolsa, e não voluntária – em que o aluno não faz jus a remuneração, é realizada através de edital, publicado 15 (quinze) dias antes do início do primeiro semestre letivo de cada ano, sob coordenação da PROGRAD.

O processo seletivo é composto por duas etapas: na primeira, da avaliação escrita, o candidato será submetido a uma prova com questões acerca do conteúdo estabelecimento no edital de monitoria da disciplina. A segunda etapa consiste em uma aula didática, sobre assunto determinado por sorteio, a ser ministrada para uma banca examinadora.

O aluno selecionado desempenhará as atividades da monitoria em 12 (doze) horas/aula semanais durante o semestre letivo, em horário que não coincida com o horário de suas aulas, e receberá pela atividade, quando se tratar de monitoria remunerada, 4 (quatro) bolsas por semestre letivo, não havendo pagamento de bolsas durante o período de recesso acadêmico. O valor da bolsa é fixado de acordo com o orçamento da universidade para o programa de monitoria, não sendo inferior ao valor da Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq. Em relação à validade da bolsa de monitoria, a resolução estabelece que essa será de 2 (dois) semestres consecutivos.

De acordo Nunes (2007, p. 53) “monitor é um aluno, participa da cultura própria dos alunos, que tem diferenças com as dos professores. A interação daquele com a formação dos alunos da disciplina tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor”. Sobre as atividades desempenhadas por eles, a resolução prevê que são atribuições do monitor:

- I – auxiliar o professor na aplicação de provas;
- II – auxiliar os discentes orientando-os no desenvolvimento das atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como, trabalhos de laboratório, pesquisas de campo, pesquisas bibliográficas, realização de exercícios, e em outras tarefas pertinentes à docência;
- III – acompanhar o desenvolvimento da disciplina, de acordo com o plano de trabalho;
- IV – coordenar grupos de trabalhos ou estudos, tendo em vista a orientação da aprendizagem dos colegas;
- V – ministrar aulas de revisão, dentro do horário destinado à monitoria;
- VI – auxiliar o professor na preparação de aulas;
- VII – participar das formações didático-pedagógicas ofertadas pelo Setor pedagógico;
- VIII – apresentar Relatório de Atividades no Setor Pedagógico da PROGRAD, até 15 (quinze) dias antes do término do semestre letivo, devidamente avaliado pelo professor orientador e aprovado pelo respectivo chefe ou diretor da unidade acadêmica (UFERSA, 2013, p. 5).

A resolução prevê ainda a vedação à concessão de bolsa a monitores que tenham vínculo empregatício, ou estágio remunerado, ou que tenham bolsa de ensino, de pesquisa ou de extensão dentro ou fora da Universidade.

No ano de 2018, a UFERSA contou com um total de 173 monitores ativos distribuídos em 189 projetos em andamento, sendo 121 monitores bolsistas e 52 não remunerados (DADOS DA PESQUISA, 2019). A existência de um número maior de projetos em andamento do que monitores se explica pela desvinculação de alguns monitores ao longo dos semestres.

A bolsa de monitoria, que atualmente, é de 400 reais, pode fornecer a oportunidade para que o aluno em condições de vulnerabilidade possa financiar seus estudos, de forma que, o programa de monitoria desenvolvido pela instituição, é considerado uma fonte de capital financeiro que melhora o bem-estar do aluno. Além disso, a monitoria permite ao aluno-monitor troca de experiências com outros alunos e o aprendizado com o docente, aumentando o seu capital social. As atividades da monitoria também podem despertar no monitor o interesse pela docência, à medida que ele vivência, com a supervisão do professor, a rotina dessa profissão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações de vulnerabilidade decorrem da falta de acesso pelos indivíduos às estruturas de oportunidades oferecidas pelo mercado, Estado ou sociedade, visto que estes são carentes de um conjunto de atributos necessários para o aproveitamento efetivo das oportunidades existentes (BUSSO, 2001).

Conforme já citado, a UFERSA atua como uma estrutura de oportunidades, decorrente do funcionamento do Estado. Como tal, possibilita ao discente o acesso a ativos que propiciarão melhora no seu bem-estar e condições de enfrentamento às situações de risco vivenciadas por esse, pois quanto maior a quantidade, a diversidade, a flexibilidade e o rendimento presentes nos ativos que podem ser mobilizados para fazer frente às transformações, menor será o nível de vulnerabilidade (BUSSO, 2001).

