



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MARIANNA ANDRADE TOMAZ

**INTERPELAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA: NEGOCIAÇÕES EM TORNO
DA VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**

CAMPINA GRANDE - PARAÍBA

2023

MARIANNA ANDRADE TOMAZ

INTERPELAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA: NEGOCIAÇÕES EM TORNO DA VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Orientador:

Prof. Dr. Luís Henrique Hermínio Cunha

CAMPINA GRANDE - PARAÍBA

2023

T655i Tomaz, Marianna Andrade.
Interpelação, subjetivação e resistência: negociações em torno da vulnerabilidade socioeconômica na política de assistência estudantil na Universidade Federal de Campina Grande / Marianna Andrade Tomaz. – Campina Grande, 2023.
226 f.: il. color.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.
"Orientação: Prof. Dr. Luís Henrique Hermínio Cunha".
Referências.

1. Interpelação. 2. Resistência. 3. Subjetivação. 4. Relato Familiar. 5. Vulnerabilidade Socioeconômica. I. Cunha, Luís Henrique Hermínio. II. Título.

CDU 316.442:364.3-057.875(043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM CIENCIAS SOCIAIS
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

MARIANNA ANDRADE TOMAZ

INTERPELAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO
E RESISTÊNCIA: NEGOCIAÇÕES EM
TORNO DA VULNERABILIDADE
SOCIECONÔMICA NA POLÍTICA DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Aprovada em: 28/02/2023

Prof. Dr. Luis Henrique Hermínio Cunha - PPGCS/UFCG
Orientador

Profa. Dra. Mércia Rejane Rangel Batista - PPGCS/UFCG
Examinadora Interna

Profa. Dra. Ramonildes Alves Gomes - PPGCS/UFCG
Examinadora Interna

Prof. Dr. João Paulo Macedo e Castro - FCS/UNIRIO
Examinador Externo

Prof. Dr. José Gabriel Silveira Corrêa - UACS/UFCG

Examinador Externo



Documento assinado eletronicamente por **MERCIA REJANE RANGEL BATISTA, PROFESSOR**, em 28/02/2023, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUIS HENRIQUE HERMINIO CUNHA, PROFESSOR**, em 28/02/2023, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **RAMONILDES ALVES GOMES, PROFESSOR**, em 01/03/2023, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE GABRIEL SILVEIRA CORREA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 02/03/2023, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador 3133667 e o código CRC F53E4CDC.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
POS-GRADUACAO EM CIENCIAS SOCIAIS
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS
ATA DA DEFESA PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM CIÊNCIAS SOCIAIS, REALIZADA EM 28 DE
FEVEREIRO DE 2023

CANDIDATA: **Marianna Andrade Tomaz**. COMISSÃO EXAMINADORA: Luis Henrique Hermínio Cunha, Doutor, PPGCS/UFMG, Presidente da Comissão e Orientador; Mércia Rejane Rangel Batista, Doutora, PPGCS/UFMG, Examinadora Interna; Ramonildes Alves Gomes, Doutora, PPGCS/UFMG, Examinadora Interna; João Paulo Macedo e Castro, Doutor, FCS/UNIRIO, Examinador Externo; José Gabriel Silveira Corrêa, Doutor, UACS/UFMG, Examinador Externo. TÍTULO DA TESE: *"INTERPELAÇÃO, SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA: negociações em torno da vulnerabilidade socioeconômica na política de assistência estudantil na Universidade Federal de Campina Grande"*. ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Sociologia. HORA DE INÍCIO: 14h00 – LOCAL: Sala Virtual (Google Meet). Em sessão pública, após exposição de cerca de 45 minutos, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo demonstrado suficiência de conhecimento e capacidade de sistematização no tema de sua tese, obtendo conceito APROVADA. Face à aprovação, declara o presidente da Comissão achar-se a examinada legalmente habilitada a receber o Grau de Doutora em Ciências Sociais, cabendo a Universidade Federal de Campina Grande, como de direito, providenciar a expedição do Diploma, a que a mesma faz jus. Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é assinada por mim, RINALDO RODRIGUES DA SILVA, e os membros da Comissão Examinadora. Campina Grande, 28 de fevereiro de 2023.

Recomendações:

RINALDO RODRIGUES DA SILVA
Secretário

LUIS HENRIQUE HERMÍNIO CUNHA, Doutor, PPGCS/UFMG
Presidente da Comissão e Orientador

MÉRCIA REJANE RANGEL BATISTA, Doutora, PPGCS/UFMG
Examinadora Interna

RAMONILDES ALVES GOMES, Doutora, PPGCS/UFMG

Examinadora interna

JOÃO PAULO MACEDO E CASTRO, Doutor, FCS/UNIRIO

Examinador Externo

JOSÉ GABRIEL SILVEIRA CORRÊA, Doutor, UACS/UFG

Examinador Externo

MARIANNA ANDRADE TOMAZ

Candidata

2 - APROVAÇÃO

2.1. Segue a presente Ata de Defesa de Tese de Doutorado da candidata **MARIANNA ANDRADE TOMAZ**, assinada eletronicamente pela Comissão Examinadora acima identificada.

2.2. No caso de examinadores externos que não possuam credenciamento de usuário externo ativo no SEI, para igual assinatura eletrônica, os examinadores internos signatários certificam que os examinadores externos acima identificados participaram da defesa da tese e tomaram conhecimento do teor deste documento.



Documento assinado eletronicamente por **LUIS HENRIQUE HERMINIO CUNHA, PROFESSOR**, em 28/02/2023, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MERCIA REJANE RANGEL BATISTA, PROFESSOR**, em 28/02/2023, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **RINALDO RODRIGUES DA SILVA, SECRETÁRIO (A)**, em 28/02/2023, às 18:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **RAMONILDES ALVES GOMES, PROFESSOR**, em 01/03/2023, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE GABRIEL SILVEIRA CORREA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 02/03/2023, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIANNA ANDRADE TOMAZ, ASSISTENTE SOCIAL**, em 02/03/2023, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador 3132859 e o código CRC 251603CD.

Criado por 69034559491, versão 5 por 69034559491 em 27/02/2023 15:58:45.

Dedico esta tese aos meus pais e a minha família pela força e por serem sempre presentes na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que define a minha vida neste momento. Pois, encerro este ciclo e seguirei novos desafios, na certeza de que fiz o meu melhor.

Assim, no momento de encerramento de mais um ciclo acadêmico e de vida, aproveito para agradecer as pessoas que me acompanharam desde o princípio, as que se juntaram a mim ao longo dessa jornada e outras que passaram pela minha vida para deixar um aprendizado ao longo destes últimos 5 anos. Nesse pequeno espaço, aproveito para ressaltar a importância na minha vida e para agradecer a amizade e as trocas de experiências vivenciadas com cada um de vocês.

Gratidão aos meus pais Antônio e Edna pela minha vida e por serem a chave para alcançar este grande objetivo. Agradeço pelos ensinamentos e por serem exemplos, sempre fazendo de tudo para que eu tivesse a melhor educação.

Gratidão às minhas irmãs Anna Claudia, Hoana e Thaís por tudo que vocês representam em minha vida, pelo amor, carinho, conselhos, força e incentivo.

Gratidão aos meus cunhados Lúcio Júnior e Paulo Eduardo, aos meus padrinhos Paulo e Crenilda, bem como a todos os familiares que mesmo ausentes ou distantes, sempre desejaram o meu crescimento espiritual, acadêmico e profissional.

Gratidão a minhas amigas e amigos de várias cidades. Vocês significam muito na minha vida, acompanharam minha trajetória torcendo pelo meu sucesso. E tiveram paciência quando eu precisava recusar os convites para poder escrever essa tese.

Gratidão a minhas amigas e colegas de trabalho Irene e Verônica, por terem segurado as pontas enquanto precisei me ausentar do trabalho para concluir a escrita da tese e pelas contribuições e reflexões sobre meu objeto de estudo.

Gratidão aos profissionais de saúde George, Maíra, Marcia, entre outros, que me ajudaram a manter minha saúde física e mental durante essa jornada.

Gratidão ao meu orientador Prof. Luís Henrique pela disponibilidade com que aceitou me orientar, pelo incentivo à pesquisa, pela confiança em mim depositada e pela paciência com que me conduziu para ir além do cotidiano profissional, permitindo com que esta tese ampliasse os meus horizontes como pesquisadora e dialogando com outros autores das Ciências Sociais.

Gratidão aos professores Mércia Batista e Gabriel Corrêa pela confiança e por terem aceitado o convite de participar do meu seminário de tese, da banca de

qualificação e de defesa do doutorado, trazendo distintos pontos de vista e contribuindo para o aprofundamento teórico deste trabalho.

Gratidão aos professores Ramonildes Alves Gomes e João Paulo Macedo e Castro por terem aceitado o convite de compor minha banca de defesa do doutorado e por contribuir com a sistematização final desta tese.

Gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFCG e aos colegas da turma de doutorado 2018 pelas instigantes discussões e aprendizados profissionais e acadêmicos proporcionados dentro e fora da sala de aula.

Gratidão à Universidade Federal de Campina Grande e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários pela concessão do meu afastamento para dedicação exclusiva a Pós-Graduação e pelo incentivo a minha qualificação.

Gratidão a Pró-Reitora de Assuntos Comunitários, Prof. Angélica Sátyro, pela compreensão, pela autorização de acesso aos dados imprescindíveis para a pesquisa, e sobretudo, pelo carinho com que me incentivou a concluir o doutorado.

Gratidão aos assistentes sociais da UFCG e demais colegas de trabalho pelas experiências profissionais compartilhadas e pelo incentivo à qualificação.

Gratidão a Deus por ser minha fonte inesgotável de fortaleza e de alento, que me ilumina e me guia e com o qual tudo posso.

A todos os demais, minha sincera e eterna gratidão.

“Exercitar uma leitura aprofundada é explorar uma diversidade de significados que podem ser construídos com base em um conjunto de significantes” [MORAES; GALIAZZI]

“O verdadeiro significado das coisas é encontrado ao se dizer as mesmas coisas com outras palavras” [CHARLES CHAPLIN]

RESUMO

Nas últimas duas décadas, ao mesmo tempo em que a política de assistência estudantil vivenciou uma ampliação da cobertura e dos instrumentos através do decreto nº 7.234/2010, também sofreu com a escassez de recursos. Para tanto, as IFES buscando compatibilizar os recursos disponíveis com as demandas, vem apropriando-se do conceito de vulnerabilidade socioeconômica utilizada pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) para construir novos instrumentos, índices e ferramentas que possibilitem classificar os candidatos “mais vulneráveis”. Como forma de identificar os agravantes de vulnerabilidade socioeconômica e recrutar os sujeitos “mais vulneráveis”, ao menos 14 das 69 universidades federais existentes no país até 2020, a exemplo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tem adotado o instrumento do relato familiar. Este constitui-se como um instrumento técnico-operativo de interpelação que convoca os estudantes a se pronunciarem através de uma narrativa sobre a sua situação socioeconômica. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar a resistência dos estudantes candidatos aos programas de assistência estudantil ao modo de subjetivação proposto pela interpelação da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), órgão responsável pela política na Universidade Federal de Campina Grande. A partir da análise das narrativas apresentadas por estes estudantes em seus relatos familiares, busca-se revelar como os candidatos interpretam a concepção institucional de vulnerabilidade socioeconômica e a ressignificam com base em suas experiências sociais da privação e do sofrimento, especialmente após o ingresso no ensino superior. A metodologia consistiu na análise textual discursiva de 574 relatos familiares referente aos estudantes que pleitearam os programas de assistência estudantil no semestre 2020.1, buscando produzir novas compreensões e interpretações sobre as narrativas dos estudantes acerca dos eixos centrais e transversais compostos pela família e pela renda. Com a pesquisa foi possível observar: uma resistência a incluir a família como elemento de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se de uma narrativa pouco detalhada ou de um eufemismo retórico; um dilema moral entre estudar ou trabalhar para ajudar a família; uma imprevisibilidade de não saber ao certo se conseguirá permanecer e concluir o ensino superior; e a apresentação de uma narrativa de vulnerabilidade socioeconômica voltada para uma dimensão econômica e moral da necessidade de contribuir com a renda familiar.

Palavras-chaves: Interpelação; Resistência; Subjetivação; Relato familiar; Vulnerabilidade socioeconômica.

ABSTRACT

In the last two decades, at the same time that the student assistance policy has experienced an expansion of coverage and instruments through Decree No. 7,234/2010, it has also suffered from a shortage of resources. To this end, the IFES, seeking to reconcile the available resources with the demands, have been appropriating the concept of socioeconomic vulnerability used by the National Social Assistance Policy (PNAS) to build new instruments, indices and tools that make it possible to classify the “most vulnerable” candidates. As a way of identifying the aggravating factors of socioeconomic vulnerability and recruiting the “most vulnerable” subjects, at least 14 of the 69 federal universities in the country by 2020, such as the Federal University of Campina Grande (UFCG), have adopted the family report instrument. This is constituted as a technical-operative instrument of interpellation that summons students to pronounce themselves through a narrative about their socioeconomic situation. Thus, this research aimed to analyze the resistance of students applying to student assistance programs to the mode of subjectivation proposed by the interpellation of the Pro-Rector of Community Affairs (PRAC), the agency responsible for policy at the Federal University of Campina Grande. From the analysis of the narratives presented by these students in their family reports, we seek to reveal how the candidates interpret the institutional conception of socioeconomic vulnerability and reframe it based on their social experiences of deprivation and suffering, especially after admission to higher education. The methodology consisted of the discursive textual analysis of 574 family reports referring to students who applied for student assistance programs in the 2020.1 semester, seeking to produce new understandings and interpretations about the students' narratives about the central and transversal axes composed of family and income. With the research it was possible to observe: a resistance to include the family as an element of socioeconomic vulnerability, using a little detailed narrative or a rhetorical euphemism; a moral dilemma between studying or working to help the family; an unpredictability of not knowing for sure if he will be able to stay and complete higher education; and the presentation of a narrative of socioeconomic vulnerability focused on an economic and moral dimension of the need to contribute to the family income.

Keywords: Interpellation; Resistance; Subjectivation; Family report; Socioeconomic vulnerability.

RESUMÉ

Au cours des deux dernières décennies, alors que la politique d'aide aux étudiants a connu une expansion de sa couverture et de ses instruments par le biais du décret n° 7.234/2010, elle a également souffert d'un manque de ressources. A cette fin, les IFES, cherchant à rendre les ressources disponibles compatibles avec les demandes, s'est appropriée du concept de vulnérabilité socio-économique utilisé par la Politique Nationale d'Assistance Sociale (PNAS) pour construire de nouveaux instruments, indices et outils permettant de classer les candidats « les plus vulnérables ». Afin d'identifier les facteurs aggravants de la vulnérabilité socio-économique et de recruter les sujets « les plus vulnérables », au moins 14 des 69 universités fédérales du pays jusqu'à 2020, comme l'Université Fédérale de Campina Grande (UFMG), ont adopté l'instrument du rapport familial. Il s'agit d'un instrument technico-opératif d'interpellation qui invite les étudiants à se prononcer par le biais d'un récit sur leur situation socio-économique. Ainsi, cette recherche a le but d'analyser la résistance des étudiants candidats des programmes d'aide aux étudiants au mode de subjectivation proposé par l'interpellation du Pro- Rectorat des Affaires Communautaires (PRAC), l'organisme responsable de la politique à l'Université Fédérale de Campina Grande. À partir de l'analyse des récits présentés par ces étudiants dans leurs rapports familiaux, elle cherche à révéler comment les candidats interprètent la conception institutionnelle de la vulnérabilité socio-économique et la resignifient à partir de leurs expériences sociales de privation et de souffrance, en particulier après leur entrée dans l'enseignement supérieur. La méthodologie a consisté en une analyse textuelle discursive de 574 récits familiaux concernant les étudiants candidats aux programmes d'aide aux étudiants au cours du semestre 2020.1, en cherchant à produire de nouvelles compréhensions et interprétations des récits des étudiants sur les axes centraux et transversaux composés de la famille et du revenu. La recherche a permis d'observer : une résistance à inclure la famille comme élément de vulnérabilité socio-économique, en utilisant un récit peu détaillé ou un euphémisme rhétorique ; un dilemme moral entre étudier ou travailler pour aider la famille ; l'imprévisibilité de ne pas savoir avec certitude si l'on pourra poursuivre et conclure des études supérieures ; et la présentation d'un récit de vulnérabilité socio-économique axé sur une dimension économique et morale de la nécessité de contribuer au revenu familial.

Mots-clés : Interpellation ; Résistance ; Subjectivation ; Récit familial ; Vulnérabilité socio-économique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por sexo

Figura 2: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por idade

Figura 3: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por cor

Figura 4: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por estado

Figura 5: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por forma de ingresso

Figura 6: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por área do conhecimento

Figura 7: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por escolaridade do provedor

Figura 8: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por gênero do provedor

Figura 9: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por renda per capita

Figura 10: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por origem da renda

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Histórico do número de auxílios e do orçamento da Assistência Estudantil da UFCG no período de 2003-2022

Quadro 1: Estrutura organizacional da PRAC

Quadro 2: Programas e Auxílios ofertados pela PRAC-UFCG

Quadro 3: Critérios de prioridade para classificação

Quadro 4: Agravantes de vulnerabilidade socioeconômica

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI - Assessoria para Assuntos Internacionais
ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAE - Coordenação de Apoio Estudantil
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCI - Coordenação de Controle Interno
CCJS - Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
CCT - Centro de Ciências e Tecnologia
CCTA - Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar
CDSA - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEEI - Centro de Engenharia Elétrica e Informática
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES - Centro de Educação e Saúde
CFP - Centro de Formação de Professores
CGU - Controladoria-Geral da União
CH - Centro de Humanidades
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COVID-19 – Coronavírus - 2019
CSTR - Centro de Saúde e Tecnologia Rural
CTRN - Centro de Tecnologia e Recursos Naturais
DESIDES - Desenvolvimento de Sistemas de apoio a Decisões Sustentáveis
EAN - Escola de Agronomia do Nordeste
ELECTRE - Elimination and Choice Expressing Reality
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FIES - Programa de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFPB - Instituto Federal de Educação Tecnológica da Paraíba

INCLUIR - O Programa de Acessibilidade na Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IVS – Índices de Vulnerabilidade Socioeconômica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

MCDA - Multi-Criteria Decision Analysis

MEC – Ministério da Educação

NOB/SUAS – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social

PAEG – Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PNE - Plano Nacional de Educação

PRAC – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários

PRE - Pró-Reitoria de Ensino

PRGAF - Pró-Reitoria de Gestão Administrativo-Financeira

PROBEX - Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão

PROMETHEE - Preference Ranking Organization Method for Enrichment Evaluatic

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PRPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIR - Renda Individual Relativa

ROC - Rank-Order-Centroid

SAV - Situação Agravante de Vulnerabilidade

SEI - Sistema Eletrônico de Informação

SEPLAN - Secretaria de Planejamento e Orçamento
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SODS - Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores
SRH - Secretaria de Recursos Humanos
UEPB- Universidade Estadual da Paraíba
UFAPE - Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFCA - Universidade Federal do Cariri
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
VD – Valor de Desempenho

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	31
2. A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA E A INTERPELAÇÃO NAS POLÍTICAS SOCIAIS	37
2.1 A ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA ...	39
2.1.1 <i>A vulnerabilidade em seus diversos domínios do saber</i>	41
2.2 A GOVERNAMENTALIDADE DO ESTADO E AS POLÍTICAS SOCIAIS.....	48
2.3 A ADESÃO AO CONCEITO DE VULNERABILIDADE PELAS POLÍTICAS SOCIAIS ..	53
2.3.1 <i>A apropriação do conceito de vulnerabilidade pela assistência estudantil</i>	59
2.4 DA DESCRIÇÃO À INTERPELAÇÃO: A OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA	65
2.4.1 <i>Ideologia e a interpelação nas políticas sociais</i>	71
3. A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	76
3.1 AS FASES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DA UFCG.....	77
3.1.1 <i>A expansão universitária pelo REUNI e a construção do PNAES</i>	82
3.1.2 <i>A implementação do PNAES no contexto institucional da UFCG</i>	88
3.2 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DO CAMPUS BRASILEIRO	95
3.2.1 <i>Perfil socioeconômico dos estudantes da UFCG</i>	102
3.3 OS DEMANDANTES DA POLÍTICA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFCG	103
4. A CONSTRUÇÃO DOS INDICES DE VULNERABILIDADE E A ADOÇÃO DO RELATO FAMILIAR PARA ANÁLISE SOCIOECONÔMICA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MATERIAIS-DISCURSIVOS DE INTERPELAÇÃO	112
4.1 A ANÁLISE SOCIOECONÔMICA: UM MECANISMO DE INTERPELAÇÃO	113
4.1.1 <i>A análise socioeconômica no âmbito da assistência estudantil</i>	116
4.1.2 <i>O processo de análise e seleção socioeconômica pela UFCG</i>	120
4.2 A ADESÃO AOS ÍNDICES DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA E A PARAMETRIZAÇÃO DOS INDICADORES NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	124
4.2.1 <i>A adesão aos índices de vulnerabilidade socioeconômica pelas IFES</i>	127

4.2.2 A parametrização das variáveis pelos índices de vulnerabilidade	132
4.3 A CONSTRUÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO E A ELABORAÇÃO DO ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA PELA UFCG	137
4.3.1 Os agravantes de vulnerabilidade socioeconômica na UFCG.....	145
4.4 RELATO FAMILIAR: UM INSTRUMENTO DE INTERPELAÇÃO	149
5. A FAMÍLIA “NORMAL” E “HARMÔNICA”: UMA RESISTÊNCIA À INTERPELAÇÃO	159
5.1 A FAMÍLIA SIMPLES, ASSIM COMO TODA FAMÍLIA BRASILEIRA.....	160
5.2 A FRAGILIDADE E O ROMPIMENTO DOS VÍNCULOS FAMILIARES.....	165
5.2.1 As relações fragilizadas e de instabilidade familiar	166
5.2.2 O abandono parental e as situações de rompimento dos vínculos familiares.....	170
5.2.3 O eufemismo retórico como resistência a interpeção	174
5.3 A UNIVERSIDADE: UM SONHO DO ESTUDANTE E DA FAMÍLIA.....	177
5.4 O DILEMA MORAL: ESTUDAR OU TRABALHAR PARA AJUDAR A FAMÍLIA?	183
6. A IMPREVISIBILIDADE DA RENDA E OS RISCOS À GRADUAÇÃO	190
6.1 A UNIVERSIDADE COMO UM DESAFIO SOCIOECONÔMICO	191
6.2 A UNIVERSIDADE: UM MOTIVO DE ALEGRIA E DE DOR	197
6.3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO ASSISTÊNCIA ÀS FAMÍLIAS.....	202
6.4 A UNIVERSIDADE COMO PROJETO DE VIDA	210
7. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	215
8. REFERÊNCIAS	222
9. APÊNDICES	228

1. INTRODUÇÃO

As duas primeiras décadas do século XXI foram marcadas por um processo de expansão e democratização das universidades no Brasil, sobretudo, no período do Governo do Partido dos Trabalhadores (2003 - 2016). Os dados do censo da educação superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, referentes ao período de 2003 a 2020, revelam que a taxa de matrícula nas IES expandiu 223% (BRASIL, 2022).

Esta expansão expressou-se pela ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pela interiorização dos campi das instituições já existentes e, principalmente pelo crescimento das instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Este processo produziu uma maior abertura para o ingresso de estudantes pertencentes aos “grupos sociais historicamente excluídos ou sub-representados” (RISTOFF, 2016). Esta expansão de matrículas deve-se, no âmbito das instituições públicas, ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹ e ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu)² e, no âmbito privado, foi proporcionada pelo Programa Universidade para Todos (Prouni)³ e pelo Programa de Financiamento Estudantil (Fies)⁴.

Como efeito deste processo de expansão e democratização, as IFES vivenciaram um aumento expressivo da demanda por ações de assistência estudantil. Na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por exemplo, o quantitativo de estudantes que buscaram acesso aos programas de assistência estudantil cresceu, no período de 2014 a 2019, 69%⁵. Nesse sentido, ainda que este processo tenha representado um enfrentamento da desigualdade no Brasil, a política se viu

¹ Instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril 2007 e tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

² Instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 21 de novembro de 2012, trata-se de um “sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem”.

³ Instituído pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, destina-se “à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos”.

⁴ Instituído pela Lei nº 12.202 de 14 de janeiro de 2010 destina-se “à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria”.

⁵ No ano de 2020, observou-se uma diminuição de 24% referente ao quantitativo de inscrições referente a 2019. Todavia, esta diminuição se justifica em razão de ter sido a primeira seleção exclusivamente via internet e pelo contexto da pandemia onde houve a suspensão das aulas presenciais.

pressionada diante da insuficiência de recursos para atender a todos os estudantes que buscam algum tipo de apoio (moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico etc.).

Os estudos e reflexões acerca desta implicação decorrente da expansão e democratização vêm crescendo progressivamente, os quais são exemplo os trabalhos de Araújo et al (2021) Silva (2021), Palavezzini (2020) e Pinto (2015). Todavia, duas outras implicações merecerão maior atenção nesta tese: os mecanismos utilizados nas IFES para selecionar aqueles que serão “beneficiados” e as dificuldades desse contingente ampliado de estudantes para permanecerem na universidade.