Dessa forma, os ativos formados pelo conjunto de recursos materiais e imateriais responsáveis pela melhora no bem-estar, fornecidos pela universidade através de mecanismos que combatem a vulnerabilidade, possibilitam que estudantes em situações de vulnerabilidade obtenham capacidade de resposta aos desafios impostos pelo ambiente social e tenham acesso a outras estruturas de oportunidade provenientes do funcionamento do Estado, mercado ou sociedade. Pois, como afirma Busso (2001, p. 14) “a capacidade de resposta (alta, média ou baixa) que os indivíduos e as famílias têm às mudanças e desafios impostos pelo ambiente natural e social é expressa como sentimento de desamparo, medo e insegurança diante da exposição aos riscos envolvidos em viver em sociedade.” Através da mobilização dos ativos, os estudantes conseguem capacidade de se movimentar nas estruturas sociais, melhorando, assim, suas condições de vida.

Por sua vez, o abandono da universidade, proveniente em alguns casos, da incapacidade que o aluno enfrenta de permanecer nessa estrutura em virtude da vulnerabilidade que vivencia, constitui um desperdício de oportunidades que implica no enfraquecimento do processo de acumulação de ativos. Como resultado, pode ocorrer um desencadeamento de sinergias negativas que tendem a agravar progressivamente as situações de vulnerabilidade (BUSSO, 2001).

A pesquisa demonstrou que a UFERSA dispõe de mecanismos que auxiliam os alunos no enfrentamento da vulnerabilidade social. Os mecanismos identificados e analisados neste trabalho foram a Moradia Estudantil, o Restaurante Universitário; o Programa Institucional Permanência (PIP); os Estágios; o Programa de Monitoria e o Programa de Mobilidade Acadêmica. Estes ativos sociais se mostram eficazes à medida que

dão acesso a outros ativos, financeiros, humanos e sociais, que viabilizam a permanência do discente no ambiente universitário, e evitam em certa medida, a vulnerabilidade social frente às condições de risco e perigo social.

No entanto, apesar de eficazes, a análise revelou que o acesso a esses ativos ainda é bastante limitado. No caso da Assistência Estudantil, nem todos os alunos que almejam participação no programa de bolsas e auxílios e se enquadram nas condições pré-estabelecidas são contemplados, devido à escassez dos recursos. Como resultado, alunos que necessitam de assistência ficam desassistidos, o que pode levar à evasão.

Outro fator limitante é o conceito de vulnerabilidade social adotado pela universidade, o qual leva em conta prioritariamente a renda. Pensar vulnerabilidade social apenas como restrição de renda, faz com que a instituição não reconheça outras vulnerabilidades vivenciadas pelos estudantes, e reduz a capacidade da universidade de formular estratégias para combatê-las.

Ainda, identificou-se que há pouca menção da vulnerabilidade social nos documentos oficiais da UFERSA, quando mencionado, o conceito de vulnerabilidade social se relaciona com ações de assistência estudantil, como o Programa Institucional Permanência. Não há evidências, nos documentos oficiais, da importância dos outros mecanismos avaliados neste trabalho como importantes para a superação de situações de vulnerabilidade, tais como a insuficiência de recursos financeiros, distância da família, moradia, alimentação, enfrentadas pelos discentes. Com isso, não são pensadas maneiras de melhorar o acesso de estudantes vulneráveis a programas como o de Monitoria, Mobilidade Acadêmica e Estágios. Ademais, o acesso do aluno em condição de vulnerabilidade se dá da mesma maneira que os outros, mesmo esse enfrentando mais dificuldades.

Sendo assim, o desafio da UFERSA é aperfeiçoar os mecanismos de gestão já existentes e criar novos que ampliem o acesso dos alunos a ativos que possibilitem o enfrentamento das situações de vulnerabilidade a que estão expostos, de modo que eles consigam aproveitá-los na ampliação do seu repertório de respostas. Cabendo aos gestores a avaliação constante das medidas que possibilitam o acesso à superação das situações de vulnerabilidade social, e dos instrumentos inovadores que auxiliam na intervenção dos profissionais que atuam nessa totalidade (PEREIRA; ALMEIDA, 2015).

Ainda, a pesquisa evidenciou que o emprego desses mecanismos, apesar de eficaz, não é suficiente para conter a evasão, tendo em vista que, como indicou a literatura sobre a evasão, o abandono universitário decorre de uma série de fatores internos e externos ao aluno, que em alguns casos podem não está relacionados à vulnerabilidade social.