Esta tese problematiza a produção de índices de vulnerabilidade social que norteiam decisões nos processos seletivos das ações de assistência estudantil, interpretados em termos de formas de interpelação que produzem os sujeitos atendidos por esta política social. Num segundo movimento, procura estar atento às formas de resistência a estas interpelações entre os estudantes que são objeto potencial destas ações, procurando revelar como o instrumento dos relatos familiares, introduzido na UFCG a partir de 2015, ofereceu a oportunidade a estes alunos falarem de si e de seus problemas.

A adoção do relato familiar partiu da preocupação dos profissionais com melhores instrumentos técnicos-operativos, num quadro de restrição de pessoal, mas também uma institucionalização da iniciativa de alguns estudantes que incluíam “cartas” em seus processos de inscrição, como forma de comunicar-se com os avaliadores e explicarem melhor a situação que enfrentavam.

O relato familiar consiste num texto dissertativo onde o estudante deverá responder aos questionamentos elencados em um roteiro pela equipe avaliadora, o qual será utilizado como instrumento para apreender melhor a organização familiar do candidato e a situação socioeconômica do seu grupo familiar. Há a pressuposição que quanto melhor explicado e objetivo for o relato, mais fácil seria para os analistas avaliar a situação socioeconômica e os documentos apresentados.

Não obstante, observa-se que estes relatos oferecem um olhar do estudante, que dribla o roteiro e resiste à interpelação proposta pela equipe técnica, trazendo a sua própria perspectiva sobre as dificuldades que vivencia ao ingressar na universidade e que contribui na ampliação da compreensão do que é ser vulnerável, a exemplo do que pode ser evidenciado nos seguintes trechos:

R70⁶: *“Vivo hoje no imprevisível, sem saber se ao certo vou conseguir continuar, e isso não é uma situação boa, me prejudica bastante no curso.”*

R81: *“É uma instabilidade que me afeta, não somente na dimensão financeira, mas também na psicológica. Ter que decidir entre pagar a luz ou fazer feira é um impasse real.”*

R212: *“me encontro em um dilema: eu ajudo minha mãe e abandono meu sonho? Ou continuo estudando e vejo aos poucos ela ficando cada dia mais fadigada e mais doente?”*

R217: *“Vivo em uma forte dicotomia pois não sei se no próximo mês terei dinheiro para me custear.”*

Na classificação dos sistemas de educação superior proposto por Trow (1975), quando o crescimento do número de matrículas e da taxa de matrícula encontrar-se superior a 15% e menor que 50% da população da faixa etária dos 18 a 24 anos, o país realiza uma transição de um sistema de ensino superior voltado para elite para um de ascensão das massas, ocasionando uma mudança no perfil dos discentes. Para Ristoff (2016), a democratização impacta no campus universitário brasileiro e pode ser observada através da correlação entre cinco variáveis de inclusão: renda familiar; origem escolar; cor do estudante; escolaridade dos pais; e, condição do estudante com relação à necessidade de trabalhar para o seu sustento.

No contexto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a mudança no perfil socioeconômico dos discentes de graduação foi significativa, haja vista a maior mobilidade territorial proporcionada pelo SISU, com um processo nacional em que os estudantes são selecionados com base no seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁷ e pela Lei de Cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garante a reserva de 50% das vagas para estudantes com origem em escolas públicas, renda inferior a um salário mínimo e meio, PPI (pretos, pardos e indígenas) ou pessoas com deficiência, possibilitando a inclusão de uma parte da sociedade antes excluída das universidades.

Os dados da V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES⁸, realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de

⁶ Os relatos familiares dos estudantes foram identificados pela letra R e por um número de 1 a 577. Todavia, com três estudantes foi realizada entrevista social totalizando apenas 574 relatos.

⁷ Instituído pela Portaria Normativa Ministério da Educação (MEC) nº 807 de 18 de junho de 2010, tem como objetivo “aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. A partir de 2012, o ENEM passou a funcionar como um vestibular nacional unificado e democrático sendo requisito para acesso ao SISU, Prouni e Fies.

⁸ A V Pesquisa visou levantar um conjunto de informações relativas perfil básico, moradia, origem familiar, trabalho, histórico escolar, vida acadêmica, atividades culturais, saúde e qualidade de vida e,

Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES)⁹, em 2018, apontaram que 70,2% dos estudantes que responderam ao questionário estão inseridos na faixa de renda mensal familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. No tocante à origem escolar, 64,7% dos discentes estudaram integralmente ou a maior parte do tempo em escolas públicas. Ademais, aumentou o percentual de negros, pardos e quilombolas no conjunto dos estudantes da IFES, alcançando uma maioria absoluta de 51,2% do universo pesquisado (FONAPRACE, 2019).

Os dados desta pesquisa assinalaram que ao mesmo tempo em que o ensino superior tem se tornado mais acessível, popular e inclusivo no Brasil, aumenta-se a demanda potencial e real para a assistência estudantil, constituindo-se em um desafio para a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes considerados vulneráveis, principalmente, em razão do descompasso nos volumes de recursos repassados às IFES nos últimos anos (FONAPRACE, 2019).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 39 de 12 de dezembro de 2007 e, posteriormente, regulamentado pelo decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, tem como objetivos democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação, a partir de ações desenvolvidas 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 com vistas a viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Assim, o Art. 5º deste decreto define que “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação

finalmente, dificuldade estudantis e emocionais dos graduandos das IFES. O universo investigado foi composto por 1.200.300 (um milhão, duzentos mil e trezentos) de discentes distribuídos por 65 IFES e por 395 campi, ingressantes no período entre 2000-2018 (FONAPRACE, 2019).

⁹ “As pesquisas de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES, realizadas pelo FONAPRACE, com apoio da ANDIFES nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018, vieram preencher uma lacuna importante pois não se conheciam aspectos fundamentais do perfil básico socioeconômico e cultural dos (as) discentes dos cursos de graduação.” (FONAPRACE, 2019, p. 3)

básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), a educação passa a constituir direito de todos e dever do Estado, concomitantemente, a política de assistência estudantil passa a ser construída como uma estratégia de combate às desigualdades sociais e de oportunidades para os estudantes, desvinculando-se do seu caráter de favor e caridade fortemente enraizada na história da política e ganhando o status de direito social. Desse modo, especialmente, a partir do segundo mandato do Governo Lula, em 2007, as ações do governo federal redimensionaram o cenário do ensino superior, com uma mudança no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, e repercutiram, fruto das intensas lutas sociais encabeçadas pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelo FONAPRACE, na materialização de uma política de permanência até a conclusão da graduação no intento de atender as demandas por igualdade de oportunidade e melhoria do desempenho acadêmico. Porém, este avanço jurídico estabelecido pelo PNAES ocorreu em uma conjuntura de restrição orçamentária, forçando as políticas sociais a se tornarem cada vez mais seletivas, focalizadas e restritivas, buscando direcionar o gasto social a programas e públicos específicos, sobretudo aos seletivamente escolhidos em razão da sua maior necessidade e urgência (DRAIBE, 1993).

Dessa maneira, ressalta-se que embora os objetivos e instrumentos para cobertura da assistência estudantil tenham se ampliado a partir do decreto nº 7.234/2010, a redução dos recursos nos últimos anos tem focalizado a cobertura do público-alvo aos casos dos estudantes em uma situação de maior “vulnerabilidade socioeconômica”, haja vista a impossibilidade de atender a todos os estudantes que buscam acesso aos programas de assistência estudantil e que possuem o perfil socioeconômico disposto pelo Art. 5º do decreto PNAES. O que desperta a seguinte questão: que critérios e instrumentos têm sido utilizados para selecionar aqueles definidos como “mais vulneráveis” e como eles são operacionalizados?

Diante de uma conjuntura de seletividade e da margem dada pelo decreto nº 7.234/2010 ao definir que “caberá a instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”, as universidades têm buscado compatibilizar os recursos disponíveis com as demandas, através da criação de novos instrumentos e ferramentas que possibilitem

selecionar os candidatos. Segundo Palavezzini (2020), a focalização se expressa pelas instâncias instrumentais e operativas do processo de seleção do público alvo, ou seja, como os profissionais irão estabelecer os instrumentos para analisar a situação socioeconômica do estudante e os critérios com os quais serão classificados e selecionados como usuários da política. Assim, nos últimos anos, a maioria das IFES - compreendendo que o critério renda não tem sido suficiente para o processo de classificação, uma vez que não é a única dimensão que dificulta a permanência do estudante no ensino superior - tem adotado índices de vulnerabilidade socioeconômica para seleção dos estudantes que serão atendidos pela política.

Entretanto, as múltiplas dimensões usadas para a composição dos índices de vulnerabilidade socioeconômica são complexas e não consensuais. Estas variações são reflexos da conceituação da vulnerabilidade pelos diversos campos do saber, o que envolve diversas tradições intelectuais e o obstáculo de comunicação entre os distintos saberes e atores sociais. Sendo assim, a noção da vulnerabilidade socioeconômica é um conceito polissêmico e em permanente negociação entre os sujeitos diretamente envolvidos, especificamente na política de assistência estudantil, e que traz à tona o campo de poder constituído por relações objetivas entre as posições ocupadas pelos agentes e instituições, que determinam a forma de suas interações, pensamentos e ações (BOURDIEU, 1996).

O conceito de vulnerabilidade socioeconômica emerge nas políticas sociais em razão da compreensão de que o conceito de pobreza era estático e fixo no tempo, enquanto que a vulnerabilidade socioeconômica possibilitaria capturar a dinâmica e as mudanças de processo dos indivíduos (MOSER, 1998). A partir da década de 1990, os organismos multilaterais deixam de considerar a pobreza apenas pelo seu lado monetário – como uma incapacidade de atingir um padrão mínimo de renda e consumo, para tomá-la como um fenômeno multifacetado, decorrente de múltiplas privações por processos econômicos, políticos e sociais que se inter-relacionam, ocasionando a vulnerabilidade e exposição ao risco dos indivíduos (UGÁ, 2004).

Na assistência estudantil, os conceitos de vulnerabilidade socioeconômica e risco¹⁰ têm sido apropriadas da Política de Assistência Social (PNAS), ainda que haja

¹⁰Embora os termos vulnerabilidade e risco caminhem concomitantemente, haja vista que a vulnerabilidade tem sido utilizada para designar os vários fatores e processos subjacentes ao impacto e aos riscos da sociedade contemporânea, esta pesquisa irá priorizar o termo vulnerabilidade por ser mais difundido e utilizado pelas normativas e documentos da política de assistência estudantil.

diferenças na concepção e nos públicos-alvo destas duas políticas (SILVA, 2021). Para o PNAS, as transformações na sociedade contemporânea impactam na ordem econômica, na organização do trabalho, na reprodução humana, na mudança de valores, na liberalização de hábitos e de costumes, bem como no fortalecimento da lógica individualista que redundaram em mudanças nos arranjos familiares e nos ciclos de vida das famílias (BRASIL, 2004).

As IFES constroem os índices de vulnerabilidade socioeconômica para seleção e classificação dos usuários da política de assistência estudantil buscando avaliar as condições de vida das diferentes camadas da sociedade para identificar as fragilidades socioeconômicas que mais podem impactar na permanência do estudante no ensino superior. Todavia, ressalta-se um dissenso quanto a operacionalização desta concepção entre os distintos atores sociais, podendo ser observadas nos discursos e falas destes, principalmente em razão do paradoxo da universalidade versus seletividade, bem como da preocupação de que o PNAES reproduza a lógica vigente na assistência social delineada pela focalização nos mais pobres.

A construção de um sistema de indicadores sociais perpassa o uso dos significados valorativos e definições conceituais específicas, envolvendo valores socialmente implícitos e juízos de valor na escolha de critérios normativos referentes à dimensão estudada (JANUZZI, 2017). Desse modo, a inevitável focalização da política de assistência estudantil passa a exigir um conhecimento mais específico das condições de vida dos estudantes para seleção da demanda que será atendida, sendo necessário o refinamento das exigências e dos testes de meios pelos profissionais que atuam com estas ações.

O processo de análise socioeconômica para definição do acesso dos estudantes a esta política tem sido ocupado pela centralidade da atuação dos assistentes sociais que compõem a equipe técnica das IFES, uma vez tratar-se de uma das competências profissionais conforme dispõe a lei nº 8.662/1993. Por intermédio dos instrumentos e técnicas tais como entrevista, observação, reunião, visita domiciliar e a análise de documentos referentes à situação, os assistentes sociais realizam estudos socioeconômicos com o intuito de conhecer as condições sociais e de vida dos sujeitos que pleiteiam o acesso a esta política.

De acordo com os subsídios para atuação do(a) assistente social na análise socioeconômica no âmbito da Assistência Estudantil das IFES¹¹ (ARAÚJO et al, 2021), para composição do índice de vulnerabilidade socioeconômica do estudante em graduação são sugeridos os seguintes indicadores: origem escolar do estudante; renda familiar bruta per capita; situação de moradia do estudante e condição de moradia da família; ocupação profissional do principal responsável pelo grupo familiar; bens patrimoniais do grupo familiar; e, situação Agravante de Vulnerabilidade (SAV). Estes indicadores são complementares, podendo ser utilizados de forma integral e/ou adaptados, e expressam uma interpretação da realidade.

Portanto, observa-se que a construção dos índices de vulnerabilidade para o processo de seleção socioeconômica na política de assistência estudantil revela os valores ideológicos, políticos e culturais de cada instituição, construídos através do espaço de intermediação de posições sociais e de *habitus* que delimitam um sistema de representações e de práticas inscritas materialmente no processo social e situa-se numa realidade sócio-histórica dada. Assim, a sua formulação não se constitui neutra ou estritamente objetiva, mas expressa uma construção metodológica complexa de critérios dependentes de definições conceituais específicas e ideológicas.

Com a adesão das IFES aos índices de vulnerabilidade socioeconômica, a necessidade de apreender melhor a situação socioeconômica do estudante e do seu grupo familiar surge como um obstáculo para os profissionais responsáveis pelo processo seletivo, uma vez que a demanda de estudantes por esta política tem crescido a cada semestre, inviabilizando a realização de um estudo socioeconômico com aproximação da realidade dos estudantes que pleiteiam a política através, por exemplo, de uma entrevista social e/ou visita domiciliar, ocorrendo basicamente por intermédio de uma análise documental da situação (MARQUES, 2014).

Diante desta realidade e buscando identificar os agravantes de vulnerabilidade socioeconômica para compor o índice de classificação dos candidatos, ao menos 14¹²

¹¹ Este material é fruto de uma discussão coletiva, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Nacional de Metodologia de Análise Socioeconômica criado no âmbito do FONAPRACE desde dezembro de 2016, com os profissionais de Serviço Social de todas as regiões do país que trabalham com a política de assistência estudantil e realizam a tarefa da seleção socioeconômica.

¹² Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal de

das 69 universidades federais existentes no país até 2020, a exemplo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), têm adotado o instrumento do relato familiar ou carta explicativa para análise socioeconômica, demandando que os estudantes anexem este documento juntamente ao seu cadastro. Desse modo, o relato familiar surge em substituição à entrevista, uma vez que a instituição, geralmente, indica um roteiro estruturado para orientar a construção de um texto narrativo em que sejam elencadas as respostas para os questionamentos elaborados pela equipe avaliadora, sobretudo acerca de aspectos socioeconômicos e/ou acadêmicos.

Althusser (1985, p. 99) sugere que a ideologia “age ou funciona de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou transforma os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por esta operação muito precisa a que chamamos a interpelação”. Dessa maneira, considerando os panoramas sociopolíticos e econômicos brasileiro em que constitui-se a política de assistência estudantil, pode-se considerar que o processo de seleção se configura como um mecanismo de interpelação, uma vez que busca através de um processo burocrático recrutar os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para assumir a posição de sujeito “vulnerável”, o estudante precisa explicitar sua realidade de práticas sociais complexas e dinâmicas a partir da comprovação de sua documentação para análise da equipe avaliadora.

O relato familiar constitui-se, assim, como um instrumento técnico-operativo de interpelação que convoca os estudantes a se pronunciarem através de uma narrativa acerca da sua situação socioeconômica. Tanto os questionamentos que direcionam os estudantes na elaboração do documento quanto o próprio relato familiar refletem uma concepção ideológica de vulnerabilidade socioeconômica.

Para Buttler (2017, p. 14), “a interpelação é a produção discursiva do sujeito social”, a qual acontece através da imposição de um discurso de poder sobre os indivíduos, que podem interiorizar e aceitar seus termos ou apresentar resistência. Assim, ainda que a interpelação produza o sujeito e seja de certa forma absorvida por este, a sujeição à interpelação não ocorre sem resistência. Nos relatos familiares que apresentaram em suas candidaturas aos programas e ações de assistência estudantil, os estudantes ao mesmo tempo respondem à interpelação institucional (e são produzidos como sujeitos vulneráveis) e resistem a esta interpelação ao redirecionar

Roraima (UFRR); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESPA); e, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

ou silenciar diante dos questionamentos da equipe avaliadora presentes no roteiro de escrita que lhes é oferecido.

Segundo Buttler (2015), é preciso ter clareza que os indivíduos, ao serem interpelados a relatar a si mesmos, encontram-se inseridos em um modo de subjetivação (assujeitamento), o qual pode ser apreendido na dinâmica da interpelação. No contexto da política de assistência estudantil, onde os direitos têm sido destinados aos estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica, os significados colocados em prática pelos diferentes atores sociais (agentes institucionais e usuários da política) são distintos e conflitantes. Ainda que o roteiro de elaboração do relato familiar implique um modo de subjetivação proposto por agentes institucionais, a escrita do documento pode expressar um outro modo de subjetivação constituído por aceitação e resistência aos termos e questionamentos da interpelação.

O objetivo desta tese de doutorado é analisar a resistência dos estudantes candidatos aos programas de assistência estudantil ao modo de subjetivação proposto pela interpelação da PRAC/UFCG. A partir da análise das narrativas apresentadas por estes estudantes em seus relatos familiares, busca-se revelar como os candidatos interpretam a concepção institucional de vulnerabilidade socioeconômica e a ressignificam com base em suas experiências sociais da privação e do sofrimento, especialmente após o ingresso no ensino superior.

Como objetivos específicos, procura-se: a) analisar a apropriação do conceito de vulnerabilidade socioeconômica pelas políticas sociais no Brasil como instrumento de governamentalidade; b) historicizar a assistência estudantil no país e a mudança do perfil dos estudantes que demandam essa política; c) apreender a operacionalização de índices de vulnerabilidade e do relato familiar como instrumento de interpelação institucional; e d) analisar como estudantes narram os agravantes de vulnerabilidade em dois eixos centrais e transversais – família e renda.

Embora as pesquisas acadêmico-científicas acerca da política de assistência estudantil venham crescendo progressivamente nos últimos anos, principalmente após 2010 (FONAPRACE, 2019), a utilização dos indicadores de vulnerabilidade socioeconômica e de critérios de classificação dos estudantes pela política “guardam, ainda, em certa medida, um caráter inédito” (Palavezzini, 2020, p. 25). As experiências acerca dos indicadores de vulnerabilidade socioeconômica ainda não foram consolidadas em normativas que sirvam de parâmetro nacional. Portanto, torna-se

cada vez mais importante o desenvolvimento de estudos que possam contribuir com dados e reflexões que avaliem criticamente os instrumentos e processos seletivos.

Com a análise dos dados, observou-se que, diante da interpelação dos avaliadores, baseada nos agravantes construídos através do conceito de vulnerabilidade socioeconômica operacionalizado pela política de assistência estudantil, os estudantes resistem a expor as suas relações com a família. Essa situação abre espaço para apreender que enquanto os avaliadores esperam identificar a vulnerabilidade socioeconômica por intermédio das situações familiares, econômicas, de saúde e de manutenção do estudante na universidade e outras conjunturas que perpassam o cotidiano do grupo familiar, as narrativas construídas pelos estudantes incorporam valores e questões morais de como a universidade constitui-se em um enorme desafio econômico marcado por alegrias e tristezas.

A análise dos relatos familiares permitiu revelar narrativas que resistem à interpelação dos agentes públicos envolvidos com a política de assistência estudantil e acessar como os estudantes revelam as dificuldades que enfrentam ao ingressar no ensino superior público. Assim, ao serem questionados acerca das situações que agravam sua permanência na universidade, os estudantes apresentam sua versão de que cursar uma graduação não é somente não ter dinheiro, mas é permeado por um intenso conflito moral entre estudar ou trabalhar para ajudar a família e pela imprevisibilidade de não saber ao certo se conseguirá continuar o ensino superior, o que os prejudica academicamente e psicologicamente, pois estes acabam se considerando um peso para família quando optam pela formação universitária.

1.1 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta tese é fruto da sistematização de inquietações e reflexões da proponente pesquisadora em sua trajetória acadêmica e atuação profissional. A mesma atua, desde 2014, como assistente social da Universidade Federal de Campina Grande, trabalhando diretamente nas etapas de elaboração e implementação das políticas de assistência estudantil, bem como na operacionalização do processo de seleção socioeconômica para os usuários da política. Portanto, observou-se a necessidade de analisar a construção dos índices de vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que as políticas públicas são construídas conforme as disposições, as necessidades, valores, princípios e práticas dos atores sociais nela inseridos, envolvidos por

determinações internas e externas que deixam marcas em sua maneira de pensar, agir e expressar-se. Além disso, essa pesquisa contribui para a produção de conhecimento sobre e voltado para a própria universidade, uma vez que após o processo de desmembramento da UFCG, pela Lei nº 10.419 de 09 de abril de 2002, pouco conhecimento se construiu a respeito de sua própria realidade.

O processo de análise socioeconômico para fins de seleção e classificação dos estudantes para os programas de assistência estudantil tem sido uma das atribuições e competências dos assistentes sociais, sendo assim, em razão da sensibilidade das informações requeridas no cadastro socioeconômico estas são resguardadas por sigilo profissional em razão da sua sensibilidade, conforme dispõe o Código de Ética Profissional do Assistente Social, de 13 de março de 1993, em seus artigos 15 a 17 do Capítulo V. Todavia, como a proponente pesquisadora faz parte do corpo técnico do Núcleo de Serviço Social da UFCG, solicitou-se, através do processo SEI-UFCG nº 23096.023268/2020-55, anuência da instituição e autorização para pesquisa no banco de dados, garantindo-se o sigilo e anonimato dos documentos analisados, bem como obedecendo às normas da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O processo de construção teórico metodológica desta tese seguiu três etapas, a primeira constituiu-se no levantamento bibliográfico dos principais estudiosos da temática e da normatização da política. O segundo e terceiro momento da pesquisa foram empíricos, através do acesso aos cadastros socioeconômicos e aos relatos familiares.

Na fase empírica da pesquisa, voltada para análise dos cadastros socioeconômicos e relatos familiares disponíveis no arquivo, foi necessário realizar uma escolha da amostra, haja vista o grande quantitativo de estudantes que pleiteiam, semestralmente, os programas de Residência Universitária, Auxílio Moradia, Restaurante Universitário e Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação (PAEG) ofertados pela Assistência Estudantil da UFCG.

Escolheu-se como amostra o campus sede da UFCG, por ter o maior número de alunos matriculados (7.031 estudantes matriculados no semestre 2021.2) e, conseqüentemente, o que tem o maior número de estudantes inseridos nos auxílios da assistência estudantil, com aproximadamente 1.376 dos 4.573 usuários em 2020, o que perfaz 30% do total de auxílios disponibilizados pela PRAC. Ademais, em razão do grande quantitativo de estudantes beneficiários no campus Campina Grande, a

amostragem ficou restrita aos 595 estudantes com inscrições validadas e que pleitearam os programas no campus sede, no semestre 2020.1, período em que o levantamento dos dados para pesquisa foi realizado.

O processo de seleção para os programas de assistência estudantil da UFCG referente ao semestre 2020.1 foi regido pelo Edital nº 001/2020 UFCG/PRAC/CAE, e teve sua duração de março a dezembro de 2020, em razão da pandemia que se instalou no país e a suspensão das atividades acadêmicas presenciais na Universidade Federal de Campina Grande, no dia 18 de março de 2020, conforme regulamentou a Instrução Normativa Nº 19, de 12 de março de 2020.

As inscrições ocorreram em dois momentos, entre os dias 02 e 20 de março de 2020 e entre os dias 17 e 21 de agosto de 2020, como forma de atender ao público de estudantes cujos núcleos familiares foram atingidos pela situação de agravamento de saúde pública, social e econômica advindos da pandemia de Covid-19. Ao final das inscrições, foram contabilizados mil oitocentos e setenta (1.870) processos de inscrições em todos os campi para um quantitativo de 597 vagas ofertadas.

No referido processo, 595 estudantes tiveram suas inscrições validadas no campus Campina Grande. Após a avaliação socioeconômica, observou-se que 279 estudantes obtiveram o status deferido, quando o cadastro está de acordo com as normas do edital e atende aos requisitos para participação no processo seletivo, e 306 tiveram status indeferido¹³, quando o estudante não cumpre com as normas do edital, estando com a documentação exigida ausente ou insuficiente para conclusão da análise socioeconômica ou em razão de informações contraditórias, incompatíveis e/ou irregulares. Dos estudantes que obtiveram o status deferido em seus cadastros, 206 foram selecionados, porém apenas 191 assinaram o termo de compromisso para ingresso nos programas devido a impossibilidade de acúmulo entre os auxílios.

Dessa maneira, uma segunda fase da pesquisa consistiu na coleta dos dados que possibilitasse observar o perfil socioeconômico dos estudantes que

¹³ Com base na preocupação do quantitativo de cadastros indeferidos e com as recomendações da Coordenação de Controle Interno (CCI/UFCG), órgão responsável pelo controle da gestão no âmbito da universidade, em 2021, a PRAC inaugurou uma nova metodologia de inserção dos estudantes nos programas, desmembrando o processo de seleção em dois momentos distintos mais interdependentes, sendo o primeiro o processo de avaliação socioeconômica de fluxo contínuo e o segundo a seleção propriamente dita, que acontece semestralmente, onde os estudantes apenas realizam a opção pelo tipo de programa que desejam se candidatar e passa pelo processo de classificação em concorrência com os demais candidatos. Para participar da segunda etapa, o estudante precisa obrigatoriamente ter status deferido no cadastro socioeconômico realizado pelo Núcleo de Serviço Social da PRAC.

demandaram/solicitaram o acesso aos programas de assistência estudantil no campus Campina Grande, em 2020, nos seguintes aspectos: sexo, idade, estado civil, cor, estado de origem, localização da moradia, origem escolar, forma de ingresso, a área do curso, turno, a ocupação e origem escolar do principal provedor, a quantidade de membros da família e a renda per capita.

Em seguida, partiu-se para o levantamento dos relatos familiares, em que observou-se que apenas constavam 574 relatos uma vez que com três estudantes os avaliadores realizaram a entrevista social devido as necessidades especiais destes e com os demais 17 não foi possível a conclusão da análise socioeconômica em razão da ausência ou falta de documentos, tais como o relato familiar.

O relato familiar consiste em um texto dissertativo acerca da situação socioeconômica do estudante com base nos eixos indicados pelo roteiro pré-definido, como forma de subsidiar a equipe de profissionais a estabelecer os casos prioritários e melhor conhecer a história de vida dos candidatos. A terceira e última etapa consistiu na análise textual discursiva dos relatos familiares buscando produzir novas compreensões e interpretações sobre as narrativas construídas pelos estudantes em resposta as interpelações requeridas pela política na UFCG.

A abordagem de análise textual discursiva consiste em quatro focos: a desmontagem dos textos examinando os materiais em seus detalhes; o estabelecimento de relações pelo processo de categorização ou codificação; a captação da nova compreensão emergente da combinação de elementos construídos nas etapas anteriores; e, por fim, um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para Moraes e Galiuzzi (2016), a linguagem está intrinsecamente ligada à construção de realidade do sujeito, tendo a fala e/ou a escrita o poder de traduzir a essência do ser e dos fenômenos. Assim, os autores (2016, p. 35) assinalam que “um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados”, portanto, um texto possibilita uma multiplicidade de leituras tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos e dos campos semânticos em que se inserem os leitores. Desse modo, por meio de uma leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada dos materiais, foi possível – por meio da separação e do isolamento – identificar cada fração significativa.

Deste modo, realizou-se a análise textual discursiva dos 574 relatos familiares, com o uso da ferramenta Atlas.ti, entendendo que um texto não é apenas uma

sequência linguística fechada, mas expressa-se para além do que se encontra explícito nas narrativas e traz um conjunto de discursos possíveis com base no contexto sócio-histórico no qual o sujeito encontra-se. Com base nos eixos centrais e transversais da família e renda, criou-se códigos preliminares para explorar a leitura dos documentos importados para o *Atlas.ti*, os quais foram separados pelo status final do cadastro no processo seletivo (selecionados, deferidos e indeferidos).

O *Atlas.ti* é um software capaz de codificar dados de forma eletrônica e semiautomática, auxiliando o pesquisador a tornar seus estudos mais rigorosos e eficientes nas diversas áreas do conhecimento e formas de pesquisa. Por intermédio deste software, os dados não estruturados podem ser armazenados, gerenciados, consultados e analisados, possibilitando codificar desde documentos de textos, materiais audiovisuais, fotografias e importar dados do Twitter e Evernote.

Ao considerar os relatos familiares como entrevistas semiestruturadas, uma vez que permitem a flexibilidade, mas partem de um conjunto de questões prévias, estas podem ser respondidas de forma aberta, silenciadas ou redirecionadas pelos estudantes que pleiteiam o processo seletivo. Portanto, optou-se por uma codificação manual, atentando para as falas mais interessantes e classificando-as por meio de códigos, separando as entrevistas com base no conteúdo das respostas e do levantamento bibliográfico e documental sobre a temática. Ressalta-se, pois, que as descrições, interpretações e as teorizações expressas na análise não se encontram nos textos para serem descobertos, mas resulta de um esforço de construção intenso e rigoroso do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Quando os 574 relatos familiares foram codificados a partir das situações familiares e de renda, obtivemos o agrupamento do conteúdo de cada relato em relação aos eixos especificados, colaborando nas comparações e argumentos distintos utilizados pelos estudantes. Conforme pontua Lopezosa, Codina e Freixa (2022), o resultado obtido com esta ferramenta consiste num conjunto de relatórios associados aos parâmetros de codificação da pesquisa, ou seja, todas as contribuições dos entrevistados em relação a determinada temática, a fim de facilitar a análise e reflexões das disparidades, contrastes e frequências dos códigos oferecidos pelos entrevistados.

A partir dos princípios da aprendizagem de perceber, coletar e pensar proposto pelo *Atlas.ti* (FRIESE, 2019) observou-se os seguintes argumentos e representações construídas pelos estudantes aos quais sintetizamos nos seguintes subcódigos:

vínculos familiares (positivo, negativo e neutro); incentivo e expectativas subjetivas dos familiares; o dilema moral entre estudar ou trabalhar para ajudar a família; a imprevisibilidade e incerteza da renda; e, a universidade como desafio econômico.

2. A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA E A INTERPELAÇÃO NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Nas sociedades contemporâneas, o conceito de vulnerabilidade socioeconômica tem sido amplamente utilizado nos discursos e práticas que estruturam o público-alvo das políticas sociais. Para tanto, é preciso compreender que estas ações não são neutras, mas fazem parte das estratégias de uma racionalidade¹⁴ administrada pelo Estado, a qual opera com o intuito de conduzir os sujeitos.

Para Foucault (2004, p. 8), em toda sociedade a produção do discurso é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Assim sendo, a prática discursiva que perfaz um conceito é um processo constituído por relações de poder presentes nos vários campos do saber.

A história de um conceito não pode ser caracterizada de forma progressiva, pois, sua construção é afetada por juízos históricos de valor e tomadas de partidos ideológicas (CANGUILHEM, 2009), sendo sua racionalidade continuamente crescente em diversos campos científicos por intermédio de um processo de elaboração composta por regras de uso, determinações, ideologias e meios múltiplos teóricos. Nesse sentido, apreender a emergência do conceito de vulnerabilidade socioeconômica nas políticas sociais, especificamente na assistência estudantil, perpassa um esforço de analisar o movimento histórico pelo qual se desenrola as práticas discursivas nos distintos campos do saber. Portanto, para aplicação de um conceito, é necessário entender que o “conceito é uma palavra mais sua definição” (CANGUILHEM, 2009, p. 121), construída historicamente e sendo colocada em prática pela sociedade através de um processo de difusão e vulgarização.

O Estado assume uma posição estratégica no campo das relações de poder e nas múltiplas práticas presentes na sociedade, sendo o começo e o fim da arte de governar, constituindo-se em uma práxis possibilitada por forças externas. Assim, as ações do Estado constituem-se como efeito das estratégias e do resultado de práticas de governança conflitantes e competitivas que vão sendo paulatinamente elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob os auspícios das instituições.

¹⁴ A racionalidade se constitui “como uma forma de ser do pensamento político, econômico, social e cultural de uma determinada época e de uma determinada sociedade” (LOCKMANN, 2019, p. 311)

As estratégias, tecnologias, conhecimentos e discursos são os meios de ordenar o mundo no âmbito social e material, colaborando com a condução do comportamento dos indivíduos e a governamentalização do Estado. Estes meios são direcionados por uma racionalidade guiada pela verdade do mercado econômico. Dessa maneira, através da análise da governamentalidade é possível apreender o contexto histórico-filosófico da sociedade, bem como as relações de poder e de saberes que incidem sobre os sujeitos não só para conduzir suas condutas, mas para produzir processos de subjetivação que levam os sujeitos a exercerem sobre si mesmos um governo (LOCKMANN, 2019). Em suma, a governamentalidade serve como uma grade de visibilidade¹⁵ que colabora com a problematização do conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que perpassam a elaboração das políticas sociais e dos conceitos utilizados por estas para um melhor governo.

A temática da vulnerabilidade socioeconômica no âmbito das políticas sociais foi difundida a partir da década de 1970, período em que a discussão da cidadania evoluiu juntamente com os das questões sociais ocasionada pela situação de vulnerabilidade econômica, política e cultural vivenciada pelos países periféricos, sobretudo os da América Latina. Desse modo, em razão da preocupação de abordar o fenômeno da pobreza de uma forma mais ampla e completa, haja vista as diversas causalidades que geram desvantagens sociais para os indivíduos, a concepção de vulnerabilidade emerge como alternativa à apreensão do fenômeno por intermédio de uma perspectiva multidimensional (SCHUMANN, 2014).

Com a perspectiva de garantir que as políticas estudantis contribuam com a igualdade de oportunidades e com redução das vulnerabilidades sociais a fim de garantir o direito à educação, o PNAES tem-se apropriado do conceito e definição de vulnerabilidade socioeconômica presente na Política Nacional de Assistência Social para estabelecer sua prioridade no atendimento da demanda potencial aos programas de Assistência Estudantil, elencando variáveis que combinadas podem potencializar as dificuldades de permanência do estudante no ensino superior.

Segundo Alvarenga (2012), embora não haja uma elaboração clara acerca da vulnerabilidade socioeconômica no PNAS, este conceito busca identificar os processos sociais e situações que produzem fragilidade, discriminação, desvantagem e exclusão social, econômica e cultural. Ademais, este termo tem servido como

¹⁵ A grade de visibilidade constitui-se no meio pelo qual os indivíduos podem identificar e representar seus dilemas e sofrimentos, assim como interpretar e gerir suas condutas (ROSE, 1996).

recurso de arbitragem social, como forma de superar o foco somente na pobreza e apontando quem são os sujeitos em risco que devem ser assistidos pela política. Todavia, a forma como as pessoas interpretam o risco é baseado nos diversos contextos socioculturais em que estão inseridos e pressupõem subjetividades.

Nos meios de comunicação, a vulnerabilidade surge como forma de abordar para o público os problemas sociais presentes na sociedade dominante, funcionando como uma forma de linguagem retórica. Trata-se, portanto, de um marcador-chave e uma característica definidora de uma variedade de identidades considerando-a como uma predisposição intrínseca para ser suscetível a danos e sendo internalizado como fatos da vida (FUREDI, 2007).

A partir de uma mudança na narrativa cultural, o conceito de vulnerabilidade transita de uma prática discursiva descritiva para assumir um caráter subjetivo composto por uma complexidade de noções afetadas por juízos históricos de valor e ideológicos. Heijmans (2001) assinala que as agências institucionais não compartilham uma definição comum, logo, usam o conceito da maneira que melhor se adapta à sua prática habitual a depender do usuário e do papel exercido pelas políticas sociais implementadas pelas instituições.

2.1 A ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA

Para Canguilhem (2009), o nascimento de um conceito não exige um pano de fundo teórico pré-determinado, assim, várias teorias podem servir de fundamento para um mesmo conceito, tornando-o polivalente e sua definição dependerá do contexto empregado e dos seus valores discriminatórios. Assim, a distinção de sentido dependerá das técnicas empregadas por cada teoria e da linguagem que determina o movimento através das transposições de significado em seus diversos domínios e ciências. Segundo o autor, a apreensão de um conceito exige metodicamente, por uma espécie de empreitada arqueológica, remontar à sua origem, refletir sobre sua trajetória histórica nas mudanças de sentido e esclarecer seu sentido atual haja vista constituir-se originalmente por uma polivalência.

Em consonância com o pensamento de Canguilhem, Foucault (2008a) aponta que a história de um conceito em seus distintos campos de constituição requer uma série de regras sucessivas de uso e meios teóricos múltiplos, sendo no nível dos discursos que estas se impõem em cada um dos domínios, o que acarretará uma

formação discursiva singular. Assim sendo, a história de um conceito pressupõe diversas formas de encadeamento, hierarquias, redes de determinações e ideologias em práticas discursivas tornando possível a multiplicidade heterogênea de noções.

Nesse sentido, o conceito de vulnerabilidade encontra-se em permanente negociação entre diversos domínios, trazendo à tona um campo de força e constituindo-se como um espaço social estrutural e de conflito constituído por relações entre agentes sociais e institucionais que ocupam distintas posições e possuem diferentes *habitus*. Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintas que se expressam por meio das ações, nos bens possuídos, nas opiniões constituindo uma verdadeira linguagem. Portanto, uma mesma categoria social pode representar distintivos signos e a posição ocupada no espaço social formado por um ponto de vista comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas por conservá-lo ou transformá-lo. Entretanto, é preciso ter clareza, conforme reitera Bourdieu (1996, p. 27), que a relação complexa entre as estruturas objetivas e subjetivas, representa “um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida”.

A história do conceito de vulnerabilidade expressa um intrincado campo conceitual marcado por uma multidimensionalidade de questões complexas e que a depender da área em que é empregado, adquire enfoques e definições específicas sendo, portanto, um conceito polissêmico. Como um conceito “guarda-chuva”, cujas discussões se ampliaram a partir dos anos 1970, suas práticas discursivas foram sendo construídas por diversos campos de saber que reúnem as populações e o ambiente, tais como as áreas da saúde, ciências naturais, ciências sociais, economia, psicologia e bioética (SCHUMANN, 2014).

Para Gallopín (2006), esta diversidade de apropriações e definições possíveis para a vulnerabilidade ocorre em função das diferentes necessidades dos campos disciplinares, sendo reflexos das diversas tradições intelectuais e do obstáculo da comunicação entre as disciplinas. Dessa maneira, o nascimento do conceito de vulnerabilidade e transposições de sentidos perpassaram diversos enfoques, dentre eles ressalta-se: a teoria da interdependência, as ameaças dos agentes químicos; os riscos naturais e ambientais; a teoria da não garantia dos direitos fundamentais, a teoria do social; e, a teoria epidemiológica da saúde. Todas estas abordagens, em diversas áreas da ciência, possibilitam melhor conhecer as elaborações que

perpassaram a trajetória do conceito e transposições de sentido até a sua emergência no âmbito das políticas sociais, na qual assume um novo sentido.

2.1.1 A vulnerabilidade em seus diversos domínios do saber

No cenário internacional, uma das primeiras referências ao conceito de vulnerabilidade ocorreu na década de 1970, através da teoria da interdependência, desenvolvida pelos autores Robert Keohane e Joseph Nye. Para esta teoria, os Estados são mutuamente dependentes e a interdependência seria o poder dos atores externos em interferir nas ações de diversos países, resultando em efeitos recíprocos.

De acordo com a teoria da interdependência, as dimensões do poder se manifestam através da sensibilidade e da vulnerabilidade, e se diferenciam pela maneira com que os recursos são utilizados frente a outro ator a fim de influenciar em determinada situação. Assim, a sensibilidade seria o potencial de resposta de um Estado em relação a outro, ou seja, a capacidade do país de manter suas estruturas sem deixar que uma ação externa interfira de modo significativo na sua política interior. Já a vulnerabilidade está vinculada a possibilidade de determinado país de influenciar no resultado das ações de outro país, sustentando suas ideologias e determinando as transformações na política internacional (RODRIGUES, 2014).

Seguindo na linha desta teoria, os autores Mary Anderson e Peter Woodrow no final dos anos 1980, desenvolveram uma metodologia de análise do impacto das intervenções nas comunidades com o intuito de observar a força e as debilidades das pessoas para lidar com situações de emergência. Nesse sentido, as capacidades compreenderiam as forças e habilidades das pessoas para superação das situações de crise. E as vulnerabilidades referiam-se aos fatores que dificultam o enfrentamento da crise, elevando a suscetibilidade da população a desastres, os quais repercutiam na necessidade de soluções em longo prazo.

Neste estudo, as capacidades e vulnerabilidades são categorizadas em quatro tipos: materiais/físicas; sociais/organizacionais, motivacionais e atitudinais. A primeira categoria relaciona-se aos recursos materiais disponíveis para uma determinada população para o enfrentamento de uma situação de crise, a falta destes recursos potencializa a vulnerabilidade. A segunda denominada de sociais/organizacionais refere-se a tomada de decisão pelas lideranças e os recursos sociais disponíveis para se recuperar de uma situação de crise. Por fim, as categorias motivacionais e

atitudinais incluem os fatores culturais e psicológicos como crenças, atitudes e aspirações para superação, por exemplo, do fatalismo, resignação, dependência e da vitimização, potencializando o espírito de luta e de coletividade (SCHUMANN, 2014).

Outra abordagem da vulnerabilidade surgiu na década de 1980, através dos estudos de Gabor e Griffith, ao analisar a exposição de comunidades, nos Estados Unidos e no Canadá, às ameaças dos agentes químicos, que já havia, na época, deixado muitas pessoas feridas, mortas e gerados danos de grandes proporções. Para estes autores, a vulnerabilidade se referia a ameaça que uma comunidade está exposta, tanto a agentes químicos como também pela situação ecológica, buscando compreender o nível de preparação para situações emergenciais.

O conceito de vulnerabilidade também foi utilizado a partir de um enfoque teórico dos riscos sociais e ambientais, especialmente em sua associação entre as dimensões sociais e econômicas com os fenômenos naturais que coloca a população exposta a perigos. Estas pesquisas surgiram após a Segunda Guerra Mundial, porém ganham mais destaque na década de 1980 através da análise dos perigos sociais e tecnológicos. Os estudos de Wisner, Blaikie, Cannon e Davis, desenvolvidos a partir de 1994, indicavam que os sistemas sociais expunham desigualmente as sociedades aos riscos e vulnerabilidades, associando estes a fatores econômicos e sociais, tais como ocupação, etnia, classe social, gênero, status de saúde, idade, imigração e a extensão das redes de apoio (SCHUMANN, 2014).

A partir da década de 1980, o conceito de vulnerabilidade assume notoriedade também na área da não garantia dos direitos, tendo sido inicialmente mencionada na área de Direitos Humanos ao designar grupos ou indivíduos fragilizados, política e juridicamente em relação a proteção ou garantia à cidadania (SCHUMANN, 2014). Assim, a vulnerabilidade ocorreria quando os direitos, independente da sua dimensão, são restringidos e o indivíduo não tem uma garantia à cidadania ou à proteção social. A vulnerabilidade sob o enfoque teórico da teoria do direito iniciou-se com os estudos de Amartya Sen acerca da fome e da pobreza, com suas obras: “Pobreza e Fomes: um ensaio sobre Direitos e Privações” de 1981, na qual argumenta que a fome não é causada apenas pela falta de alimento, mas pela dificuldade de acesso ao mesmo; e, “Resources, Values and Development” de 1984, na qual analisa as complexidades institucionais do desenvolvimento econômico, o papel peculiar dos valores nos comportamentos sociais e os desafios à teoria e política econômica.

Em um panorama distinto, o conceito de vulnerabilidade foi implementado no contexto da saúde pela possibilidade de análise da epidemia, ocorrida na década de 1980, da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Em meio a esta epidemia, os estudos de Mann, em 1990, na Escola de Saúde Pública de Harvard, buscaram identificar os indivíduos, grupos e comunidades que tiveram suas vidas mais afetadas pelos riscos socioeconômicos e políticos a fim de articular politicamente o Estado para responder as demandas globais ocasionados pela síndrome. Logo, para este estudo, o conceito de vulnerabilidade era visto além das questões biológicas e do ambiente, incluindo a subjetividade disposta pelas questões culturais, socioeconômicas e de vida do sujeito (MANN; TARANTOLA; NETTER, 1993).

A fim de avaliar o grau de vulnerabilidade à infecção pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), o estudo de Mann, Tarantola e Netter (1993), construiu indicadores para estabelecer padrões de referência e determinou três planos interdependentes de vulnerabilidade: individual; social e a programática. A vulnerabilidade individual pressupõe que qualquer pessoa é vulnerável e que o nível de vulnerabilidade é determinado pelos meios que o sujeito dispõe para se proteger e às condições cognitivas, comportamentos e sociais. A vulnerabilidade social considera o acesso às informações, os gastos com os serviços de saúde e sociais, os indicadores de saúde, os aspectos sociopolíticos e culturais, o nível de prioridade à saúde e as condições de bem-estar social. Por fim, a vulnerabilidade programática refere-se à existência das iniciativas institucionais bem como o planejamento, gerenciamento e financiamento de programas na área. Dessa maneira, a ideia central desta concepção é a compreensão de que todas as pessoas têm o direito de alterar suas condições de vida para tornarem-se menos vulneráveis e alcançar a igualdade.

Para Marandola Jr. e D'Antona (2014), a vulnerabilidade tem se apresentado como um conceito promissor em razão das suas capacidades e estratégias para o enfrentamento de situações adversas, incorporando múltiplos elementos para compreensão das condições materiais de famílias e domicílios em risco. Porém, para os autores, este conceito ainda permanece subutilizado em seu potencial em razão de duas dificuldades que se retroalimentam. Primeiro, a compreensão da vulnerabilidade está excessivamente vinculada à ideia de incapacidade, entendida como exposição e privação. Segundo, refere-se as limitações operacionais da vulnerabilidade, uma vez que a natureza complexa do conceito e suas limitações de compreensão, faz com que está se centre em apenas alguns aspectos tangenciais.

Segundo os autores, o conceito de vulnerabilidade tem pelo menos três tradições predominantes que não se harmonizam, são elas: os estudos ambientais, os de saúde e de pobreza e exclusão social. E são fruto de abordagens disciplinares distintas acerca dos riscos e dos perigos, dentre as abordagens que mais contribuíram estão a sociológica, a psicológica, a antropológica e a geográfica.

Nesse sentido, Marandola Jr. e D'Antona (2014), assinalam que o grande desafio conceitual é pensar a vulnerabilidade de forma multidimensional, incluindo tanto as fragilidades quanto as capacidades, haja vista que ninguém é 100% vulnerável ou invulnerável, logo é preciso compreendê-la de forma abrangente e inter-relacionadas levando em conta as condições materiais e simbólicas bem como o ambiente físico, a estrutura social e a experiência do perigo. Assim, operacionalizar a vulnerabilidade é buscar formas de apreender uma determinada realidade societal, considerando questões multidimensionais e complexas que a compõem, bem como os meios teóricos e ideológicos empregados para sua apreensão.

Cutter (2003) defende que a vulnerabilidade não pode se restringir isoladamente a nenhum campo do saber específico. E que seria necessário esforços interdisciplinares para a construção de uma ciência da vulnerabilidade. A partir desta ciência, seria possível construir uma base empírica para a elaboração de políticas de redução de riscos por meio do desenvolvimento de métodos e métricas para analisar a vulnerabilidade societal com base em lugares e populações específicas em uma integração multidisciplinar das ciências sociais, naturais e da engenharia a fim de compreender a capacidade de resposta e recuperação da sociedade frente as sistemáticas físicas e infra estruturais.

Para Cutter (2011, p. 61) “a vulnerabilidade tem origem no potencial de perda e de impacto negativo que estes sistemas e/ou estruturas tem nas pessoas, ao falhar”, sendo assim, traduziria a propensão para os impactos negativos dos perigos e dos desastres, bem como identifica as características que aumentam ou diminuem a capacidade de preparação para uma resposta à um acontecimento compreendendo a distribuição dos riscos e das perdas potenciais numa relação existente entre as populações e os ambientes mais vulneráveis.

Dessa maneira, a vulnerabilidade, amplamente definida como o potencial de perda, tem sido um conceito essencial para as pesquisas sobre os riscos, sendo central para o desenvolvimento de estratégias para mitigação dos perigos em âmbito internacional, nacional e local. Contudo, a adoção do conceito produz uma gama de

definições e aplicações sendo que muitas das suas discrepâncias surgem em razão das orientações epistemológicas e práticas metodológicas distintas. Segundo Lupton (2013), nas sociedades ocidentais contemporâneas, onde o controle sobre a própria vida tornou-se fundamental, os conceitos de risco e de vulnerabilidade tornaram-se vagos na linguagem cotidiana, uma vez que a depender do status ontológico e epistemológico utilizado, assumem vários significados e funções comunicativas.