Por fim, uma vez que, por razões já citadas, esta pesquisa considerou apenas ações da Pró-reitoria de Graduação e da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, recomenda-se, para estudos posteriores, a investigação de como outros mecanismos da universidade, tais como os relacionados à pesquisa e extensão combatem a vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, M., *et al.* **Juventude, violência e Vulnerabilidade Social na América Latina**; desafios para políticas públicas. Brasília. UNESCO. BID. 2002.

AGAPITO, A. P. F. Ensino Superior no Brasil: Expansão e Mercantilização na Contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 123-140, jul./dez. 2016.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n.2, p. 355-374, 2011.

BARROS, A.J.P.; LEHFELD, N.A.S. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-republicacao-139891-pe.html>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html Acesso em: 20 de jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (1996a). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Relatório Final**. Comissão Especial Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos e Instituições de Ensino Superior Pública. Brasília: MEC/SESU, 1996b.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm >. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005**. Dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró – ESAM em Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA-RN e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11155.htm. Acesso em: 02 de set. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm . Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 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.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.490, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 31 ago. 2018

BRONZO, C. Vulnerabilidade, empoderamento e proteção social. Reflexões a partir de experiências latinoamericanas. In: **XXI Encontro da Anpad**. Rio de Janeiro, 6 a 10 de setembro de 2008. Anais... Rio de Janeiro: Anpad, 2008. p. 1-15.

BUSSO, G. Vulnerabilidad social: nociones e implicâncias de políticas para Latinoamérica a inícios Del siglo XXI. Seminário Internacional “Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social em América Latina y el Caribe” – Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 2001. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL.

CARVALHO, C. H. A. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, especial, p. 979-1.000, out. 2006.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na Educação Superior: Uma temática me discussão. **Revista Cocar**, Belém, v.7, n.14, p. 82-89, ago./dez. 2013.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, Out. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FEITOSA, J. M. **Análise de evasão no ensino superior:** uma proposta de diagnóstico para o Campus de Laranjeiras. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração Pública, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: http://www.profiap.org.br/profiap/tcfs-dissertacoes-1/ufs/2016/82_ufs_2016_jamillemuniz-feitosa.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

FINATTI, B. E.; ALVES, J. M.; SILVEIRA, R.J. Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2006, jan.-dez./2007. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/18155/9407>. Acesso em: 03 mar. 2019

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a Análise do discurso em educação**. Porto Alegre: UFRGS, 1996.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Minas Gerais: UFU – PROEX, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GONDIM; S. M. G. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Cadernos de Gestão Social**. v. 2, n.1, p. 9-25, 2009.

GUARESCHI, N. M. F. *et al.* Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, p. 17-27, 1º semestre de 2007.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p.285-303, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>.

KAZTMAN, R. (Coord.). **Activos y estructura de oportunidades**: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Montevideo: Oficina de la CEPAL en Montevideo/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 1999

KAZTMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. In: BID – Banco Mundial-CEPAL-IDEA, 5º Taller Regional. La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones (continuación). Aguascalientes, 6 al 8 de junio de 2000, Santiago de Chile, CEPAL, p. 275-301, LC/R.

KAZTMAN, R.; FILGUEIRA, F. As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades” (Aveo). In: CUNHA, José Marcos P. da (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas, SP: Nepo/ Unicamp, 2006.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior; revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.21, n.3, set./dez., 2017.

MACEDO, A. R; *et al.* Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. dos S.; GIMENEZ, F. V.. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **RBPÆ**. v. 32, n. 3, p. 759 – 781. set/dez 2016.

MANCEBO, D. Universidades para todos: a privatização em questão. **Pro-Posições**. v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004.

MANCEBO, D; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. (Editora UFPR).

MANCEBO, D. Educação Superior no Brasil: Expansão e tendências (1995-2014). **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995 -2010. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, p. 31-50, n. 60, jan./mar.2015.

MINAYO. C. S. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método, e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO. C. S. (org.); GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf Acesso em: 03 dez. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Notas Estatísticas. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> . Acesso em: 02 dez. 2017.

MONTEIRO, S. R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, n. 17, v.2, p. 29-40, jul./dez. 2011.

MOROSINI, M. C; *et al.* **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. (2012) Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8762>. Acesso em: 18 de jul. 2018.

NUNES, E. B.L. L. P; PEREIRA, I. C. A.; PINHO, M. J. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.165-177, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100009>.

NUNES, J. B. C. Monitoria Acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. **A monitoria como espaço de iniciação a docência**: possibilidade e trajetórias. Natal: Edufrn, 2007.