Cutter (1996) identificou ao menos 18 significados e abordagens distintas para compreensão da vulnerabilidade, as quais podem ser caracterizadas a partir de três diferentes temas: a vulnerabilidade como exposição aos riscos e perigos biofísicos ou tecnológicos; a vulnerabilidade como construção social enraizada na história, cultura e nos processos socioeconômicos do indivíduo bem como na capacidade de resistência e resiliência aos perigos; e a vulnerabilidade como exposição aos perigos biofísicos, tecnológicos e sociais específica de uma determinada área ou domínio geográfico. A vasta maioria destes estudos abarca uma perspectiva político-econômica, reconhecendo a multidimensionalidade da realidade e da compreensão de sua causa estrutural.

Em um contexto contemporâneo marcado pela proliferação de conceitos e formas de entendimento muitas vezes divergentes entre si, Bauman (1999, p.12) pontua que, “o conceito é carregado de ambiguidade, ao passo que seu referente é opaco no miolo e puído nas beiradas, de modo que é improvável que se resolva a discussão”. Para Bauman, a modernidade ao buscar a almejada governabilidade no intento de manter a ordem no mundo, tem utilizado da linguagem para sustentar a ordem e suprimir o acaso e a contingência.

Heijmans (2001) assinala que o conceito de “vulnerabilidade” tem sido utilizado para analisar vários fatores e processos subjacentes ao impacto e aos riscos da sociedade, voltado, sobretudo, a uma preocupação direcionada aos setores mais pobres e vulneráveis da sociedade, necessitados de atenção do Estado. Contudo, as agências institucionais não têm compartilhado de uma definição comum, assim, estas têm usado o conceito da maneira que melhor se adapta a sua prática habitual, aos seus usuários e ao papel da instituição na sociedade. Segundo ela, ironicamente, a vulnerabilidade não é um conceito usado pelas comunidades de base, que abordam eventos adversos como parte da vida normal. Porém, a redução da vulnerabilidade e a focalização nos grupos mais vulneráveis, relacionadas à ordem social e política, constitui-se em uma competição entre diferentes atores e agentes institucionais em

busca do atendimento das necessidades, interesses, prioridades, ideias, concepções teóricas e ideológicas que interatuam na sociedade.

As políticas e programas governamentais seriam resultado de relações desiguais de poder e de condições inseguras do cotidiano. Para Marandola Jr e Hogan (2005, p. 457), “a *vulnerabilidade* tem sido a *idée force* condutora das ações, análises e propostas”, seja no domínio acadêmico-científico ou na arena governamental. Portanto, o conceito de vulnerabilidade, juntamente com o de risco e incerteza, são palavras-chave para compreender de maneira multidimensional as dinâmicas contemporâneas, aos quais penetram em todos os campos da vida social. Assim, para os autores “a vida normal” na modernidade tardia consiste em estar constantemente em risco e exposto aos perigos que derivam das condições políticas, sociais e econômicas do indivíduo, família ou da comunidade.

Para Timmerman (1981), em uma das primeiras revisões de modelos e usos do conceito de vulnerabilidade, chega-se à conclusão que é inútil uma descrição cuidadosa do termo, exceto como um indicador retórico de áreas de maior preocupação. Assim, em seu entendimento a vulnerabilidade consiste no grau em que um sistema pode reagir adversamente à ocorrência de um evento perigoso e liga-o à resiliência, ou seja, a capacidade de um sistema absorver e se recuperar dos riscos. Nesse sentido, a vulnerabilidade pode ser caracterizada pelas condições políticas, sociais e econômicas de uma sociedade, bem como pelo grau em que diferentes classes estão em risco diferencialmente, os quais são determinados pelo poder e posições sociais dos indivíduos na estrutural social. Segundo Liverman (1994), é preciso ter estimativa mais precisa de “onde e quem está/é vulnerável?”, com o intento de contribuir com uma abordagem mais complexa e global da vulnerabilidade a fim de decidir onde, quando e com que eficiência focar as respostas.

Não obstante, Musial e Marcolino-Galli (2019) aponta que, para o resgate da história de vida do sujeito (crenças, culturas e valores), sua convivência familiar e comunitária, relações sociais e institucionais, as potencialidades e capacidades é preciso apreender as interações entre as dimensões individuais, sociais e programáticas da vulnerabilidade. Estas dimensões possuem variáveis, não devendo ser vistas de forma isolada e sem interlocuções com os contextos sociais e as políticas sociais. Assim sendo, seus movimentos de discussão devem configurar-se por parâmetros flexíveis e abertos a novos diálogos em outros campos.

No que diz respeito à vulnerabilidade socioeconômica, esta centralizar-se-ia na família como uma importante célula da dinâmica microssocial, a fim de obter uma leitura das vantagens e desvantagens socioeconômicas que afetam o bem-estar e qualidade de vida pessoal e social de diferentes formas e intensidades. Ademais, busca apreender as estratégias reativas e de mobilização dos potenciais ativos e oportunidades por determinado grupo de pessoas (MARANDOLA JR; HOGAN, 2005).

De acordo com Delica-Willison e Willison (2004), a vulnerabilidade socioeconômica encontra-se associada à pobreza, impotência, fraqueza, capacidade limitada e falta de recursos. Todavia, ainda que a pobreza seja um fator importante e de forte correlação com a vulnerabilidade aos riscos, esta não pode ser considerada sinônimo de vulnerabilidade uma vez que muitas pessoas pobres, sem recursos adequados e oportunidades de ganhar uma renda razoável, também possuem outros tipos de riscos. Assim sendo, ainda que pobreza e vulnerabilidade sejam duas faces da mesma moeda, é necessário compreender que a vulnerabilidade socioeconômica é determinada por estruturas e relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma específica realidade societal onde os riscos são entendidos, vivenciados, incorporados e negociados pelos sujeitos.

A partir de uma apreensão multifacetada da vulnerabilidade e dos riscos, o Estado assumiria o papel de gerenciador dos riscos por intermédio de políticas públicas de proteção das pessoas aos perigos, constituindo-se como base de segurança e de proteção ao regular e organizar o futuro, de normalizá-lo e colocá-lo sob seu domínio. Assim, o Estado está inextricavelmente interconectado com os riscos e vulnerabilidades da modernidade. Na perspectiva da governamentalidade, proposta por Foucault (2008), as políticas sociais constituem-se em práticas que se disseminam pela sociedade e possibilitam o governo dos sujeitos.

Dessa maneira, a partir da governamentalidade como grade de análise para apreender todas as relações de poder e formas de racionalidade, é possível entender a formação dos sujeitos governáveis e suas existências individuais associada às microfísicas do poder. Nesse sentido, essa noção permite a apreensão das práticas das políticas sociais e perceber os conceitos, ferramentas, procedimentos e tecnologias desenvolvidas pelo governo por intermédio de uma racionalidade para condução e interpelação dos sujeitos numa determinada sociedade.

2.2 A GOVERNAMENTALIDADE DO ESTADO E AS POLÍTICAS SOCIAIS

Na sociedade contemporânea, os sentimentos de insegurança predominam em razão da ansiedade criada pela desordem, pela ausência de controle dos corpos, dos relacionamentos com os outros, com os estilos de vida e a falta de autonomia no exercício cotidiano. Para tanto, os sujeitos acionam estratégias para lidar com estes sentimentos decorrentes da perda de controle que caracterizam os modos de pensar e de reagir ao risco decorrente da cultura da modernidade (LUPTON, 2013).

O risco torna-se um paradoxo na sociedade contemporânea, haja vista que, ao mesmo tempo em que promove o progresso humano e desenvolvimento industrial geram situações prejudiciais e de altos níveis de ansiedade. Dessa maneira, as sociedades contemporâneas tornam-se mais vigilantes aos riscos gerados pela tecnologia e os estilos de vida, logo, os sujeitos são definidos e nivelados por este discurso a partir de diversos aspectos de sua vida e por marcadores de risco.

Para Musial e Marcolino-Galli (2019), o risco tem sido utilizado como instrumento de poder e de disciplina/normatização dos indivíduos na sociedade moderna, o que repercute no desenvolvimento e imposição ao sujeito de certas normas e padrões estabelecidos pela racionalidade da época. Essa racionalidade constitui-se pelo pensamento político, econômico, social e cultural de determinada sociedade, sendo o Estado moderno responsável pela gestão política e dos riscos.

Para Foucault (2008), o Estado moderno emerge, nos séculos XVII e XVIII, por intermédio da articulação de distintas tecnologias de governo para condução dos comportamentos dos indivíduos, tendo como necessidade a gestão da racionalidade.

Nesse sentido, o Estado seria o começo e o fim da arte de governar, constituindo-se em uma práxis possibilitada por forças externas consequência das relações de poder que o precedem e resultando nos processos de governamentalização. Esta busca apreender os campos de ação e intervenção de práticas heterogêneas, ou seja, como os seres humanos fazem quando falam ou atuam em uma determinada realidade.

A governamentalidade constitui-se em uma “grade de inteligibilidade” das relações de poder como um todo, abarca análise da reflexividade e tecnologias que tornam possível a gestão do comportamento dos indivíduos bem como do Estado como corpo social. Dessa maneira, Foucault define a governamentalidade como:

1. O conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que possibilitam o exercício de sua forma assaz específica, embora complexa, de poder, que tem por alvo a população, por principal forma de conhecimento a economia política e por meio técnico essencial os aparatos de segurança. 2. A tendência que, por um longo período e em todo o mundo ocidental, tem levado sucessivamente à superioridade desse tipo de poder, que pode ser denominado governo, sobre todas as outras formas de poder (realeza, disciplina etc.), resultando, por um lado, na formação de uma série completa de aparatos governamentais específicos e, por outro lado, no desenvolvimento de um complexo inteiro de salvaguardas. 3. O processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média transformou-se no Estado administrativo durante os séculos XV e XVI e tornou-se gradualmente “governalizado”. (Burchell/Gordon/Miller, 1991, p. 102-103)

A partir desta definição, Foucault mostra que o Estado se constituiu como um lugar de objetivação e de codificação das múltiplas práticas presentes na sociedade. Estas práticas encontram-se relacionadas entre si e formam um sistema de regras dotadas de racionalidades. Por sua vez, as racionalidades conceitualizam e justificam objetivos, produzem e favorecem meios para alcançá-los, posicionam as ações políticas em seus respectivos campos institucionais, desenhando os limites para as práticas de governo e as posições dos sujeitos para intervenções governamentais.

Portanto, a racionalidade refere-se ao funcionamento histórico de práticas que se inserem em agenciamentos de poder. O conjunto destas práticas são racionais na medida em que propõem objetivos para os quais a ação deve ser direcionada, assim por intermédio de meios calculados, a escolha de estratégias e de tecnologias de forma consciente e a experiência com o replanejamento dos efeitos imprevistos, busca-se alcançar certos fins de governo (CASTRO-GOMEZ, 2010).

As estratégias e tecnologias ajudam a criar e manter estados de desigualdades considerados “racionais” e que são aceitos pelos governantes e governados. Ao entender o ato de governar como as diversas “modalidades e possibilidades que existem de guiar os homens, de dirigir sua conduta, de forçar suas ações e reações, etc.” (FOUCAULT, 2008, p. 3), os governados aceitam as práticas de governo uma vez que estas não se exercem apenas por ideologias, mas sobretudo através dos desejos, aspirações e crenças do povo. Para Foucault (2011, p. 155):

O encontro entre as maneiras pelas quais os indivíduos são dirigidos por outros e os modos como conduzem a si mesmo, é o que se pode chamar, creio, de governo. Governar pessoas, no sentido geral da palavra não é um modo de força-las a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo.

Portanto, a condução da conduta de si e dos outros é uma relação de mão dupla. A noção de governamentalidade perpassa teórica e praticamente pelo elemento do sujeito, assim, governar não significa obrigar os outros a se comportarem de determinada maneira, mas fazer com que a condução dos comportamentos seja considerada pelos governados como proveniente de sua liberdade, gerando aceitabilidade na conduta política e moral dos indivíduos.

Os indivíduos e grupos se subjetivam e adquirem uma experiência concreta do mundo por intermédio das tecnologias que autorregulam a capacidade de ação dos indivíduos e sua liberdade, logo, as metas governamentais deverão coincidir com seus próprios desejos, decisões, esperanças, necessidades e estilos de vida. Todavia, ainda que os objetivos do governo sejam livremente assumidos, estes são estabelecidos por uma racionalidade externa. Para Foucault (2008), as tecnologias de governo estão localizadas em uma zona de contato entre aquelas que determinam o comportamento dos sujeitos (sujeição) e as que permitem aos sujeitos dirigir autonomamente seu próprio comportamento (subjetivação).

Por intermédio da governamentalidade, pode-se compreender como uma forma de racionalidade impacta no pensamento político, econômico, social e cultural das práticas de governos em um determinado tempo e sociedade. Além disso, a governamentalidade possibilita compreender quais são os tipos de procedimentos, dispositivos e tecnologias empregadas pela administração estatal para governar, conforme assinala Castro (2009, p. 191):

O estudo das formas de governamentalidade implica a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de “governamentalidade política”. [...] A análise da governamentalidade abarca [também], em um sentido muito amplo, o exame do que Foucault denomina as artes de governar.

Nesse sentido, a análise da governamentalidade configura-se não apenas num levantamento histórico-filosófico, mas também possibilita a atividade de diagnosticar o contexto presente, buscando, dentro de um complexo de relações de poder e saberes historicamente determinados, a origem dos comportamentos e a racionalidade governamental de uma determinada sociedade. Assim sendo, a governamentalidade fornece ferramentas para identificar os traços de uma forma de racionalidade e problematizar “o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas

que fazem com que algo entre no jogo do verdadeiro e do falso e os constitui em objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 231).

A governamentalidade como o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises, cálculos e táticas para o exercício do poder utiliza-se da economia política como instrumento técnico e dispositivo de segurança para a condução da população. Assim, os dispositivos configuram-se como “placas de ressonância” que operam práticas discursivas e não discursivas heterogêneas através de uma rede de funcionamento pragmático preenchendo e reajustando as relações de poder permeada por uma racionalidade. Não obstante, as mudanças nas relações sociais de força podem gerar mudanças nas condições de enunciação, o que inclui transformações nos discursos, instituições, decisões normativas, leis, medidas administrativas, declarações científicas, proposições filosóficas, morais e filantrópicas.

Por exemplo, os dispositivos de segurança implementam uma série de técnicas (estatísticas, medições, índices) capazes de inserir o fenômeno da pobreza dentro de uma série de eventos prováveis para calcular os riscos e custos estabelecendo estimativas para detectar quais são os “grupos de risco” a fim de exercer um governo efetivo sobre estes, logo, trabalham com uma gestão do par aceitável/inaceitável em termos de cálculos probabilísticos econômico e político. A racionalidade que permeia os dispositivos de segurança tem como objetivo a gestão de eventos prováveis, intervindo de maneira indireta através da criação de um ambiente que procura favorecer e regular um certo tipo de mobilidade e de conduta.

Em meados do século XIX, com o crescimento do pauperismo, reflexo das contradições entre trabalho e capital, passa a servir como um perigoso inimigo da civilização, tornando-se um fator gerador de desordem. Desse modo, “o governo da pobreza” passa a ser uma questão de governança do risco com a criação de uma série de tecnologias voltadas para a gestão da pobreza e para as garantias sociais. Nesse contexto, o Estado passa a governar efetivamente sobre a “questão social”, mas sem intervir diretamente nela (CASTRO-GOMEZ, 2010).

Para Foucault (2008), numa lógica de mercado que prima pela concorrência, a extinção da pobreza não está em jogo, porém deve ser abrandada e gerenciada por meio de reajustes nas tecnologias para que as pessoas participem do jogo econômico e tenham um patamar mínimo de consumo. Trata-se de um governo de sociedade que deverá intervir sobre a trama social e nos seus processos reais próprios, porém,

devem ter seus objetivos próprios e serem descolados a fim de que o processo econômico não seja comprometido ou perturbado pelos mecanismos sociais.

Nesse sentido, os conhecimentos especializados são parte integrante das técnicas e práticas reflexivas de subjetivação e formação dos tipos de sujeitos, sendo fundamentais para a governamentalidade. Estes conhecimentos são responsáveis por fornecer as diretrizes e conselhos pelos quais as populações são pesquisadas, comparadas com as normas e treinadas para se adequar a essas normas tornando-os produtivos. Através da normalização, o indivíduo moderno é fabricado por uma rede de instrumentos e técnicas de poder, regulando as compreensões dos corpos no espaço e no tempo. O risco surge como uma estratégia governamental de poder regulatório por onde as populações são monitorados e gerenciados (LUPTON, 2013).

Entretanto, a construção do risco está sujeita a um alto grau de ambivalência em razão da complexidade da sociedade e do conhecimento técnico. Como se observou no tópico anterior, a própria construção da vulnerabilidade, como capacidade de lidar com os riscos, possuem uma diversidade de apropriações e definições possíveis a depender dos campos disciplinares. Portanto, o risco é problematizado, tornado calculável e governado por uma rede heterogênea de atores interativos, instituições, conhecimentos e práticas. Assim, determinados grupos sociais ou populações são identificados como em maior ou menor vulnerabilidade, exigindo conhecimentos particulares e distintas formas de intervenção.

Segundo Lupton (2013), o risco é visto como um dispositivo para abranger os problemas sociais, sendo construído por meio de um conjunto heterogêneo de elementos discursivos, administrativos, técnicos, jurídicos, institucionais e materiais os quais produzem 'verdades' e servirão de base para ação do Estado. Ademais, este conjunto de práticas contribuem para construção da individualidade ou subjetividade, haja vista que, ser designado como em um "perfil de risco" baseia-se em técnicas de vigilância e mensuração estatísticas as quais servirão para intervenções julgadas necessárias com base em características desse grupo. Em suma, o risco é construído como um esquema de racionalidade, ordenando elementos da realidade de forma a objetivar as coisas, as pessoas e as relações entre elas. Os discursos e estratégias relacionados ao risco assumiram um papel fundamental na tomada de decisões e prestações de serviços pelo Estado, forçando os formuladores de políticas a lidar com os aparentes dilemas de como 'pensar o impensável'.

Os problemas sociais apontados pelas técnicas ocasionam a proliferação das políticas sociais com o objetivo de diminuir os perigos produzidos pelas condições de vida e possibilitar a inclusão no jogo econômico por meio da oferta das condições mínimas de participação na concorrência. Para Foucault (2008, p. 285):

[...] o objetivo principal de uma política social certamente não era considerar todas as vicissitudes que podem ocorrer à massa global da população, mas que uma verdadeira política social devia ser tal que, sem tocar em nada do jogo econômico e deixando, por conseguinte, a sociedade se desenvolver como uma sociedade empresarial, instaurar-se-ia um certo número de mecanismos de intervenção para assistir os que deles necessitam naquele momento, e somente naquele momento em que deles necessitam.

Assim sendo, as políticas sociais passam a centrar-se no repasse de uma renda mínima, bem como a imposição de determinadas condicionalidades, a fim de os sujeitos se mantenham numa posição de inclusão produtiva. Conforme pontua Lockmann (2019), as políticas sociais permeadas de condicionalidades colocam o sujeito numa posição de homem endividado o qual deverá pagar sua dívida mediante comportamentos adequados para a sociedade, dentre os principais comportamentos, ressalta-se a necessidade de investimentos em si mesmo, investimentos em capital humano para que os sujeitos sejam capazes de governar a sua própria vida.

2.3 A ADESÃO AO CONCEITO DE VULNERABILIDADE PELAS POLÍTICAS SOCIAIS

Diante da complexidade dos conhecimentos técnicos e diversos domínios do saber, bem como dos valores discriminatórios presentes nas ações do Estado emerge, concomitantemente ao discurso dos riscos, o discurso sobre a vulnerabilidade socioeconômica como forma de abarcar os problemas sociais de maneira multifacetada e delimitar os graus de desigualdades entre os sujeitos, assumindo um papel fundamental na tomada de decisão na formulação e implementação das políticas sociais, sobretudo, na delimitação do seu público alvo.

Apesar das diversas noções de vulnerabilidade existentes nos distintos domínios do saber terem contribuído para construção e desenvolvimento deste conceito, foi a partir dos estudos de Amartya Sen que seu sentido passa a inserir-se efetivamente para elaboração das políticas sociais. As obras do autor focaram na mensuração e análise dos fenômenos sociais sob a ótica das capacidades e tiveram significativa

importância para área da economia do bem-estar e justiça social, o que lhe rendeu o Prêmio Nobel de Economia em 1998. O autor destacou-se, sobretudo, por sua participação no Banco Mundial e na equipe que formulou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 1990, indicador que possibilita comparar a qualidade de vida e de desenvolvimento socioeconômico entre os países.

O IDH é uma medida comparativa que considera não só aspectos econômicos como riqueza, mas que indica para classificar o grau de desenvolvimento humano mais três dimensões imprescindíveis: a renda medida através do Produto Interno Bruto per capita; a educação calculada pelo grau de instrução e conhecimento da população; e, a saúde especificada pela esperança de vida ao nascer. Desse modo, apesar das críticas de que o IDH se baseia em médias, constitui-se como um dos principais indicadores na elaboração e avaliação de políticas públicas.

Em sua obra “Desenvolvimento como liberdade”, Amartya Sen reúne cinco das suas conferências proferidas como membro da presidência do Banco Mundial no período de 1996 a 1997. Esta obra reúne seu pensamento acerca da necessidade de analisar o desenvolvimento para além de um crescimento meramente econômico, mas considerando outros determinantes como as disposições sociais e os direitos civis, uma multiplicidade de instituições e muitas condições de agentes relacionadas de forma interativa. Para tanto, considerava as capacidades de ter estilos de vida diversos um tipo de liberdade, sendo fundamento central de seu pensamento (SEN, 2010, p. 76) considerava que “a expansão da liberdade humana é tanto o principal fim como o principal meio do desenvolvimento”. Esta liberdade seria possível através da inter-relação das disposições econômicas, sociais e políticas, em que o Estado e a sociedade teriam papéis cruciais no fortalecimento e na proteção desta capacidade.

Para Sen (2010), o desenvolvimento humano requer a extinção de várias fontes de privação de liberdades, tais como a pobreza, a carência de oportunidades sociais e a negligência de serviços públicos, além das formas de opressão e tirania, uma vez que a privação de liberdade econômica pode impactar na liberdade social, e vice-versa. Logo, a liberdade individual e o desenvolvimento vai além da sua relação constitutiva, haja vista que as capacidades humanas são diretamente influenciados por liberdades políticas (as oportunidades que as pessoas têm para determinar quem deve governar e com base em que princípios); as facilidades econômicas; as oportunidades sociais ofertadas através de serviços públicos tais como a saúde e a educação; as garantias de transparência; e a segurança protetora impedindo que a

população afetada seja reduzida à miséria. O custeio público seria uma alternativa para proporcionar o crescimento econômico e a elevação da qualidade de vida.

Do ponto de vista de Sen (2010, p.120), “a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda”, assim, o estudo da vulnerabilidade social deveria ser redirecionada para as pessoas e determinados segmentos da população menos assistidas, deixando de compreender a produção da pobreza estrutural e a necessidade de mudança societal, para considerá-lo centrado nas pessoas pobres como um fenômeno multifacetado gerado por múltiplas privações nos processos econômicos, políticos e sociais que se inter-relacionam, tendo as políticas sociais um papel importante, porém concedendo ao indivíduo a responsabilidade da mudança e da melhoria de suas capacidades.

No período de 1990 a 2000, a ideia contemporânea da pobreza influenciado por Amartya Sen passa a incorporar as orientações do Banco Mundial e demais organismos multilaterais. Desse modo, a pobreza deixa de ser considerada como uma incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo de renda e de consumo em razão da falta de capital humano conquistado pela educação e a saúde, para ser vista de forma multidimensional como privação de capacidades, conforme assinala o estudo acerca do Banco Mundial de Ugá (2004, p. 59):

No relatório de 2000-2001 (WORLD BANK, 2000-2001) o tema da pobreza foi retomado e procurou-se analisar as experiências acumuladas nos anos 1990 e propor novas estratégias para combatê-la. A pobreza é vista nesse documento de um modo um pouco diferente. Enquanto o relatório de 1990 avaliava a pobreza pela variável “renda”, priorizando o seu lado monetário, o relatório de 2000-2001 considerou-a um fenômeno multifacetado, decorrente de múltiplas privações produzidas por processos econômicos, políticos e sociais que se relacionam entre si. Assim, além da forma monetária de pobreza, ela é considerada como ausência de capacidades, acompanhada da vulnerabilidade do indivíduo e de sua exposição ao risco.

Segundo a autora, as recomendações que provinham dos organismos multilaterais assumem um caráter assistencialista, focalizando e restringindo as políticas sociais as pessoas que se enquadravam no conceito de “pobre”, resumindo-se em uma transformação que visava passar do indivíduo incapaz para um indivíduo capaz e competitivo através das políticas sociais do Estado.

De acordo com Abramovay et al (2002), em 1998, através do grupo de pesquisa do Banco Mundial e dos trabalhos desenvolvidos por Caroline Moser, outra abordagem analítica do conceito de vulnerabilidade social se difundiu na América

Latina, sobretudo, em razão da forte estagnação econômica vivenciada na década de 1980. Nesse sentido, a concepção de vulnerabilidade das obras de Moser (1998) sistematiza um “*asset vulnerability framework*”, ou seja, um quadro de ativos tangíveis e intangíveis das famílias e indivíduos, tais como o trabalho, capital humano, habitação, relações domésticas e capital social, que influenciam diretamente no grau de vulnerabilidade social, na renda e capacidade de lidar com as crises socioeconômicas.

No seu estudo, Moser (1998) pontua que o conceito de pobreza e vulnerabilidade não podem ser consideradas sinônimos, haja vista que a pobreza é essencialmente um conceito estático e fixo no tempo, enquanto que a vulnerabilidade captura melhor a dinâmica e as mudanças de processo dos indivíduos. Embora as ideias de Moser encaminhem-se numa perspectiva mais ampla em relação ao pensamento de Amartya Sen, está ainda possui um caráter individualizante do gerenciamento dos ativos e da redução das vulnerabilidades.

Os estudos de Moser ganham novos desdobramentos com as pesquisas elaboradas pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), sob a coordenação de Rubén Katzman, os quais indicavam duas premissas centrais para o estudo da vulnerabilidade. A primeira delas é que os recursos controlados pelas famílias não podem ser avaliados independentemente da estrutura de oportunidades proporcionadas pelo mercado, Estado e pela sociedade civil. A segunda premissa ressaltava a importância de considerar o caráter variável das estruturas de oportunidades em função das diversas realidades dos países e momentos históricos.

Para Katzman (1999), a vulnerabilidade derivava do desajuste entre os ativos e a estrutura de oportunidades. Esta estrutura é definida como as probabilidades de acesso aos indivíduos de bens, serviços e/ou realizações de atividades que geram outras oportunidades, seja por facilitar aos indivíduos o uso de seus próprios recursos ou pela concessão de novos. O Estado, a sociedade e o mercado seriam as principais fontes de oportunidades de acesso ao bem-estar, porém o mercado exerce um crescente domínio sobre as outras instituições. Entretanto, o mercado encontra grande dificuldade para transformar as oportunidades em propostas efetivas de melhoramento do bem-estar, haja vista, o aumento do desemprego, da flexibilização do trabalho, do emprego precário e do enfraquecimento dos sindicatos. Não obstante, como o autor considera o plano estrutural e subjetivo da vulnerabilidade, evidencia o enfraquecimento estrutural das instituições primárias (família e comunidade) em razão

da baixa capacidade destas de cumprir as funções tradicionais de socialização e integração social, ocasionando em fragilidades e rompimentos dos vínculos sociais.

Numa perspectiva teórico complexa e polissêmica da vulnerabilidade social, Robert Castel, em suas obras (1997; 1998), assinala que as sociedades modernas são construídas através de um alicerce de insegurança devido as condições de desemprego e precarização do trabalho bem como da fragilização dos suportes relacionais, gerando um processo de intensificação da exclusão ou da quase exclusão de uma grande massa da população que já se encontrava em ou que vivenciavam situações de ameaça, instabilidade e fragilidade em virtude da erosão dos sistemas de proteção social e da sociedade assalariada.

O autor classifica a dinâmica de exclusão em três zonas de vulnerabilidades. A zona de integração caracteriza-se por uma segurança no trabalho e integram redes de dependência forte e coerente. A segunda refere-se a zona de vulnerabilidade composta por pequenos trabalhadores independentes sem reservas econômicas, trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais. Por fim, a zona de desfiliação configura-se por aquele que não trabalha, apesar de poder trabalhar, e tem ausência de apoio relacional. Todavia, este modelo é dinâmico e não definitivo, conforme destaca Castel (1998, p. 25), “menos do que situar indivíduos nessas ‘zonas’, trata-se de esclarecer os processos que os fazem transitar de uma para outra”.

Desse modo, as zonas de vulnerabilidades atuam como um importante indicador para o Estado para medir o grau de coesão de um conjunto social em períodos de crises socioeconômicas. Portanto, Castel (1997, p. 26) destaca que a zona de vulnerabilidade ocupa uma posição estratégica por ser:

um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional. Daí o risco de caírem na última zona, que aparece, assim, como o **fim de um percurso**. É a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade ou a desfiliação.

Assim sendo, o autor propõe que para combater os riscos da insegurança gerada pela modernidade é necessário o desenvolvimento de proteções sociais, cabendo ao Estado acompanhar o indivíduo e evitar possíveis rupturas de vínculos dos indivíduos que se encontram em vulnerabilidade social, haja vista que, sem proteção não há coesão numa sociedade hiperdiversificada.

Nesse sentido, todas estas perspectivas acerca da vulnerabilidade acima elencadas perfazem um campo de negociação entre os agentes e as instituições para elaboração e implementação das políticas sociais. Estas diversas perspectivas acerca do conceito de vulnerabilidade expressam a tensão existente na estrutura do campo e impactam nas tomadas de posição para estruturação das políticas sociais, conforme assinala Bourdieu (1996, p. 63-64), a escolha de cada perspectiva depende:

da posição que eles ocupem na estrutura do campo, isto é, na distribuição do capital simbólico específico, institucionalizado ou não (reconhecimento interno ou notoriedade externa), e que, através da mediação das disposições constitutivas de seus *habitus* (relativamente autônomos em relação à posição), inclina-os seja a conservar seja a transformar a estrutura dessa distribuição, logo, a perpetuar as regras do jogo ou a subvertê-las.

Desse modo, pode-se considerar que apesar das inúmeras interpretações considerarem o contexto conjuntural que conforma a vulnerabilidade, estas possuem contradições e antagonismos significativos, e a depender da escolha conceitual dos agentes e instituições, as políticas sociais podem assumir um caráter de efetivação de direitos e potencialidade do sujeito através de suas capacidades ou de reforço de uma lógica conservadora ou um caráter de submissão do sujeito a dependência, culpabilização e a uma visão estigmatizante.

Dentro desse panorama, um ponto relevante foi a adoção do conceito de vulnerabilidade social em substituição ao termo carente. Segundo pontua Adorno (2011), o termo carente aderia-se à pessoa como uma identidade e configurava-se como um rótulo, expressando a ideia de que este sujeito era desprovido e necessitava ser tratado paternalisticamente. Por outro lado, embora a vulnerabilidade venha representar um velho problema, esse conceito carrega a ideia de compreender os elementos que caracterizam as condições multidimensionais de vida e as possibilidades de uma pessoa, acabando com antigos preconceitos e construindo uma nova mentalidade para caracterizar as populações-alvos dos programas sociais.

Embora algumas instituições ainda utilizem o termo carente para designar os usuários de determinada política social, é necessário compreender que este termo incorpora valores mais amplos. Segundo Martinelli (1999, p.23), este envolve “sentimentos, valores, crenças, costumes e práticas sociais cotidianas”. Destarte, encontra-se relacionada a um modo de vida e a intersubjetividade do sujeito em sua reprodução com as estruturas simbólicas. Para Kowalski (2007), pela perspectiva

social, a concepção de vulnerabilidade melhor condiz com os segmentos populacionais desprovidos da estrutura de oportunidades, uma vez que traduz a insuficiência de recursos e oportunidades no acesso as políticas sociais.

2.3.1 A apropriação do conceito de vulnerabilidade pela assistência estudantil

O debate acerca do conceito de vulnerabilidade e suas diversas significações demonstra uma ênfase no processos e eventos de riscos (naturais, de saúde, ciclos de vida, socioeconômicos, ambientais e políticos) que perpassam a vida dos sujeitos, o que impacta diretamente em seus vínculos sociais e nas capacidades de mobilização de ativos bem como de aspectos psicossociais. Dessa maneira, este conceito surge como alternativa para uma compreensão mais ampla do fenômeno da pobreza, considerando os problemas sociais de forma multidimensional fruto de privações materiais objetivas e subjetivas.

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, exigiu-se uma redefinição da relação do Estado com a população demandante de políticas sociais. Conforme pontua Mestriner (2008), antes desse período, por exemplo, as políticas de assistência social bem como de assistência estudantil transitavam por um campo de solidariedade, filantropia e benemerência, voltada a uma ajuda provisória às “incapacidades individuais”, estreitamente vinculada a noção de pobreza e com formas emergenciais de atendê-las, constituindo-se, sobretudo, como um instrumento clientelista dos poderes públicos. A garantia destas políticas na Constituição Federal de 1988 representou um avanço político-jurídico, porém segundo Antunes (2004), o processo de desertificação político e social brasileiro na década de 1990 impactou em políticas sociais cada vez mais seletivas, focalizadas e restritivas voltadas ao combate à pobreza. Principalmente as políticas que não exigem uma contrapartida financeira, a exemplo da Política de Assistência Social e de Assistência Estudantil, e que se voltam para os segmentos populacionais mais vulneráveis, reatualizando o caráter seletivo presente em suas trajetórias históricas.

A política de Assistência Social instituída como direito pela Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) em 1993, estruturada pela Política Nacional de Assistência Social em 2004 e normatizada pela NOB/SUAS em 2005, visa o enfrentamento da pobreza por meio da garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à

universalização dos direitos sociais. Para tanto, a visão social de proteção desta política supõe conhecer os riscos, as vulnerabilidades sociais a que estão submetidos os usuários e os recursos que dispõem para enfrentar as situações com menor dano pessoal e social possível. A proteção segue uma escala gradual de cobertura de famílias em maior vulnerabilidade até alcançar todos os que dela necessitarem.

Segundo Pereira (1996), as características principais desta política seriam: seu caráter genérico na atenção e específica nos destinatários; a sua prioridade de atendimento das necessidades sociais básicas; a desmercadorização, porque não se guia pela lógica do mercado; e, a ausência de contrapartida financeira de seus demandantes. Dessa maneira, esta política “ocupa-se de prover proteção à vida, reduzir danos, prevenir a incidência de riscos sociais, independente de contribuição prévia, e deve ser financiada com recursos previstos no orçamento da Seguridade Social”. (BRASIL, 2004). Com vistas a romper com uma visão reducionista puramente individual e/ou econômica acerca do conceito de vulnerabilidade, em documentos norteadores ressalta-se que:

[...] para além das condições socioeconômicas, as vulnerabilidades devem ser entendidas como um somatório de situações de precariedade entre as quais se incluem a composição demográfica da família, os agravos à saúde, a gravidez precoce, a exposição à morte violenta e as próprias condições de vida [SÃO PAULO, 2004, P. 12].

Ao entender a vulnerabilidade social como uma somatória de situações de precariedade aos quais os sujeitos estão expostos, sobretudo os que demandam a política, o Estado busca identificar o público-alvo específico, o nível de atenção e as situações imbricadas que impossibilitam a mobilização de ativos e capacidades, a fim de direcionar a prevenção dos riscos por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, bem como do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Com base em indicadores tais como o Censo Demográfico, as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a Síntese de Indicadores Social, elaborado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), e o Atlas de Desenvolvimento Humano busca-se conhecer os processos de exclusão/inclusão social bem como a vulnerabilidade aos riscos pessoais e sociais em curso no país a fim de construir uma metodologia unificada de comparação e definição de prioridades. Desse modo, estabelece como prioridade da política as famílias com registros de fragilidades, presença de vitimizações entre seus membros e vulnerabilidades.

Portanto, o PNAS (2004, p. 33) estabelece como público-alvo os cidadãos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como:

famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social.

Para compreensão desta realidade, a política busca abarcar estudos e análises das distintas áreas e tendências. Segundo o PNAS (2004), as pesquisas demonstram que as transformações na sociedade contemporânea impactaram na ordem econômica, na organização do trabalho, na reprodução humana, na mudança de valores, na liberalização de hábitos e de costumes, bem como no fortalecimento da lógica individualista que redundaram em mudanças radicais nas famílias. A política considera que a vulnerabilidade à pobreza está relacionada tanto aos fatores da conjuntura econômica e as qualificações individuais, como aos novos arranjos familiares e aos ciclos de vida das famílias. Desse modo, em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, a vulnerabilidade tem exigido das famílias complexas estratégias de relações entre os membros para sobreviverem.

Segundo Alvarenga (2012), os conceitos de risco e vulnerabilidade ainda se constituem como desafios conceituais, haja vista, haver muita confusão no entendimento destes conceitos para os operadores da política de assistência social. Em seu estudo, a autora aponta que a inserção destes termos na redação do PNAS ocorreu sem um debate exaustivo pelos formuladores em razão do curto prazo para elaboração do documento e pelos termos já comporem o vocabulário de outras políticas, estando comumente presente nos discursos dos representantes do governo federal, da academia e do Serviço Social.

De acordo com as entrevistas realizadas por Alvarenga com os formuladores do PNAS, é inegável a contribuição dos termos para superação do foco da assistência social na pobreza, conforme observa-se (2012, p. 111 – grifos da autora):

*[...] compreendendo essa questão, se você for trabalhar com pobreza você tem que criar esses... esses elementos. Como no Brasil se traduz pobreza com renda, até agora vem traduzindo. **Era preciso operar com elementos que dissessem de que compõe a necessidade das pessoas, sociais, e***

que não é só renda. Então, vulnerabilidade serviu para isso (Ana Lígia Gomes).

*Apesar dessa distância conceitual, eu acho que eles abriram... **a grande inovação que eles trazem para política é essa, eles abriram o campo de possibilidades de intervenção.** Eles incorporaram novos jeitos, eles permitem propostas programáticas que deem conta de situações que não as tradicionalmente trabalhadas na assistência social [...] Ao mesmo tempo em que é uma perspectiva que pode fechar de um lado, em termos de uma perspectiva emancipatória, um horizonte emancipatório, **por outro lado ainda incorpora, e isso é inegável, novos usuários, vamos dizer assim, novas condições** (Maria Carmelita Yazbek).*

*E nesse sentido, a ideia de risco e vulnerabilidade ela traz para Política de Assistência Social, em nossa opinião, é claro. Na opinião dos que a fizeram e a defendem. Uma ideia... primeiro que a gente queria combater, pelo qual a Política Nacional foi feita, **primeiro para combater uma crítica de que a assistência social lidava só, não no sentido de pouco, mas de exclusividade, com a situação de pobreza.** Então, para nós, em nossa opinião ampliou o escopo da política. Ela não é mais uma política que deve ser construída e voltada para situação de pobreza. Então, **a situação de vulnerabilidade ela amplia o conceito sobre o qual a política deve se debater. E a situação de risco, como eu disse, traz, dá a sustentação para o que nós criticávamos de uma política voltada muito para a emergência só depois do fato ocorrido.** A ideia de risco traz para política uma proposta preventiva também. E, outra questão importante é que a **ideia de risco também traz a possibilidade de que as questões aonde o risco acontece elas passam a acontecer em territórios** (Simone Albuquerque).*

Entretanto, ao permitir a ampliação das estratégias de ação para além do emergencial, ao não explicitar a origem e definição adotado com o uso dos termos risco social e vulnerabilidade, os formuladores permitiram que estes fossem interpretados por qualquer um dos sentidos em voga pelas distintas correntes teóricas, principalmente pelas “orientações” disseminadas pelos organismos multilaterais.

Desse modo, considerando que os conceitos não são estanques e se constitui como “uma arma ideológica muito importante” (ALVARENGA, 2019, p. 96), eles podem ter diferentes significados a depender do mirante de análise adotado. Ainda que a polêmica em torno do uso dos termos seja inerente a discussão no debate do Serviço Social, traz implicações para os técnicos da ponta no momento de operacionalizar a política, uma vez que pode reafirmar paradigmas conservadores.

O conjunto de características apontadas acima e que orientam a política de assistência social também vem sendo adotado pelas ações da política de assistência estudantil implementadas pelas IFES, através do uso dos conceitos de risco e vulnerabilidade social bem como de suas normatizações. Para Lockmann (2019), a relação entre assistência social e educação é bastante antiga, embora as estratégias de ação do Estado nem sempre tenha ocorrido da mesma forma. Ao longo do tempo,

estes dois campos vêm entrelaçando-se de distintas maneiras e encontrando mecanismos e estratégias para agir sobre a população.

Kowalski (2012) ressalta que a associação entre a política de assistência social e a de assistência estudantil gera uma tensão na definição da Assistência Estudantil como direito, haja vista que o PNAES ainda não tem força de lei, o que pode comprometer as perspectivas futuras de atuação e execução dos programas em razão do caráter discricionário da política, se expressando por ações, programas e serviços fragmentados, desconexos e residuais voltados para um “alívio da pobreza” e para “passivização da questão social”. Esta preocupação também é sinalizada por Cislaghi e Silva (2012), ao apontarem que a assistência estudantil tem se tornado uma política de combate à pobreza no interior da universidade e tem deixado de ser entendida como parte do direito à educação, para reproduzir a lógica vigente da assistência social delineada pela bolsificação e focalização nos mais pobres.

Para Marques (2014), as similitudes entre estas políticas são expressas através dos discursos e falas dos técnicos, gestores e até mesmo dos estudantes, seja compreendo a utilização dos programas de assistência estudantil a partir de uma perspectiva de favor e clientelismo ou pelos processo de seleção focalizados nos mais pobres, exigindo que o estudante comprove sua situação de vulnerabilidade socioeconômica tendo como justificativa a necessidade de atender os que são mais vulneráveis, uma vez que o acesso aos serviços desta política não é garantido a todos.

Segundo o Fonaprace (2019, p. 18), o objetivo do PNAES é “garantir que as políticas estudantis impeçam que vulnerabilidades sociais obstaculizem a fruição do direito à educação”. Para tanto, utiliza-se do conceito de vulnerabilidade disposto pelo PNAS para identificar situações de desigualdades. Dessa maneira, embora o PNAES estabeleça como prioridade para acesso aos programas os estudantes ingressantes de escola pública ou renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, a dificuldade em atender a toda a demanda potencial prioritária, tem instigado as gestões universitárias a buscar por outras formas de privação ao direito à educação.

Desse modo, ainda que haja diferenças na concepção e nos públicos alvos da Política de Assistência Social e do PNAES, na prática, os conceitos e as definições de vulnerabilidade e risco usadas pelos gestores das IFES na implementação da Assistência Estudantil têm sido apropriadas do PNAS (SILVA, 2021). A IV e V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES brasileiras realizada pelo FONAPRACE, respectivamente em 2014 e 2018,

evidenciam o uso do conceito vulnerabilidade ao ressaltar que para análise dos perfis dos discentes, considerou-se não somente a renda mensal bruta e per capita, mas também outras variáveis que geram situações de precariedade tais como sexo, faixa etária, cor ou raça, região, origem escolar, estudantes trabalhadores e a faixa de ano de ingresso, centrando-se nos estudantes chamados “vulneráveis”. Ademais, destaca que estas variáveis podem se combinar, e potencializar os seus efeitos para permanência na educação, apesar da renda familiar ainda constituir-se como elemento chave em razão das prioridades estabelecidas pelo próprio PNAES.

Para Silva (2021), o Decreto nº 7.234/2010 ao estabelecer como objetivos do PNAES “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” e “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior”, reconhece as desigualdades sociais tanto do nível nacional como regional existente dentro da IFES e endereça esforços contra elas, a fim de que os estudantes permaneçam e concluam os seus cursos no tempo adequado. Porém, o autor ressaltar que permanecer vinculado à instituição não seria apenas uma escolha individual do estudante, uma vez que sua permanência está permeada de outras situações impeditivas tais como às suas origens sociais, condição de classe, à sua herança cultural, a ausência de reconhecimento etc.

Ao apreender que o risco é inerente ao sistema capitalista e crucial para o seu desenvolvimento (GIDDENS, 2000), o emprego dos conceitos de vulnerabilidade socioeconômica e de risco tem sido utilizados como instrumentos de poder e normatização dos sujeitos que demandam as políticas sociais. Sob uma racionalidade que propõem o desmonte das políticas através da descentralização, a focalização e privatização¹⁶, estes conceitos têm servido de prerrogativa para a definição do público-alvo e abrangência das ações voltadas aos mais vulneráveis. Desse modo, ainda que no sentido original dos conceitos de risco e de vulnerabilidade tivesse um caráter neutro e objetivo, referindo-se à probabilidade de um evento ocorrer, seu sentido atual

¹⁶ A *descentralização* é concebida como um modo de aumentar a eficiência e eficácia dos gastos, a partir da interação, no nível local, dos recursos públicos e dos não governamentais, para o financiamento das atividades sociais. A *focalização* significa o direcionamento do gasto social a programas e públicos específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência. Enquanto que, a *privatização* entendida como deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo ou para o setor privado não-lucrativo foi apresentada como uma resposta que alivia a crise fiscal, evita irracionalidade no uso de recursos induzida pela gratuidade de certos serviços públicos e aumenta a progressividade do gasto público ao evitar que os setores de maior poder se aproprie de benefícios não proporcionais a contribuição que realizam para financiá-los (DRAIBE, 1993).

encontra-se vinculado a uma sociedade do risco cujo caráter, no cotidiano e linguagem dos sujeitos, assume um aspecto subjetivo.

2.4 DA DESCRIÇÃO À INTERPELAÇÃO: A OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA

Nos tempos pré-modernos, segundo Mendes (2002), o conceito de risco era neutro e descritivo. Referia-se a uma probabilidade aumentada de um evento ocorrer combinada a magnitude de suas perdas e ganhos. Todavia, na sociedade contemporânea, o risco passa a significar perigo e tem sido tomado sempre de forma negativa como um presságio. Assim, em uma sociedade cada vez mais vigilante ao risco, especialmente, aos gerados pela tecnologia e estilo de vida, juntamente com o crescimento da dependência da sociedade face ao futuro e às tomadas de decisão, tornaram os riscos mais difíceis de quantificar, prevenir ou anular.

Assim, cada sujeito está exposto a diferentes graus de risco e cada um se distingue pela probabilidade de risco que lhe cabe partilhar e pelas estimativas de um acontecimento estar apto a ser conhecido. As circunstâncias de incerteza da vida estão associadas ao risco, conseqüentemente geram vulnerabilidade aos sujeitos.

Em seu estudo sobre o processo civilizador, Elias (1993) defende que a estrutura dos medos e das ansiedades na sociedade é uma contrapartida psicológica das restrições que as pessoas exercem umas sobre as outras, pela mudança na teia de relacionamentos e pela organização da força. Desse modo, a força, o tipo e a estrutura dos medos e ansiedades latentes nos indivíduos não dependem exclusivamente de sua própria natureza, mas são sempre determinados pelas forças específicas e imensas tensões geradas pela estrutura real da sociedade.

Para Furedi (2007), a característica fundamental da narrativa da vulnerabilidade tem sido afetada pela forma como as influências culturais moldam a reação da população ao desastre. O autor observa que na década de 1950, a narrativa estava centrada nos sentidos de resiliência e de comunidade, enquanto que nos dias atuais, tem sido voltada para o indivíduo e a angústia de lidar com a adversidade. Haja vista que, o roteiro cultural é socialmente construído, as regras sobre os sentimentos e as ideias sobre o que estes sentimentos significam são interpretadas e internalizadas pelos indivíduos de acordo com suas circunstâncias e temperamento, contudo, estes as expressam por meio de idiomas culturalmente sancionados.

A mudança de roteiro cultural tem sido realizada pela mídia e representações públicas, pelas experiências vividas pelos indivíduos e pelas pesquisas acadêmicas, que mobilizam o conceito de vulnerabilidade para comunicar ao público os problemas sociais, constituindo-se assim em uma linguagem retórica. Para Furedi (2007), uma das manifestações mais clara dessa tendência é o uso generalizado e inquestionável do termo “vulnerável” para significar dimensões importantes do cotidiano. A internalização da narrativa da vulnerabilidade e a aceitação dessa condição tem sido considerado como um fato normal da vida, com implicações importantes para entender como as pessoas lidam com as adversidades.

Com base no pensamento de que as linguagens ou idiomas retóricos são complexos de definição que situa categorias-condição em universos morais, Furedi (2007) ressalta que a vulnerabilidade tem funcionado como um idioma retórico que situa as pessoas e suas experiências no contexto de impotência e falta de agência, tratando-se de um termo descritivo ou forma de diagnóstico que profissionais adotam nas caracterizações de determinadas comunidades.

Segundo Lupton (2013, p.10), “o risco é sempre uma declaração normativa de moralidade porque incorpora a noção de que pode envolver danos a alguém ou algo”. Portanto, na sociedade contemporânea, as discussões sobre o risco têm recebido grande atenção pública, envolvendo e polarizando uma variedade de grupos, constituindo-se em uma construção cultural central nas práticas e discursos presentes na sociedade. Sendo assim, tanto o conceito de vulnerabilidade quanto o de risco têm sido de uso comum tanto pela linguagem popular quanto dos peritos, que desenvolve um forte aparato de pesquisa, de saber e de opiniões em torno destes conceitos.

Dessa maneira, o discurso dos riscos e da vulnerabilidade tem penetrado em todos os domínios da vida social. Conforme assinala Mendes (2002, p. 58) este discurso “tornou-se uma estratégia política e uma forma dialética de negociar entre os perigos públicos e os medos privados”, para tanto, o conhecimento destes discursos, os quais são sistematicamente (re)construídos pelos peritos, vai modelar e permear os vários aspectos da subjetividade e o guiar cotidiano mediado pelos diversos contextos socioculturais que os sujeitos estão inseridos. Para Mendes (2002), os sujeitos não compreendem estes termos por meio de probabilidades estatísticas objetivas, mas fazem julgamentos subjetivos baseados em suposições cósmicas e ontológicas.