NUNES, R. S. dos R.; VELOSO, T. C. M. A. A permanência na educação superior: múltiplos olhares. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.48-63, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5708/2914> Acesso em: 03 de abr. 2019.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as Instituições de Ensino Superior**. 2003. 172f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PEREIRA, L. T.; ALMEIDA., M. de S. A definição do perfil de vulnerabilidade para acesso à política de permanência no ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.132-154, 6 fev. 2015. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n1p132>.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno a instituição. 2000. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

UFERSA. Resolução **CONSUNI/UFERSA nº 001/2010**, de 08 de fevereiro de 2010. Aprova o Regulamento do Programa Institucional Permanência. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp->

[content/uploads/sites/79/arquivos/consuni/2010/RESOLUCOES/RESOLUCAO_CONSUNI_001_2010.pdf](https://cpa.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/arquivos/consuni/2010/RESOLUCOES/RESOLUCAO_CONSUNI_001_2010.pdf) . Acesso em: 03 dez. de 2018.

UFERSA. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório Final da Autoavaliação Institucional Exercício de 2010** (2011). Disponível em: <https://cpa.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/106/2016/02/RELATORIO-CPA-UFERSA-2010.pdf> . Acesso em: 13 ago. 2018.

UFERSA. RESOLUÇÃO CONSUNI/UFERSA Nº 003/2013, DE 15 DE MAIO DE 2013. Estabelece normas para o Programa de Monitoria da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em: https://prograd.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2016/08/REGULAMENTA_MONITORIA_RESOLUCAO_CONSUNI_003_2013.pdf Acesso em: 10 de jun. de 2019.

UFERSA. Ministério da Educação. **Regimento Geral (2015)**. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/regimento-geral/> . Acesso em: 20 ago. 2018.

UFERSA. Conselho Universitário. **Estatuto da UFERSA (2016)**. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/estatuto/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

UFERSA. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão – Exercício 2017**. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2018/08/RelatoriodeGestao2017_UFERSA.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

UFERSA. Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD. **Relatório de Atividades 2018**. Mossoró, 2019.

UFERSA. Pró-reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório de Atividades 2018**. Mossoró, 2019.

PROAE. **Edital de Seleção Pública para o Programa Institucional Permanência da UFERSA** (EDITAL Nº 02/2018 –PROAE). Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2018/05/Edital-PIP-2018_1.pdf. Acesso em: 11 dez. 2018.

PROAE. **Edital de Seleção Pública para o Programa Institucional Permanência da UFERSA** (EDITAL Nº 03/2018 –PROAE). Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2018/10/Edital-PIP-2018_2.pdf. Acesso em: 11 dez. 2018.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROUNI. Programa Universidade para Todos. O que é o Prouni. [2017]. Disponível em: <<https://www.prouni.com.br/o-que-e-prouni/>> Acesso em: 04 dez. 2017.

REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. O que é o Reuni. [2017]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841> . Acesso em: 04 dez. 2017.

SANTOS, A. P. dos; DIAS, H. G. Mobilidade acadêmica em perspectiva: experiências da Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p.172-187, 21 dez. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n4p172>.

SANTOS, C. P. C.; MARAFON, N. M. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social / The Student Assistance Policy in Brazilian Public University. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p.408-422, 19 dez. 2016. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1677-9509.2016.2.22232>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v. 6, n. 10, p.117-24, fev. 2002.

SGUISSARDI, V. Universidade Pública Estatal: Entre o Público e o Privado/Mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SILVA, G. P. Análise de Evasão no Ensino Superior: uma proposta de diagnóstico dos seus determinantes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 18, n.2, p. 311-333, jul. 2013.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, p. 641-659, 2007.

SILVEIRA, M. M. A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SOUZA, J. G. Evolução Histórica da Universidade Brasileira: Abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n.1, p. 42-58, ago. 1996.

TREVISOL, J. V.; TREVISOL, M. T. C.; VIECELLI, E. O ensino Superior no Brasil: políticas e dinâmicas de expansão (1991-2004). **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 215-242, jul./dez. 2009.

VASCONCELOS, N. B. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em Re-vista**, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598> Acesso em: 29 abr. 2019.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E.. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan/abr 2015.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VIGNOLI, J. R. Vulnerabilidade sociodemográfica: antigos e novos riscos para a América Latina e o Caribe. In: CUNHA, J. M. P. (org.). **Novas metrópoles paulistas**: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006.