Em consonância com este pensamento, Heijmans (2001), aponta que a percepção de risco das pessoas muda de uma crença do risco objetivo científico para subjetivo,

pois ainda que os riscos não sejam irracionais, estes devem ser vistos como julgamentos individuais sob incerteza. Portanto, os riscos são vistos de forma diferente entre pessoas da mesma comunidade, a depender das particularidades da família e dos recursos disponíveis no nível domiciliar, bem como em razão das experiências passadas, oportunidades e os mecanismos de enfrentamento existentes.

Heijmans (2001), ressalta que embora o conceito de vulnerabilidade venha sendo utilizado pelos peritos para identificar os sujeitos que precisam de atenção especial do Estado, sobretudo os indivíduos em situação de pobreza, este conceito não é comumente usado pelas comunidades de base que abordam eventos adversos como parte da vida normal. Conforme assinala a autora, as próprias agências institucionais não compartilham uma definição comum, os quais tem usado o termo da maneira que melhor se adaptam à sua prática, ao seu papel na sociedade e aos usuários. Embora a maioria dos atores reconheçam que as pessoas pobres são as mais vulneráveis, esta percepção não é unívoca. É importante compreender que ainda que se rotule duas famílias que vivem em condições semelhantes, igualmente vulneráveis, estas famílias podem perceber o risco de maneira distintas e requerer medidas de proteção diferenciadas, pois não levam em conta apenas a exposição aos perigos, mas também suas capacidades, opções e alternativas, bem como as implicações de suas decisões.

Além disso, Heijmans (2001) pontua que embora as pessoas em comunidades não usem o conceito “vulnerabilidade” para descrever o agravamento de sua situação, estas sentem o estresse, enfrentam as dificuldades, falam sobre os riscos e tomam as decisões. Por isso, as agências devem analisar e medir a vulnerabilidade a partir da percepção de ambos os lados, ao invés de utilizar apenas critérios externos.

Segundo Delica-Willison e Willison (2004), do ponto de vista das pessoas vulneráveis, a vulnerabilidade é um termo difícil de compreender. Em vez disso, os termos mais utilizados são: “fraqueza”; “problemas” e “restrições”. Os fatores de vulnerabilidades são muito individuais, a soma destas situações definiria a vulnerabilidade como um todo. Um fator chave para determinar a percepção da vulnerabilidade é o nível de estresse que deriva da forma como uma pessoa percebe a situação em toda a sua complexidade. Em termos psicossociais, trata-se da preocupação de uma pessoa de sua capacidade de sobreviver no futuro, se as pessoas se sentem inseguras seu nível de estresse interno é elevado e estas pessoas são menos capazes de sobreviver aos perigos. Por outro lado, se as pessoas refletem sobre todos os mecanismos de apoio poderá se sentir mais confiantes no futuro. Uma

influência significativa no nível de estresse é a estrutura social da comunidade seja através das relações de apoio dos membros familiares ou uma vida religiosa compartilhada, por isso interações sociais fraturadas podem levar a uma maior percepção de insegurança conseqüentemente de vulnerabilidade.

Em consonância com este pensamento, Marandola Jr e Hogan (2005), apontam que a maioria dos elementos que conformam a vulnerabilidade não estão dissociados do cotidiano das pessoas, ou em outros termos, “da vida normal”. Os estilos de vida, atitudes, condutas e valores que podem fazer parte de uma família, cultura ou demais esferas coletivas nas quais o sujeito se encontra inserido, bem como as perspectivas pessoais, percepções e as experiências individuais, podem influenciar no nível da vulnerabilidade tanto no campo existencial quanto na dimensão objetiva. A dimensão temporal é outro ponto crucial para construção da vulnerabilidade, sobretudo, porque esta é dinâmica, pode apresentar sazonalidades, a depender do contexto geográfico e das relações sociais, culturais, econômicas e das instituições que perpassam a capacidade de resposta, absorção e ajuste para enfrentar os perigos.

Em razão deste e de outros aspectos, no delineamento da vulnerabilidade é imprescindível considerar as diferentes percepções de risco e o papel dos sistemas culturais, haja vista que, segundo Marandola Jr e Hogan (2005, p. 39-40):

a ideia de vulnerabilidade nem sempre é percebida de forma clara, diferente da ideia de risco e perigo, que são imediatamente identificadas. A vulnerabilidade, enquanto um grau de capacidade das pessoas em se proteger, não aparece enquanto um fenômeno na dimensão psicológica e existencial: ela é um qualitativo, um adjetivo percebido como componente das próprias estruturas da pessoa e do lugar. Assim, diferente do risco (a situação a que se está exposto) e do perigo (o evento que pode causar dano), que aparecem como externos à pessoa, a vulnerabilidade é percebida como interna, constituinte do eu e do lugar.

Ao considerar que a percepção da vulnerabilidade é subjetiva, os autores reconhecem que a percepção das pessoas que vivem o risco, dos cientistas e dos tomadores de decisão não serão necessariamente convergentes. Portanto, o delineamento da vulnerabilidade sofrerá interação dos processos psicológicos, culturais, sociais e institucionais, ou que inclui a comunicação dos cientistas, da mídia, dos grupos cultural e redes interpessoais. Para Buttler (2021), a vulnerabilidade não pode ser identificada exclusivamente como passividade; mas deve ser vista a luz de um conjunto concreto de relações sociais, inclusive práticas de resistência.

Para Davis (2004), a complexidade que envolve a avaliação de risco, torna-a uma 'ciência inexata'. Entretanto, essas incertezas inerentes a sociedade contemporânea não devem ser argumento para a omissão de um processo de redução dos riscos. Ainda que seja difícil fornecer aos funcionários públicos ou líderes políticos a prova concreta da relação direta entre o fortalecimento da capacidade e uma redução mensurável da vulnerabilidade, esta relação tem sido cada vez mais utilizadas pelas metodologias de avaliação dos riscos.

O processo de seleção e de gestão do risco são centrais para a ordenação, função e identidade individual e cultural da sociedade, sendo este processo parte de sua operação contínua. A consciência e o conhecimento destes riscos contribuem para a subjetividade da vida social, a exemplo, da forma como se toma decisões sobre relacionamentos ou como escolhemos viver, trabalhar, estudar e viajar.

De acordo com Lupton (2013), em seu estudo sobre as principais perspectivas (cultural/simbólica; sociedade de risco e a de governamentalidade)¹⁷ que estudam o conceito de risco nas sociedades contemporâneas, o risco constituiu-se como um conceito cultural e político através do qual os indivíduos, grupos sociais e instituições são organizados, monitorados e regulados. Do ponto de vista da governamentalidade, a sua principal preocupação está na mudança e no fluxo nas estruturas e significados sociais, pois elas apontam que as relações de poder estão implicadas com o conhecimento, sendo que nenhum conhecimento pode ser considerado 'neutro' ou 'desinteressado', pelo contrário, são constantemente construídos e negociados como parte da rede de interação social e formação de sentido e de modo de ver. Assim sendo, o risco nunca é totalmente objetivo ou cognoscível fora de sistemas de crenças e posições morais, independente da força de sua posição de poder, mas são sempre constituídos por saberes e discursos existentes (LUPTON, 2013).

¹⁷ A perspectiva '**cultural/simbólica**' dirige sua atenção para as maneiras pelas quais as noções de risco são usadas para estabelecer e manter limites conceituais entre o eu e o Outro, com um interesse particular em como o corpo humano é usado simbolicamente e metaforicamente em discursos e práticas em torno do risco. A perspectiva da '**sociedade de risco**' está predominantemente interessada nos processos macrossociais que eles veem como característicos das sociedades modernas tardias e sua relação com os conceitos de risco. Esses processos incluem a modernização reflexiva, ou o movimento em direção à crítica dos resultados da modernidade, e a individualização, ou a quebra de normas e valores tradicionais. Os estudiosos da "**governamentalidade**" adotaram em particular os insights de Foucault sobre governamentalidade e autoformação ética para explorar o risco no contexto da vigilância, disciplina e regulação das populações, e como os conceitos de risco constroem normas particulares de comportamento que são usadas para encorajar indivíduos se engajem voluntariamente na autorregulação em resposta. (LUPTON, 2013)

O discurso pode ser compreendido como um corpo delimitado de conhecimento e de práticas que visam dar sentido a realidade através de palavras. A partir desta perspectiva, pode-se compreender a vulnerabilidade e o risco como conglomerações de significados, lógicas e crenças em torno de fenômenos materiais. A construção destes discursos ocorre por intermédio de um processo retórico, com intensos debates entre os diversos conhecimentos especializados ou em arenas públicas, sendo conformadas por diferentes sistemas de valores e maneiras de ver os quais moldam os julgamentos dos especialistas acerca dos dados técnicos.

Lupton (2013) assinala que no mundo moderno, onde as mudanças são rápidas e intensas e o número de escolhas se proliferou, as escolhas se tornam mais difíceis e cheia de incertezas, fazendo com que as pessoas assumam responsabilidade pessoal por essas escolhas e sigam os seus próprios interesses. Porém, as respostas dos indivíduos refletem diferentes formas de apreender e representar fenômenos como agência, previsibilidade, controle e valores. Dessa maneira, as respostas aos riscos estão inseridas nas relações sociais, são coletivas e desenvolvidas por meio de biografias individuais. Pois, embora os riscos possam ser debatidos no nível de especialização e capacidade de prestação de conta pública, eles são tratados pela maioria dos indivíduos como algo privado, cotidiano e íntimo. Além disso, as pessoas têm memórias coletivas sobre os riscos, baseadas na mídia de massa e nas discussões informais entre si, assim, aspectos dos conhecimentos especializados podem ser considerados irrelevantes ou distrativos.

Nesse sentido, essas racionalidades alternativas retratadas por especialistas como imprecisas ou irracionais, podem fazer sentido no contexto da situação de vida de um indivíduo, uma vez que sua reflexividade dependerá das suas observações sobre como a vida cotidiana opera, de conversas informais e de acesso a recursos materiais. Os conjuntos de *habitus* relacionadas as ações de risco e a maneira como as práticas socioculturais são mantidas e reproduzidas. A escrita de especialista em contraposição as respostas dos indivíduos aos riscos, adotam um tom desapaixonado deixando de transmitir o significado afetivo da dor, medo, perda e sofrimento. Porém, em vez dos discursos de especialistas científicos estarem em oposição a discursos subjetivos, baseados nas experiências vividas pelos indivíduos, ambas participam na “co-construção discursiva” de racionalidades de risco tanto institucionais quanto subjetivas (LUPTON, 2013).

As práticas discursivas materiais, através da governamentalidade, governam as possibilidades de os sujeitos agirem, especificamente e imanentemente. Para Hultin e Introna (2019), o sujeito constitui-se como um processo de devir, continuamente (re)produzido nas práticas discursivas. Os sujeitos não seriam entidades limitadas e estáveis, mas sim uma série de posições de sujeito disponibilizadas aos indivíduos, em e por meio de discursos, que estabelecem os modos de ser e agir como apropriados e legítimos. Portanto, os processos em curso de posicionamento dos sujeitos são sempre governados através de uma multiplicidade heterogênea de práticas e/ou materiais-discursivos, que interpelam por meio de um enredo normativamente governado e são encenadas, não primariamente por uma interação entre seres separados e distintos, mas por um e através do fluxo performativo. Isto é, os sujeitos são simultaneamente encenados e governados pelas práticas ou materiais-discursivos, sendo assim, os sujeitos falam e são feitos pela fala.

2.4.1 Ideologia e a interpelação nas políticas sociais

Para Althusser (1999), os aparelhos ideológicos de Estado (AIE) são um sistema de instituições, organizações (públicas e/ou privadas) e suas respectivas práticas. Nesse sistema é operado a Ideologia de Estado ou parte dessa ideologia garantindo sua unidade em funções materiais próprias e que servem de suporte ao poder de Estado. Assim, trata-se de um sistema múltiplo, distinto, relativamente autônomo, flexível e suscetível a oferecer um campo de poder que exprimem os efeitos da luta de classes por intermédio de uma ideologia dominante. Todos os AIE contribuem, a partir de suas práticas sociais, para reprodução das relações de produção do capitalismo.

Dentre os diversos aparelhos ideológicos do Estado enumerado por Althusser e que conformam o Poder de Estado, destaca-se o AIE escolar que se constitui pelo sistema das diferentes escolas públicas e privadas em todos os seus distintos graus, do primário ao ensino superior. Todavia, Althusser ressalta que a AIE escolar não se baseia em uma realidade puramente ideológica, porém encontra-se ancorada tanto em práticas que conferem o poder de dispor “savoir-faire” (saber-fazer) como também em métodos apropriados de sanções (físicos e/ou morais), de exclusões e de seleção.

Ao propor sua concepção de ideologia, Althusser (1999), parte das considerações de que a ideologia não tem uma história que lhe seja própria e que se trata de um

instrumento de persuasão. Nesse sentido, a ideologia constitui-se como uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, haja vista que, estas representações não são a própria realidade, mas são alusões imaginárias das relações em que os indivíduos vivem e que precisam ser interpretadas para que possa se compreender a própria realidade. Assim, sua segunda tese sobre a ideologia, aponta que esta tem uma existência material nas práticas e atos dos indivíduos, para Althusser (1989, p. 42):

as práticas sociais e as ideias que os homens fazem delas estão estreitamente relacionadas. Pode-se dizer que não há prática sem ideologia e que qualquer prática, incluindo a científica, se realiza através de uma ideologia. Em todas as práticas sociais (quer pertençam ao domínio da produção econômica, ao da ciência, ao da arte, ao do direito, ao da moral ou da política), os homens que actuam estão submetidos às ideologias correspondentes, independentemente de sua vontade e mais ou menos com uma total ignorância do assunto.

Desse modo, as ideias encontram-se inseridos nas práticas materiais, as quais reguladas por rituais materiais definidos em última instância por um aparelho ideológico de onde as ideias provêm. Portanto, o autor chega à conclusão de que só existe prática através e sob uma ideologia, a qual acontece através do sujeito e para os sujeitos. Assim, a categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas ao mesmo tempo e imediatamente a partir de uma dupla constituição, a categoria de sujeito só é constitutiva de toda ideologia na medida e que a ideologia tem por função constituir os indivíduos concretos em sujeitos.

A interpelação, conceito-chave de Althusser, refere-se ao processo em que o Estado invoca seus cidadãos como sujeitos particulares de maneira que eles (idealmente) se reconheçam nessa subjetividade. Para Nielsen (2022), a interpelação ou a governamentalidade visa conectar um estado-sujeito autodefensivo a sujeitos dependentes, a exemplo dos cidadãos, das empresas, instituições e organizações. Assim, o nível ideológico preservaria os meios necessários para assegurar idealmente as relações externas do sujeito-estado. A burocracia serviria para desenvolver os protocolos e moldar uma infraestrutura que fornecesse a garantia dos objetivos políticos e o reconhecimento do Estado tanto internamente como externamente.

Assim, toda ideologia interpela indivíduos concretos como sujeitos e seu efeito elementar é o de impor sem parecer que o faz, pois se trata de evidências as quais não se pode deixar de reconhecer ideologicamente. Althusser (1985, p. 99) sugere

que a ideologia “age ou funciona de tal forma que recruta sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou transforma os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por esta operação muito precisa a que chamamos a interpelação”. Althusser pressupõem a existência de um outro sujeito que interpela o sujeito interpelado, assim, o indivíduo reconhecendo-se na interpelação, se submete livremente as ordens do sujeito aceitando sua sujeição e por intermédio de suas práticas constitui-se como sujeito concreto da interpelação e da sua sujeição.

Para apreender a análise socioeconômica e o relato familiar como um mecanismo e instrumento de interpelação, respectivamente, esta tese considerou o conceito de interpelação inicialmente elaborado por Althusser (1985; 1999) e (re)elaborado na contemporaneidade por outros autores, a exemplo de Butler (2015; 2017; 2021), Davis (2012), Hultin e Introna (2019), Kashiura Jr (2015), Krips (1994), Nielsen (2022), Pippa (2019) e Silveira (2010).

Segundo Althusser, o indivíduo se constitui como sujeito interpelado por meio do discurso ideológico, que não é redutível apenas à linguagem, mas também aos gestos, sentimentos e palavras. Portanto, constitui-se não apenas como uma injunção pura e simples, mas um empreendimento de convicção e persuasão (PIPPA, 2019). A ideologia age interpelando os indivíduos, primeiramente como sujeitos morais e depois como sujeitos que compõem os demais aparelhos ideológicos de Estado. Pippa (2019) ressalta que, múltiplas e conflitantes interpelações agem sobre um determinado indivíduo, sendo um processo instável, onde o próprio sujeito ao ser interpelado pelas diversas e distintas dimensões é responsável por sua própria interpelação, isto é, seu ser sujeito.

Com base no conceito de interpelação de Althusser, Judith Butler considera que apesar de ser impossível um desvio completo da interpelação, a consciência do sujeito possibilita uma aceitação e uma resistência, uma vez que os sujeitos são intimamente enredados em seus contextos como materializações performáticas de valores e normas sociais. Para Butler, as normas possuem um significado duplo de restringir e permitir a vida, pois além de guiar e orientar nossos objetivos e orientações, elas também normalizam, governam e compelem. Assim, as normas sociais atuam como ações de interpelação, que ao mesmo tempo em que exigem a submissão também possibilitam a resistência e aceitação ao sistema de sujeição (DAVIS, 2012).

De acordo com Butler (2017, p. 14) “a interpelação é a produção discursiva do sujeito social”, que acontece através da imposição de um discurso de poder sobre os

indivíduos, nos quais estes podem interiorizar e aceitar seus termos ou apresentar resistência. Assim, ainda que a interpelação produza o sujeito e seja de certa forma absorvida por este, a sujeição a interpelação não ocorre sem resistência. Para Butler, a sujeição consiste em uma dependência a um discurso que, paradoxalmente, inicia e sustenta a ação dos sujeitos, a exemplo, da prática discursiva sobre a vulnerabilidade socioeconômica.

Segundo Butler (2017), a cena de interpelação proposta por Althusser parte da compreensão que um sujeito social é produzido por meios linguísticos enquanto que para Foucault a interpelação ocorre pela produção discursiva do sujeito, porém, em ambos os autores o sujeito inicia-se por uma submissão ao poder. Esse processo de subordinação é denominado por sujeição, o qual consiste na dependência de um discurso que não escolhemos, mas que inicia e sustenta uma ação. Por conseguinte, a interpelação do sujeito realizado pela autoridade estatal pressupõe um trabalho psíquico e social de poder da qual depende a interpelação. Para a autora, o poder age sobre o sujeito formando-o e também reiterando sua forma de agir, a sujeição implica:

(1) a descrição da forma como o poder regulador mantém os sujeitos em subordinação ao produzir e explorar a exigência de continuidade, visibilidade e lugar; (2) o reconhecimento de que o sujeito produzido como contínuo, visível e localizado é, no entanto, assombrado por um resto inassimilável, uma melancolia que assinala os limites da subjetivação; (3) uma descrição da iterabilidade do sujeito que mostre como a ação pode consistir em enfrentar e transformar os termos sociais que o geraram [BUTTLER, 2017, p. 24]

Por consequência desta sujeição, a reprodução do sujeito ocorre através das habilidades linguísticas, as quais estão imbuídas de regras e atos que podem ser observadas e colaborar para compreender o sujeito e os termos sociais que geram as identidades e posições assumidas por estes indivíduos enquanto sujeitos concretos. A autora então ressalta que se o discurso ou linguagem produz identidade, ao prover e impor um princípio de sujeição regulador que invade e torna o indivíduo coerente, a identidade consumada inicia-se por um processo performativo que descarrilha no imaginário, e posteriormente, é estruturado e obedecido mediante as normativas.

Como pontua Silveira (2010, p.175), a principal função da interpelação ideológica operacionalizada pelos aparelhos ideológicos do Estado “é a de produzir laços sociais, isto é, laços que costumam – e às vezes chegam a cerzir – os sujeitos ao social, à sociedade e as suas instituições”. Assim sendo, a ideologia ganha vida pelos sujeitos

por intermédio de uma cena ideológica perpassada por um enredo que define e organiza a representação de papéis e como ela deve ocorrer contando com a obediência dos indivíduos as normativas, porém, também ocorre momentos em que os atos dos sujeitos reescrevem, nas entrelinhas do enredo, um outro destino. Portanto, embora espere-se uma obediência ao enredo proposto na cena ideológica, os sujeitos podem aceitar ou resistir ao assujeitamento.

Na ideia de Foucault, o poder não consiste somente na elaboração reiterada de normas ou exigências interpeladoras, mas constitui-se como formativo, produtivo, maleável, múltiplo, proliferativo e conflituoso. Além disso, Foucault assinala que nos arranjos políticos contemporâneos, as identidades são formadas com base nos requisitos do Estado, logo, a asseveração e a reivindicação de direitos presume uma identidade singular e específicas, que alocam os direitos a sujeitos marcados pela particularidade e condições de demandantes (BUTTLER, 2017).

As conceituações sobre as interpelações não são unívocas, enquanto uns privilegiam performances linguísticas e o posicionamento do sujeito encenado como um ator humano mais ou menos intencional, outras concepções, consideram a visão realista de interpelação e postula como uma performance ontológica do mundo em sua articulação material-discursivas. Hultin e Introna (2019) defendem que a interpelação ocorre à medida que o fluxo de práticas material-discursivas constitui, coletiva e continuamente, condições de possibilidade para que certas posições de sujeitos (e objeto) apareçam como formas óbvias e legítimas de ser e agir. Assim, as impressões de autonomia e escolha dos sujeitos envolvidos seriam encenadas pelas condições de possibilidade proporcionadas pelas práticas material-discursivas consideradas a partir de certos pensamentos e ações como normais e significativos. Isto é, os materiais-discursivos engajam os indivíduos para reiterar uma ação que se conforma numa grade de inteligibilidade estabelecida dentro das práticas mundanas.

3. A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

A busca da redução das desigualdades socioeconômicas através de políticas educacionais é um imperativo e faz parte do processo de democratização da formação, qualificação e educação superior do povo brasileiro. Sendo assim, a política de assistência estudantil surge como uma ação assistencial inserida no âmbito da política pública de Educação Superior, que tem por objetivo atender às necessidades sociais da comunidade acadêmica, procurando responder as demandas dos estudantes a fim de viabilizar a igualdade de oportunidade e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico.

Para apreender as práticas e os discursos presentes no processo contemporâneo no qual se situa a Política de Assistência Estudantil no Brasil bem como a sua implementação na Universidade Federal de Campina Grande é preciso considerar o processo de construção desta política. Segundo Kowalski (2012), a política de Assistência Estudantil acompanha a trajetória histórica e sociopolítica do país, perpassando três fases distintas. A primeira fase compreende um longo período, que vai da criação da primeira universidade até a democratização política. Nesse momento, a educação superior era um privilégio para poucos e a assistência estudantil estava voltada para o atendimento da elite brasileira. A segunda fase, estabelece-se com o processo de redemocratização na década de 1980, criando um espaço para uma série de debates e projetos de lei, que propiciaram ações significativas para que os segmentos estudantis mais vulneráveis social e economicamente usufríssem de condições mais equânimes. Por fim, apenas em uma terceira fase, que abrange o período de expansão e reestruturação das IFES até os dias atuais, com a criação do PNAES, é que são ampliadas as condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, sobretudo em razão da mudança significativa no perfil socioeconômico dos discentes de graduação no país decorrente do processo de expansão e democratização da educação superior.

3.1 AS FASES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DA UFCG

Com o processo lento e gradativo de governamentalização do Estado brasileiro, as condutas da população tornam-se campo estratégico de poder. Lockmann (2019) evidencia três fenômenos fundamentais presentes no pensamento de Foucault, que seriam a transformação da população em objetivo e objeto de governo; a apreensão da família como instrumento e não como modelo de governo, e a emergência de um saber preciso e racional – a estatística – para governar.

Segundo Bomeny (2003), com a emergência do saber estatístico foi possível identificar os problemas e planejar as intervenções para resolvê-los. A exemplo da educação, os dados obtidos até 1906, demonstrava a cara de um país onde a educação era privilégio de muito poucos, $\frac{3}{4}$ da população estavam fora do processo de formação e excluídos dos direitos de aprender para participar da sociedade de mercado. Enquanto isso, as elites não abriam o conhecimento para toda a população.

Nesse contexto, a primeira fase da política de assistência estudantil surge no período em que a educação superior estava voltada para as elites, sendo privilégio de poucos. Os ricos encaminhavam seus filhos para institutos de ensino superior fora do país, os quais contavam, além de uma melhor qualidade de ensino-aprendizagem, com uma boa infraestrutura para assistência ao estudante. A primeira manifestação para apoiar estudantes ocorreu em 1928, com a criação da Casa do Estudante brasileiro em Paris, sendo o presidente da época, Washington Luís, o responsável por repassar as verbas para manutenção da residência (KOWALSKI, 2012).

A partir da década de 1930, o Estado passa a reconhecer determinadas responsabilidades sociais, políticas e educacionais por intermédio da criação de órgãos específicos para atender as demandas, mesmo minimamente e precariamente. Desse modo, a emergência das políticas sociais constitui-se como uma estratégia eficaz para evitar grandes mobilizações e manter a força do Estado. Nesse período, o Estado buscou regulamentar a política de assistência estudantil, a partir da concessão de bolsas para os estudantes que cumprissem, de acordo com o entendimento do conselho universitário, os critérios de justiça e oportunidade. Ou seja, com critérios baseados no mérito e na situação de pobreza, o estudante deveria apresentar uma declaração de um instituto assistencial informando a situação e

deveria agir condizente com o perfil econômico declarado, a fim de conseguir e se manter merecedor do benefício (FÁVERO, 1980 apud KOWALSKI, 2012).

A partir do final da década de 1940, inicia-se o processo de federalização e criação das universidades federais em vários estados, ampliando-se as pressões populares por acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias, bem como por benefícios de assistência ao estudante. Com a deposição do Governo Vargas, o país entra em uma nova fase da história denominada de “redemocratização do país”. Para tanto, foi promulgada uma nova Constituição. Segundo aponta Lockmann (2019), durante este período a educação passa a assumir centralidade em meio às práticas assistenciais através de programas de formação e qualificação profissional, tornando visíveis a articulação e o entrelaçamento entre estes distintos campos (assistência social e educação).

No período de 1964-1984 instaurou-se uma Ditadura Militar, marcada pelo retorno de um Estado forte e o fortalecimento de novas técnicas disciplinares impactando em uma grande repressão política e social de movimentos sociais bem como na reformulação das legislações e decretos, a exemplo da área da educação com a reforma universitária de 1968 que instituiu o regime de créditos das universidades. Com a intervenção dos governos militares, a política de educação universitária foi expandida, sobretudo no aumento de instituições privadas e na ampliação das vagas com o intento, por meio de técnicas disciplinares, de coibir revoltas dos jovens. Segundo Fernandes (2020), esta expansão caracterizou-se por um forte apelo ideológico no sentido de aparentar uma inclusão de camadas populares, no entanto, esta democratização era condicionada às oportunidades educacionais proporcionadas pela situação econômica, social e política das famílias.

Para Rizzotti (2001), a expansão da assistência social durante o período de regime militar possibilitou a entrada desta política em diferentes campos, sobretudo na educação. Esta articulação entre a assistência social e educação fortaleceu a hibridização destes campos e repercutiu em suas fronteiras e responsabilidades. Apesar de no regime ditatorial os direitos políticos e civis fossem reprimidos, os direitos sociais encontram espaço para se expandirem e fortalecerem.

Entretanto, apesar deste contexto de expansão nos direitos sociais, até o final da década de 1980, as ações de assistência ao estudante, conforme assinala Imperatori (2017, p.288) eram compostas “por ações escassas e pulverizadas”, ganhando um caráter clientelista e de fragmentação no âmbito de cada instituição de

ensino. Assim, a assistência que se desenvolvia nas universidades era dominada por concepções paternalistas e clientelistas, expressas em práticas de ajuda e no uso indevido dos recursos públicos próprios da universidade, os quais já eram escassos.

Com o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, encerra-se, conforme defende Kowalski (2012), a primeira fase da política de assistência estudantil, quando as ações de assistência eram voltadas aos alunos de classe média, cujos benefícios ofertados não tinham um caráter expressivo para permanência de um grande número de jovens nas universidades. A segunda fase, inicia-se então com a criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), os quais reuniam Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições federais de ensino superior no país, e tinha como objetivo a elaboração de mecanismos para viabilização da política de permanência no ensino superior.

Com as intensas lutas sociais encabeçadas, principalmente, pela União Nacional dos Estudantes e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), as discussões acerca da educação superior e da assistência ao estudante como política pública ganharam maiores proporções com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), nas quais se define a Educação como direito de todos e dever do Estado, e que para que este direito seja garantido um dos princípios basilares seria a igualdade de condições para acesso e permanência daqueles que dele necessitarem. Assim sendo, neste momento a política de assistência estudantil se desvincula do seu caráter de ajuda ou favor, para ganhar uma dimensão de direito ao estudante como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais através da democratização do ensino superior.

Segundo Kowalski (2012), o processo de redemocratização do país criou condições favoráveis para debates e projetos de leis que buscavam a garantia de direitos e políticas sociais, entre as quais a autora ressalta as políticas de educação superior e de assistência estudantil. Assim, à medida em que houve um processo de democratização da educação superior, estabeleceu-se uma nova configuração da política de assistência estudantil nas universidades brasileiras, com uma tendência de inclusão dos estudantes aos programas assistenciais e a ampliação do investimento em moradias estudantis e restaurantes universitários. Segundo a autora, embora se

tenha evidenciado um crescimento das ações de apoio aos segmentos estudantis mais pobres a fim de possibilitar condições mais equânimes de permanência, ainda existia um movimento de negação dos governantes em prover recursos para esta política e/ou criar legislações que regulassem um programa nacional nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Entretanto, com a instauração de uma nova racionalidade econômica pautada no corte de gastos públicos na década de 1990, as políticas sociais passam a enfrentar resistência dos sucessivos governos, os quais assumiram compromissos com as agências multilaterais¹⁸ e conseqüentemente, promoveram uma reestruturação ou desmonte das políticas sociais, levando em conta três aspectos – a descentralização, focalização e privatização, a partir da defesa de um Estado mínimo e regulador das parcerias públicos-privados. Desse modo, os gastos advindos dos recursos do Estado deveriam centrar-se para os desprotegidos e para os que vivem abaixo da linha da pobreza, ou em outros termos, vulneráveis socioeconomicamente.

Segundo pontua Veiga-Neto (2013), a racionalidade política pode assumir formas variadas, com diferentes ênfases e princípios em razão das diferenças regionais, socioeconômicas e culturais dos indivíduos, os quais são interpelados de maneiras distintas. Em consonância a este pensamento, Lockmann (2019) assinala que as práticas de governo não são homogêneas, sendo possível encontrar deslocamentos, descontinuidades e práticas em operação permeadas de tensões, disputas e disparidades, sendo necessário apreender a lógica estratégica de conexão e de entrelaçamento dos termos heterogêneos.

Na educação superior, o Banco Mundial apresentou uma série de proposições em suas publicações¹⁹. Seu principal argumento era que o nível de ensino estava em

¹⁸ As principais agências multilaterais, criados no pós-Segunda Guerra, são o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Quando criados, o papel do FMI seria manter a estabilidade das taxas de câmbio e auxiliar, por empréstimos financeiros especiais, os países com dificuldades em seu balanço de pagamento. O objetivo dessa atribuição seria evitar que esses países, ao entrarem em situação de crise financeira, devido a desequilíbrios em suas contas internas e externas, restringissem o comércio lançando mão de desvalorizações cambiais na tentativa de equilibrar suas contas. Já o BIRD teria como funções tanto garantir recursos suficientes para reconstrução dos países atingidos pela guerra quanto promover e apoiar projetos de desenvolvimento dos países que a ele recorrerem. Atualmente, ao FMI cabe a concessão de empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas, a fixação de códigos de conduta política para os países credores e a definição de precondições para os créditos do Banco. O BIRD atua como agência de financiamento a longo prazo e de assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos (PETERSEN, 2010).

¹⁹ Segundo Palavezzini (2020), entre as publicações do Banco Mundial destaca-se os seguintes documentos: “La enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1994); “The financing and management of Higher education: a status report on worldwide reforms” (1998); “Educational

crise, e esta era fruto da dependência do financiamento estatal. Para tanto, era necessário reformar a educação, dando ênfase na educação básica e diversificando as fontes de financiamento e as instituições. O Estado reformularia seu papel, buscando concentrar-se apenas na regulação, fiscalização, avaliação e supervisão das instituições com vistas à qualidade do ensino, a adaptabilidade às demandas do mercado de trabalho e a participação do empresariado nos conselhos de administração das instituições de ensino. Logo, defendia-se o discurso de expansão e diversificação das universidades pautado no financiamento através de mensalidades, doações ou captação de recursos (PALAVEZZINI, 2020).

Em contraposição, a Organização das Nações Unidas para Educação e a Ciência e a Cultura publica, em 1998, o documento “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI”, no qual defende a importância do ensino superior para o desenvolvimento sociocultural e econômico para o futuro, e propõem uma série de soluções aos desafios enfrentados pelo o ensino superior, entre elas ressalta-se: a igualdade de acesso através do fortalecimento com a educação secundária; a ampliação das oportunidades através da diversificação de modelos de educação superior; e, o atendimento de grupos menos favorecidos através de assistência material especial e soluções educacionais a fim de contribuir com a superação dos obstáculos, tanto no acesso quanto na continuidade dos estudos (UNESCO, 1998).

Nesse sentido, o Governo Lula enfatizou o processo de expansão e democratização do ensino superior, na busca por garantir a igualdade de acesso aos grupos insuficientemente representados. Para Ristoff (2016), o êxito da política de educação superior e, conseqüentemente, o rebatimento na construção da política de assistência estudantil deve-se fundamentalmente a quatro grandes programas nacionais: Programa Universidade para Todos (Prouni); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o Programa de Financiamento Estudantil (Fies); e, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Não obstante, outras ações também se destacaram na regulação do ensino superior durante o governo Lula, tais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituída pelo Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004, com o objetivo de avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes nos seus aspectos de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão,

change in Latin America and the Caribbean” (1999); “Higher education in developing countries – peril and promise” (2000); e, “Achieving world class education in Brazil: the next agenda” (2010).

corpo docente e instalações; a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004), criada com o propósito de estimular as parcerias entre instituições acadêmicas e o setor produtivo; a Lei nº 11.079/2004, que introduziu as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; o Decreto Presidencial nº 5.622/2005, que regulamentou as fundações de apoio privadas no interior das instituições federais de ensino superior e normatizou a educação à distância; a aprovação da PL nº 3627/2004, que regulamentou a reserva de 50% do total de vagas nas instituições federais para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas bem como para alunos autodeclarados negros ou indígenas; e, a informatização do sistema de seleção com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para Kowalski (2012), a segunda fase da política de assistência estudantil encerra-se com a criação do Prouni. Para a autora, a segunda fase da política se constituiu em solo fértil haja vista o processo de democratização da educação, a busca de universalização do acesso e a implementação de uma gestão mais democrática das instituições. Ademais, embora não tenha havido existência de um programa nacional voltado para Assistência estudantil foram criadas ações significativas que auxiliaram os segmentos estudantis mais vulneráveis. Por conseguinte, com o decurso do processo de expansão e reestruturação das IFES, a autora estabelece a terceira fase da política de assistência estudantil, a qual se estende até os dias atuais, e tem como marco a criação do REUNI pelo Decreto nº 6.096/2007.

3.1.1 A expansão universitária pelo REUNI e a construção do PNAES

Com a implementação do REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do acesso e permanência no ensino superior público, criando condições para que as universidades promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As diretrizes que guiavam o programa centravam-se na: redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso; ampliação da mobilidade estudantil; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e, articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com o ensino básico (BRASIL, 2010).

No mesmo ano de implementação do REUNI, foi instituído o Plano Nacional da Assistência Estudantil (PNAES), através da Portaria Normativa nº 39 do MEC. Este documento foi fruto das discussões nacionais e regionais realizadas pelo FONAPRACE, tendo sido fundamental o levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de 1997 e 2004. O MEC considerava a assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, sendo importante para a ampliação e a democratização de acesso e permanência dos jovens na universidade (FONAPRACE, 2012).

De acordo com Ristoff (2016), após o Reuni, o sistema de universidades antes concentrado nas capitais dos estados, passa a se interiorizar a partir da criação de novas universidades ou aumento dos campi de universidades já existentes, aumentando significativamente a presença de instituições federais em outros municípios, trazendo novas vagas públicas e democratizando o acesso através da interiorização. Para atender a esta demanda, verificou-se um aumento no número de professores e técnicos-administrativos, expansão das verbas de custeio e capital e a recuperação da autoestima institucional e a reafirmação do sistema universitário público.

Outro programa que colaborou com o processo de democratização do acesso às universidades federais foi o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 2 de 26 de janeiro de 2010 e posteriormente, pela Portaria Normativa nº 21 de novembro de 2012, criando um processo seletivo informatizado gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, que oferece vagas em cursos presenciais de instituições públicas de ensino superior com base no desempenho dos candidatos participantes do ENEM e na Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que garante a reserva de 50% das vagas para estudantes com origem em escolas públicas, com renda inferior a um salário mínimo e meio, PPI (pretos, pardos e indígenas) ou pessoas com deficiência. Desse modo, ao mesmo tempo que o Sisu ganha espaço através de um processo seletivo amplo, nacional, democrático, gratuito e que gera mobilidade aos estudantes, possibilitou a inclusão de uma parte da sociedade antes excluída das universidades, ocasionando uma mudança significativa no perfil dos discentes de graduação das IFES.

As reuniões do FONAPRACE realizadas em 2009 e 2010 trouxeram como preocupação o novo sistema de Ingresso das IFES. Nessas reuniões, discutiram-se a mudança do perfil socioeconômico dos estudantes e o crescimento das demandas

para a política de Assistência Estudantil, haja vista a incorporação da Lei de Cotas e das políticas afirmativas. Nesse sentido, definiu-se a necessidade prioritária de consolidação do PNAES em Lei Federal e de construção de uma matriz orçamentária que garantisse a continuidade dos recursos para financiamento das ações de assistência estudantil. Para tanto, era necessário implantar uma matriz que levasse em conta o perfil do estudante para distribuição dos recursos e não o prestígio dos cursos de graduação. O período de efervescência das discussões e da luta coletiva dos grupos organizados (FONAPRACE, UNE e ANDIFES) culminou no Decreto nº 7.234/2010, que deu força de Lei a Assistência Estudantil (FONAPRACE, 2012).

O PNAES, regulamentado pelo decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Na perspectiva da inclusão, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, a partir da política implementam-se ações que visam garantir o acesso, a permanência e a conclusão da graduação dos estudantes das IFES, bem como deve ser construída no contexto da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão a fim de compreendê-la como um direito social.

Conforme dispõe o PNAES em seu Art. 3º, parágrafo 1º, a assistência estudantil é composta por uma variedade de eixos de atuação 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. O seu público alvo destina-se a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, selecionados por critérios socioeconômicos e por outros requisitos estabelecidos pelas instituições.

A expansão da rede federal de educação superior, com a criação de 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, e a regulamentação do PNAES, propiciaram o aumento dos recursos para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil. Em 2008, primeiro ano do PNAES instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 39 de 2007, o orçamento destinado para a política foi de 125,3 milhões de reais. Já em 2010, com o Decreto nº 7.234 e último ano do Governo Lula, esse orçamento mais que dobrou, tendo sido na ordem de 304 milhões de reais. Entretanto, embora tenha havido um aumento do montante destinado ao PNAES, esta

política ainda sobrevive com cerca da terça parte do que seria necessário para atender aos estudantes de camadas populares (FONAPRACE, 2012).

Com o processo de democratização do ensino superior, o governo passa a intensificar os incentivos à política de assistência estudantil como forma de efetivação do projeto de contrarreforma proposto pelo REUNI e pelas suas metas produtivistas. Assim, o PNAES aparece como forma de prevenção da evasão e da retenção universitária em razão das questões educacionais decorrentes das desigualdades de renda dos estudantes das camadas populares (NASCIMENTO, 2013).

Durante o governo do Partido dos Trabalhadores (2003 – 2016), o estudante assume um papel de centralidade para o Estado brasileiro no sentido da estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais através da democratização da Educação Superior (DUTRA; SANTOS, 2017) Esta centralidade pode ser observada através da duplicação dos recursos para a política de assistência estudantil. Por exemplo, no Governo Dilma, o investimento passou de 400 milhões de reais, em 2011, para quase um bilhão de reais em 2015. Entretanto, ressalta-se que esta política tem como características o seu caráter reduzido, seletivo e focalizado, por exemplo, segundo o Fonaprace (2012) em 2013 era necessário um investimento de 1,5 bilhões de reais para atender 43,7% dos estudantes de graduação que demandam por programas de Assistência Estudantil, principalmente, com a reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, de baixa renda e políticas afirmativas.

No ano de 2016, frente a uma crise econômica e política, ocorreu o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, assumindo a presidência o vice Michel Temer, que iniciou o seu governo com uma série de medidas que impactaram nas políticas sociais, entre elas, estava a lei de congelamento dos gastos sociais nas áreas de saúde e educação por vinte anos (a PEC 241, na Câmara, e 55, no Senado e que resultou na Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016), com o intuito de reservar dinheiro para garantir superávit para o pagamento da dívida pública, ocasionando uma série de greves e ocupações de estudantes em escolas e universidades de todo o país. Ademais, houve alterações nas legislações trabalhistas, implementada pela Lei nº 13.467/2017 e o encaminhamento de uma proposta de reforma previdenciária, não sendo aprovada, devido à proximidade das eleições.

Nessa conjuntura de redução dos gastos sociais no Governo Michel Temer (2016-2018), observa-se uma regressão dos investimentos na política assistência estudantil de 1 bilhão de reais em 2016 para 962 milhões em 2018, impactando na

cobertura das ações, tais como os de inclusão digital, bem como na extinção de alguns programas, tais como o programa INCLUIR²⁰ voltado para acessibilidade dos estudantes com deficiência, conforme assinala Fonaprace (2019):

os recursos destinados ao PNAES foram crescentes até o orçamento de 2016. Para 2017 e 2018 foram observadas reduções nos valores nominais, 4,1% e 3,1% respectivamente. Mais do que isto, se levarmos em consideração que a extinção de alguns programas governamentais como o INCLUIR produziu sobrecarga às políticas de permanência e que a inflação nos anos de 2016 (que deveria ser repostada em 2017) foi de 6,3% e a de 2017 ficou em 3,0%, pode-se estimar uma redução real de R\$ 197 milhões de reais.

Desse modo, o Governo Temer é marcado por um desequilíbrio das contas públicas e pela necessidade de cortes sociais para reserva de dinheiro para pagamento dos juros e amortizações da dívida pública. Assim, vive-se um retrocesso do PNAES, tornando-o cada vez mais focalizado e seletivo a um público restrito.

Na perspectiva de reforma da educação superior, o início do mandato do Governo Bolsonaro (2019-2022) é marcado pelo contingenciamento e cortes no orçamento instituído pelo Decreto nº 9.741/2019, resultando na redução de 30% nos recursos destinados ao funcionamento das universidades e das agências de fomento à pesquisa tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ameaçando a sua manutenção financeira. Não obstante, as instituições federais de ensino superior também foram afetadas pela interferência presidencial na escolha dos dirigentes, bem como pelo ataque ideológico aos cursos de ciências humanas.

Esta redução dos recursos trouxera impactos para o PNAES, que já vinha sofrendo com a redução do orçamento em anos anteriores. Assim, no primeiro ano do Governo Bolsonaro o orçamento foi de aproximadamente de R\$ 1,07 bilhões de reais, mantendo-se praticamente o mesmo em 2020, gerando uma instabilidade na garantia e manutenção das ações da política.

A pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), em 2020, produziram repercussões não apenas na ordem epidemiológica, mas também nas áreas sociais, econômicas, políticas e culturais. Esta conjuntura impactou ainda mais na redução dos recursos para a política de assistência estudantil, que em 2021 foi reduzida para

²⁰ O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) tinha como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica. Com a extinção, as ações foram transferidas para a assistência estudantil sem orçamento específico.

R\$ 874.665.283,00 e que teve previsão em 2022 de R\$ 1.060.722,95, o que não cobriria a inflação gerada pela crise econômica decorrente da pandemia, e sobretudo pela demanda crescente de estudantes que precisam da política em razão do aumento do desemprego e subemprego ocorridos no país.

A redução dos recursos PNAES foi justificada pelo Governo por uma série de inconformidades que levam a creditar que na verdade o não atendimento do público alvo ocorre por uma má gestão do dinheiro público, como se pode observar através do ofício circular nº 16/2019 do MEC enviado às instituições federais de ensino superior no dia 22 de agosto de 2019. Neste documento, com base na auditoria realizada pela Controladoria-Geral da União (CGU) entre 2015-2016, são apontados uma série de inconformidades e elencadas orientações para boas práticas de gestão, controle, otimização e eficiência do gasto. No ofício (BRASIL, 2019, p.3) são elencadas as seguintes inconformidades:

Em síntese, essas inconformidades envolvem i) tempo excessivo de permanência do estudante no programa; ii) desvio de finalidade dos recursos, envolvendo despesas não vinculadas às ações de assistência estudantil previstas no Decreto e beneficiários não matriculados em cursos de graduação; iii) acompanhamento acadêmico deficiente; iv) fragilidades na comprovação de renda e grupo familiar; v) não exigência de contrapartida para manutenção do estudante no programa; vi) acumulação de benefícios entre os programas de assistência estudantil geridos no âmbito do MEC; e vi) concessão de benefício a estudante em segunda graduação, entre outros de menor relevância e de caráter pontual (MEC, 2019,p. 3).

Segundo o Governo, diante desse cenário, era importante considerar que aproximadamente 67% do público alvo não recebia nenhum tipo de assistência estudantil. E que no ano de 2017, o PNAES atendeu uma média de 250 mil estudantes dos 1.032.759 matriculados em cursos de graduação presencial dos quais, segundo pesquisa do FONAPRACE, 73% dos estudantes possuem renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, o que perfaz o atendimento de apenas 33,16% dos estudantes que são público alvo desta política.

Em contraposição ao Governo, Silva (2021) assinala, com base nos dados da pesquisa do Fonaprace, que a proteção da assistência estudantil não atinge 40% da demanda potencial, existindo uma inclinação para o atendimento de estudantes de maior vulnerabilidade de renda pelas políticas de permanência. O autor aponta que até 2014 houve um aumento da cobertura da política, que começa a declinar

interruptamente nos anos posteriores em razão da crescente demanda do público potencial e da redução do orçamento do PNAES.

3.1.2 A implementação do PNAES no contexto institucional da UFCG

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição de ensino público e federal como sede e foro em Campina Grande, no estado da Paraíba. A cidade localiza-se a 128 km da capital João Pessoa, com uma população de 411 mil habitantes, sendo a cidade considerada como um dos principais polos industriais e tecnológicos da região Nordeste, bem como um importante centro universitário, com vinte e uma universidades e faculdades, sendo três instituições públicas: a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (IFPB).

A criação da instituição ocorreu pela Lei nº 10.419 de 09 de abril de 2002, mediante o processo de desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Como primeira universidade federal do interior nordestino, a UFCG passou por um período de transição a fim de construir um perfil próprio, que ao respeitar a estrutura existente, consolidasse uma nova feição após seu desmembramento, tendo como missão a produção e promoção de conhecimento de vanguarda e transformação social buscando tornar-se referência nacional na formação acadêmica e na produção de ciência e tecnologia, com foco no desenvolvimento sustentável e socioeconômico.

A UFCG surgiu com uma estrutura *multicampi*, com centros de ensino nas cidades de Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa, em que ofertava 29 cursos de graduação presenciais, com 7.583 alunos matriculados no semestre 2002.²¹ Posteriormente, com o incentivo da expansão universitária proposto pelo REUNI, foram instalados os campi de Cuité (2005), Pombal (2006) e Sumé (2008). Atualmente, a UFCG conta com 11 centros de Ensino localizadas em Campina Grande (sede) e mais seis cidades da Paraíba, ofertando 97 cursos de graduação presencial nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde, Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes. Com atuação

²¹ O quantitativo de cursos e de alunos matriculados relacionados acima foi realizado com base no acesso aos dados dos relatórios da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) disponíveis no endereço eletrônico da UFCG: <https://pre.ufcg.edu.br/pre/dados-abertos>.

no Ensino, Pesquisa e Extensão, possuía 18.081 discentes matriculados no semestre 2022.1, representando uma taxa de crescimento de 138% no número de estudantes matriculados desde a criação da instituição até os dias atuais. Ademais, a UFCG oferece ensino básico (infantil, médio e técnico) e 34 programas de Pós-Graduação com mais de 2 mil alunos matriculados.

No campus sede, estão instalados 05 centros de Ensino: o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o Centro de Humanidades (CH), o Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI) e o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN). Em Cajazeiras, situa-se o Centro de Formação de Professores (CFP); em Cuité, o Centro de Educação e Saúde (CES); em Patos, o Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR); em Pombal, o Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA); em Sousa, o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS); e em Sumé, o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA). O total de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, no semestre 2022.1, nessa instituição estão distribuídos da seguinte maneira: 8.870 alunos no campus de Campina Grande, 2.501 alunos em Cajazeiras, 1.956 em Cuité; 1.336 em Patos, 1.061 em Pombal; 1.559 em Sousa e 813 em Sumé.

Atualmente, além dos cinco centros de Ensino, localiza-se em Campina Grande o campus sede, a Reitoria, a Vice-Reitoria, a Pró-Reitoria de Ensino (PRE), a Pró-Reitoria de Pós Graduação (PRPG), a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROBEX), a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), a Pró-Reitoria de Gestão Administrativo-Financeira (PRGAF), a Prefeitura Universitária, a Secretaria de Planejamento e Orçamento (SEPLAN), a Secretaria de Recursos Humanos (SRH), a Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores (SODS), a Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI) e a Ouvidoria.

A organização e o funcionamento da UFCG regem-se pelo seu Estatuto, aprovado pela Resolução nº 05/2002 e pelo Regimento Geral aprovado pela Resolução nº 04/2004, ambos deliberados pelo Colegiado Pleno do Conselho Universitário. No Estatuto, em seus artigos 10º e 11º, constitui-se um conjunto de onze princípios e dez finalidades que expressam a visão, a missão e os valores da instituição. Dentre os princípios destaca-se a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão; a ética como norteadora da prática institucional; a sua natureza pública, democrático e laica; e, a igualdade de acesso e permanência na instituição.

No Estatuto da UFCG, há a previsão do planejamento estratégico para a definição do conjunto de metas e ações que compõem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição. No PDI do quadriênio 2020-2024, a assistência estudantil constitui um dos eixos centrais para as metas e ações estratégicas da instituição. As principais metas propostas para esta política em cumprimento a missão institucional, são: a criação de um instrumento para avaliar a satisfação dos usuários; o aumento dos beneficiários diretos de auxílios; ampliação do acesso aos equipamentos esportivos; e, ampliação dos atendimentos em assistência social e psicológica. Como ações estratégicas destaca-se: a necessidade de revisar as normas e os regulamentos da assistência; o aprimoramento dos processos internos da PRAC; a promoção e o fortalecimento dos programas; a informatização do gerenciamento dos auxílios; a criação de uma comissão para avaliar a prestação da assistência; e, a ampliação dos canais de comunicação.

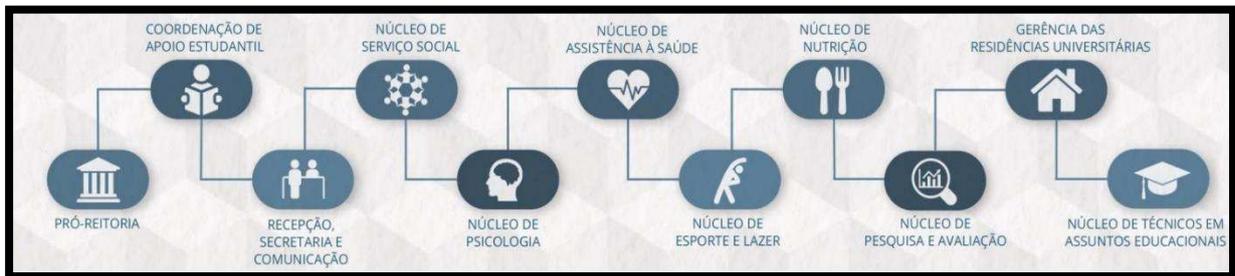
A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC), criada em 2003, regulamentada pelo Regimento Geral da UFCG (Resolução 04/2004) e estruturada pela Resolução 06/2005 é o órgão responsável pela implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito institucional. Entre suas principais competências estão: o planejamento e a coordenação da política de valorização e apoio à comunidade universitária da UFCG, em questões profissionais, artístico-culturais, desportivas e acadêmicas; o planejamento e a coordenação dos programas de residências e restaurantes universitários, além de programas de bolsas destinadas ao apoio e manutenção estudantil; a promoção de assistência médico-odontológica e psicológica à comunidade da UFCG; e, a fiscalização do cumprimento, nas unidades universitárias, das decisões da administração superior referentes à vida estudantil.

A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários situa-se no campus sede, conjuntamente com a Coordenação de Apoio Estudantil (CAE), possuindo coordenações locais nas outras 06 cidades da Paraíba onde a UFCG possui centros de ensino. Desse modo, a PRAC é responsável pelos programas, serviços e ações de assistência estudantil e pelo acesso aos direitos de cidadania direcionados à comunidade. Enquanto que a CAE é responsável pela administração das Residências Universitárias, dos Restaurantes Universitários, das Ações de Promoção Estudantil, bem como dos Núcleos de Apoio e os setores de Esportes Acadêmicos.

Além da CAE, a PRAC está estruturada com mais sete Núcleos de Apoio (Serviço Social, Psicologia, Assistência à Saúde, Esporte e Lazer, Nutrição, Pesquisa

e Avaliação e o de Técnicos em Assuntos Educacionais) e pela gerência das residências universitárias, os quais são responsáveis pela execução dos serviços oferecidos pela política de assistência estudantil, a exemplo dos serviços de atendimento e orientação social, atendimentos psicológicos, acompanhamento acadêmico, atendimentos de saúde, entre outros. Para ter acesso aos serviços é necessário apenas que o estudante esteja regularmente matriculado nos cursos de graduação presenciais da UFCG, podendo este, a depender de sua demanda, ser atendido por qualquer um dos núcleos (QUADRO 1):

QUADRO 1 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA PRAC



Fonte: UFCG, 2021.

Além dos serviços ofertados pela PRAC que contempla, principalmente, as áreas de atenção à saúde e esportes, os programas buscam atender sobretudo as áreas de moradia estudantil, alimentação e transporte, através da oferta de programas e auxílios com objetivos distintos e normatizados por portarias específicas, as quais se encontram em processo de revisão para melhor adequação à demanda. Para ter acesso aos programas e auxílios ofertados pela PRAC, é necessário participar e ser selecionado em processo seletivo, os quais ocorrem semestralmente. O Quadro 2 apresenta os objetivos dos programas e auxílios disponibilizados pela PRAC:

QUADRO 2: PROGRAMAS E AUXÍLIOS OFERTADOS PELA PRAC-UFCG

PROGRAMAS – AUXÍLIOS	OBJETIVOS
RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA	Regulamentada pela Resolução nº 07/2015 do Colegiado Pleno, visa oferecer moradia a estudantes dos cursos de graduação, sobretudo os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e sejam oriundos de cidades distintas de onde se encontra o campus, contribuindo com as condições de permanência e conclusão do curso.
RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO	Regulamentado pelas portarias nº 03/2003 e 096/2017, visa ampliar as condições de permanência de estudantes dos cursos de graduação, sobretudo os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a oferta de refeições.

AUXILIO MORADIA	Regulamentada pela portaria nº 134/2014, visa contribuir com a permanência dos estudantes dos cursos de graduação, sobretudo os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e sejam oriundos de outros municípios do Estado da Paraíba e de outros Estados através do repasse mensal de auxílio no valor de R\$ 400,00.
AUXILIO TRANSPORTE	Regulamentada pela portaria nº 72/2014, visa subsidiar o transporte aos estudantes de graduação, sobretudo os que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com um auxílio no valor de R\$ 120,00.
PROGRAMA DE AUXILIO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO (PAEG)	Regulamentada pela portaria nº 080/2008, presta assistência aos estudantes dos cursos de graduação, sobretudo os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, através de auxílio financeiro de R\$ 350,00 a fim de contribuir para a permanência e conclusão de seus cursos.
AUXÍLIO A PARTICIPAÇÃO DE DISCENTES DE GRADUAÇÃO EM EVENTOS CIENTIFICOS, CULTURAIS E ESPORTIVOS	Regulamentado pela Resolução nº 03/2017 da Câmara Superior de Gestão Administrativo-Financeira, são ofertados auxílios nas modalidades financeiro, inscrição e passagens aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Fonte: UFCG, 2021.

A disponibilidade de vagas ofertadas para os programas de assistência estudantil e o orçamento destinado à política variaram ao longo dos últimos 20 anos na UFCG (TABELA 1):

TABELA 1: Histórico do número de auxílios e do orçamento da assistência estudantil da UFCG no período de 2003-2022

ANO	Nº AUXÍLIOS	ORÇAMENTO (R\$)
2003	1.774	127.526,70*
2004	1.686	377.932,52
2005	1.497	526.798,33
2006	2.094	679.214,00
2007	2.413	775.418,52
2008	2.921	1.904.372,18
2009	3.995	3.535.645,59
2010	4.480	4.730.120,00
2011	5.860	11.010.779,00
2012	6.942	16.884.397,00
2013	6.559	14.279.364,00
2014	8.800	15.362.952,00
2015	5.450	16.330.855,00
2016	5.280	17.019.256,00
2017	5.213	17.534.303,00
2018	4.367	15.515.900,00
2019	2.628	16.986.971,00
2020	3.453	16.419.017,00

2021	4.040	15.478.016,00
2022	-	14.002.673,35

Fonte: Elaboração própria com base nos Relatórios de Gestão da UFCG.

*Valor médio aproximado.

Entre os anos de 2003 a 2007, os programas de assistência estudantil estavam voltados sobretudo para a moradia e a alimentação, desenvolvidos com verba da própria instituição. De acordo com os relatórios de gestão da UFCG, em seu primeiro ano de gestão, a instituição possuía 14 Residências Universitárias distribuídas entre os campi de Campina Grande (02) com 66 residentes; Cajazeiras (04) com 94; Patos (04) com 90 e Sousa (04) com 59 residentes, atendendo um total de 309 estudantes. Até 2007, este número de residentes permaneceu praticamente o mesmo, ocorrendo apenas um acréscimo de 4 residentes no campus sede. No tocante ao Programa de Restaurante Universitário no ano de 2003, eram ofertadas refeições a 1.465 comensais, sendo 1.120 em Campina Grande, 170 em Cajazeiras, 107 em Patos e 68 em Sousa. Em 2007, a instituição contava com 2100 comensais, com um aumento significativo de 43,34% do número de refeições ofertadas nos campi.

Em 2008, segundo os relatórios de gestão da UFCG, com a expansão dos campi de Cuité, Pombal e Sumé e com a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), 60% do total do corpo discente da universidade pertenciam as classes socioeconômicas C, D e E. Esta realidade exigiu da instituição a disponibilização de um investimento para assegurar a manutenção de 19 residências e 421 residentes, bem como o atendimento de 2.500 comensais em todos os sete campi. Ademais, com o recebimento de uma dotação específica e de um acréscimo, aproximadamente, de 100% no orçamento da política de assistência estudantil, criou-se, em julho de 2008, com a oferta de 2.000 vagas, o Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação (PAEG).

Nos anos seguintes, de 2009 a 2014, com a Lei de Cotas nº 12.711/2012 e a adoção ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), ocorreu um aprimoramento contínuo dos serviços oferecidos com a construção de residências e restaurantes universitários próprios em alguns campi e a ampliação, aproximadamente, de 120% no número de beneficiários. De acordo com o relatório de gestão de 2013, ocorreu uma melhoria significativa da política de assistência estudantil com a nomeação de novos servidores técnicos-administrativos para operacionalização da política e com a ampliação dos benefícios através da oferta diária de 4.356 refeições, das 29 residências com 586

residentes e as 2.000 bolsas de auxílio acadêmico. Em 2014 foram criados os Programas de Auxílio Moradia e do Auxílio Transporte e o número de auxílios teve um acréscimo em 34% em relação ao ano de 2013.

A crise econômica e política vivenciada no país a partir de 2013 repercutiu em sucessivas reduções do orçamento das IFES nos anos subsequentes (2014 e 2015), gerando um clima de tensão acerca das decisões do governo federal e de como as universidades executariam as atividades que foram planejadas. Na UFCG, por exemplo, o Governo deixou de repassar R\$ 21.484.976,40 do orçamento consignado na LOA para 2015. De acordo com o relatório de gestão de 2015, do orçamento destinado a assistência ao estudante universitário foi retido pelo Governo Federal R\$ 6.607.007,51, correspondendo a 34% do valor financeiro previsto, impactando na execução de obras e na compra de material permanente para restaurantes e residências universitárias, bem como na redução dos auxílios e das ações, apesar do crescimento expressivo da demanda potencial de estudantes para a política.

No ano de 2016, a política de assistência estudantil sofreu uma grande redução do seu orçamento, principalmente em razão da lei de congelamento dos gastos sociais nas áreas de saúde e educação por vinte anos. Segundo o relatório de gestão 2016, o cancelamento do orçamento no valor de 1 milhão e a limitação orçamentária vivenciada no exercício, bem como a não conclusão do projeto de acessibilidade, impossibilitou o uso remanescente de 13% do orçamento previsto o que corresponde a R\$ 2.218.684,94. Em 2017, a limitação orçamentária para a cobertura de despesas de capital impediu a utilização integral do valor, tendo sido empenhado somente 88,22% do valor total, correspondendo a R\$ 15.468.762,11. Estas limitações orçamentárias impactaram na redução de 16% dos números de auxílios ofertados.

Nos anos de 2018 e 2019, observa-se a manutenção do valor destinado ao financiamento da política, o que se tornou um grande desafio para gestão haja vista a crescente inflação e o aumento da demanda de estudantes. Segundo os dados da pesquisa do FONAPRACE (2019), dos 18.228 estudantes da UFCG que responderam ao questionário, 85,6% possuem renda per capita de até um e meio salário-mínimo, configurando-se como uma demanda em potencial para a política, sobretudo, porque dispõem de outros agravantes socioeconômicos que prejudicam a sua permanência no curso de graduação.

Embora o orçamento previsto para 2020 tenha se mantido praticamente o mesmo de 2019, a soma de todas as questões vivenciadas pela universidade no

contexto da pandemia, impactaram na redução do número de auxílios pagos e na limitação do uso de R\$ 2.864.235, o que corresponde a 17,44%, do orçamento destinado a política. Em 2021, o orçamento sofreu uma redução de R\$ 941.000,00, ou seja, um orçamento menor 5,73% do que 2020. Todavia, foi possível ampliar o número de auxílios pagos durante o ano e expandir os auxílios emergenciais às tecnologias da informação e comunicação, proporcionando um crescimento de aproximadamente 16% dos beneficiários.

O orçamento no ano de 2022 foi de R\$ 14.002.673,35, não sendo possível atender a toda a demanda prioritária potencial da política. Haja vista que, a crise econômica decorrente da pandemia do COVID-19 e o conseqüente crescimento do desemprego e subemprego no país impactaram no aumento da demanda de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Demanda esta, que já era crescente em razão do processo de democratização e expansão do acesso ao ensino superior.

3.2 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DO CAMPUS BRASILEIRO

O processo de democratização e expansão do acesso ao ensino superior que resultou na ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no crescimento das instituições privadas com ou sem fins lucrativos, na interiorização dos campi destas instituições e na maior mobilidade territorial via ENEM/SISU ocasionou também uma mudança significativa no perfil socioeconômico dos discentes de graduação nas universidades do país.

Segundo dados do censo da educação superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2022), entre os anos de 2010 e 2020, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) atingiu 8,680 milhões de estudantes, o que corresponde a um aumento de 35% na taxa de matrícula nesse período. Essa expansão na taxa de matrícula é ainda mais expressiva no período de 2003 a 2020, correspondendo a um aumento de 223%. Entretanto, o ritmo de crescimento foi predominante na rede privada de ensino, o qual detém 77,5% no total de matrículas de graduação enquanto a rede pública participa com 22,5%. Em 2020, as instituições federais de ensino possuíam 2/3 das matrículas na rede pública, tendo um aumento de 33,6% no número de matrículas no período de 2010 a 2020, o que corresponde a 1.254.080 milhões de estudantes.

Em confluência com esta tendência de democratização do ensino superior para as massas, o PNE (Lei nº 13.005/2014) propõe 20 metas e 254 estratégias para melhoria da educação no período de 2014 a 2024, sendo que destas apenas três estão voltadas para o ensino superior. As metas 12 a 14 tem como principais pretensões a elevação da taxa bruta de matrícula na educação para 50% e da taxa líquida para 33%²² da população de 18 a 24 anos; a melhoria da qualidade da educação superior com a ampliação do corpo docente; e, o aumento do número de matrículas para pós-graduação e crescimento de titulados (mestres e doutores).

De acordo com a classificação de Martin Trow (1975), o sistema de acesso ao ensino superior no Brasil apenas recentemente se tornou de ascensão das massas. Todavia, para consolidar esta tendência do sistema de massas, o país precisa atingir a meta de 33% da taxa líquida de matrícula dos jovens de 18 a 24 anos. Conforme informações do observatório do PNE, que acompanha o andamento das metas propostas, em 2020 a taxa bruta era de 48,6% e a taxa líquida era de 23,8%.

Segundo Caseiro (2016), ao investigar os resultados obtidos, no período de 2004 a 2014, com a expansão da educação superior alcançadas pela implementação da política de reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e para a população de baixa renda, negra e indígena, bem como com a criação dos programas FIES e Prouni na rede privada foi possível observar a nível nacional, uma redução das desigualdades socioeconômicas nas chances de acesso à educação superior no Brasil, assinalado uma ruptura com a trajetória crescente de desigualdade entre as diversas regiões do país evidenciada desde a década de 1960.

Em sua pesquisa, na qual analisa os questionários dos ciclos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes²³ (ENADE) referente a 43 cursos de graduação, Ristoff (2016) assinala que o campus brasileiro tem se tornado menos branco com o ingresso de negros e pardos aproximando-se melhor da realidade racial da sociedade brasileira. Ademais, mais pessoas de baixa renda conseguiram chegar à educação

²² A taxa bruta é calculada a partir da divisão do número de matrículas totais na Educação Superior pela população de 18 a 24 anos de idade. Por sua vez, a taxa líquida diz respeito à razão entre as matrículas dos universitários nessa faixa etária e a população total do País de mesma idade.

²³ O Enade é um dos procedimentos de avaliação do SINAES, estabelecida pela Lei nº 10.861/2004, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo as diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). É um exame aplicado aos estudantes concluintes dos cursos de graduação das diversas áreas de conhecimento, com o objetivo de avaliar a formação e o rendimento acadêmico com relação ao domínio dos conteúdos em sua área de profissionalização.

superior, possibilitando também aos alunos trabalhadores cursarem uma graduação nos cursos noturnos. Segundo o autor (2016, p.5):

As constatações indicam, salvo melhor juízo, que a preocupação com a inclusão é hoje, no campus brasileiro, algo quase sagrado e contra a qual a cada dia menos pessoas ousam se posicionar. Poderíamos de certa forma dizer que, no tocante à inclusão, aos poucos estamos fazendo a trajetória do tabu ao totem. Sem dúvida, apesar dos recentes contratemplos derivados de um congresso nacional conservador, ainda é mais fácil falar a favor da inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos ou sub-representados do que contra – o que, sem dúvida, representa uma mudança significativa na vida acadêmica brasileira.

De acordo com o estudo de Ristoff (2016), ao analisar os dados do terceiro ciclo do Enade com os anos anteriores, a democratização do ensino superior pode ser observada através da correlação entre cinco variáveis de inclusão, são elas: a renda familiar; a origem escolar; a cor do estudante; a escolaridade dos pais; e, a condição do estudante com relação a necessidade de trabalhar para o seu sustento.

O primeiro indicador de democratização é a renda familiar. Segundo dados da PNAD Contínua – Rendimento de todas as fontes 2019, do IBGE, 90% dos brasileiros tem renda inferior a R\$ 3,500 mil por mês e 70% ganham até dois salários mínimos. Estes dados também se expressam na realidade do campus universitário brasileiro a medida em que estudantes mais pobres passaram a ingressar em cursos de alta demanda, bem como continuam presentes nos cursos de menor demanda, a exemplo da Pedagogia e das licenciaturas em geral.

O segundo indicador refere-se a origem escolar do estudante de graduação. Verifica-se no terceiro ciclo do Enade, que 60% dos estudantes são oriundos do ensino médio público, logo pode-se assinalar o impacto das políticas de inclusão adotadas pelos Governos do PT, que geraram a estes jovens oportunidades.

O terceiro indicador de democratização é a cor do estudante, o qual tem grande correlação com os dois indicadores anteriores, segundo os dados da pesquisa de Ristoff (2016) assinalam duas questões centrais, a de que houve um aumento em 41 dos 43 cursos analisados, sendo que em 11 o número de estudantes pretos é superior à sua representação na sociedade brasileira. Entre os cursos com altos percentuais de pretos tinha-se os cursos de licenciatura e os de baixa demanda, enquanto que os que tinham um percentual mais baixo eram da área da saúde e das engenharias.

O quarto indicador refere-se à escolaridade dos pais do estudante, Ristoff (2016) assinala que para esta variável não existe uma tendência consolidada, uma vez que

em apenas 23 dos 43 cursos analisados mostraram que novos espaços se abriram para filhos de pais sem escolaridade ou com escolaridade de nível fundamental e médio. Entre os cursos que apresentaram maior redução de percentuais de filhos com pais com escolaridade superior, dez pertencem a área de saúde e dos que tiveram menor redução estão os cursos nas áreas de engenharias.

Por fim, no indicador o estudante-trabalhador, Ristoff (2016) destaca que 67% se dedicam a alguma atividade remunerada em tempo parcial ou integral durante a graduação, enquanto que apenas 33% dos estudantes não trabalham. Entre os cursos que tem os maiores percentuais de estudantes trabalhadores são os de licenciatura e os de demanda mais baixa, haja vista que são nestes cursos em que se encontram os maiores índices de estudantes pobres, com os pais com menor nível de escolaridade, de origem em escola pública e que apresentam os maiores percentuais de estudantes pretos e pardos. Dentre os estudantes que trabalham é necessário distinguir aqueles que não vivem exclusivamente dos seus rendimentos, dos estudantes que trabalham para sustentar sua família. A pesquisa aponta que ¼ dos estudantes do país fazem parte deste último grupo.

Entre os estudantes que não trabalham, a maioria encontra-se matriculada em cursos altamente competitivos e que exigem dedicação em tempo integral aos estudos, solicitando que se abdique do trabalho remunerado ou que a família tenha uma boa renda.

Esta preocupação para compreender as diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre os estudantes das instituições públicas, haja vista o caráter público e gratuito de ensino, já era evidenciado pelo FONAPRACE em 1993, a fim de formular e elaborar uma proposta de política de assistência estudantil. Para tanto, realizou-se no ano de 1996, com 44 das 52 IFES existentes, a I Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes com o intuito de levantar a demanda potencial para formulação de uma política, e a pesquisa chegou à conclusão que 44,29% dos estudantes encontravam-se nas classes C, D e E²⁴, abalando o imaginário de que as universidades públicas eram compostas por elites econômicas e aumentando as

²⁴ A classificação econômica utilizada nas pesquisas de 1996, 2003 e 2010 do Fonaprace fez uso dos critérios estabelecidos pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), que divide as classes sociais em alta, média e baixa caracterizando-a por letras, a classe mais alta é classificada pela letra 'A', enquanto que a letra 'E' indica a classe mais baixa. Esse critério levava em conta a estimativa do poder de compra das pessoas, a renda familiar, os bens e o grau de escolaridade.

pressões em prol da construção de uma política de permanência, que na época dependia da sensibilidade dos gestores (FONAPRACE, 2012).

A II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras foi realizada no período de 2003 a 2004, com 47 das 53 IFES, confirmando os dados da pesquisa anterior, destacando que 42,8% encontravam-se nas classes C, D e E, cuja renda mensal familiar atingia no máximo R\$ 927 e apresentando uma situação de vulnerabilidade social. Porém, um ponto positivo foi o incremento real de 10% para 13% no total dos assistidos pelos programas existentes, evidenciando a necessidade de uma dotação crescente para esta política.

Ainda no ano de 2010, o FONAPRACE realizou a III Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, contando com a participação de 56 instituições e constatando que 43,7%, aproximadamente 300 mil estudantes, pertenciam às classes C, D e E, possuindo renda média familiar de R\$ 1.459. Ademais, também aumentou o percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta de 5,9% em 2004 para 8,7% em 2010, demonstrando com essa nova configuração uma democratização através das políticas de inclusão, conforme apontou a pesquisa de Ristoff a partir dos dados do ENADE.

Posteriormente a implementação do REUNI, do SISU, da Lei de Cotas e do PNAES, o FONAPRACE adotou um novo parâmetro baseado na renda familiar mensal per capita para classificação econômica, possibilitando aferir as mudanças no perfil socioeconômico e cultural dos discentes promovidas pelas políticas de inclusão. Assim, as pesquisas IV e V foram realizadas com 63 e 69 IFES, respectivamente, em 2014 e 2018, onde observou-se um aumento numérico na presença de estudantes do sexo feminino, autodeclarados pretos e pardos, de indígenas, com renda per capita de até 1,5 salários mínimos e tendo cursado ensino médio em escolas públicas. Os dados evidenciaram que o ensino superior federal tinha se tornado mais acessível, popular e inclusivo, refletindo a heterogeneidade da sociedade brasileira.

Na IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras de 2014, verificou-se que 47,6% dos estudantes eram negros (as), triplicando sua participação nas instituições federais. No tocante à origem escolar, 64,1% dos discentes estudaram integralmente ou a maior parte do tempo em escolas públicas. Por fim, com relação a renda familiar per capita houve uma duplicação do percentual de estudantes de renda mais baixa referente a pesquisa de 2010, ampliando para 66,2% o percentual de estudantes dentro da cobertura do

PNAES, sendo que 32% vivia com até meio salário mínimo e 22% com renda entre meio e 1 salário mínimo, aumentando-se expressivamente a demanda potencial e real para a assistência estudantil, gerando o desafio para a permanência e sucesso acadêmico dos considerados vulneráveis, principalmente, em razão do descompasso nos volumes de recursos repassados às IFES (FONAPRACE, 2019).

Na V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES, em 2018, aumentaram o percentual de negros, pardos e quilombolas no conjunto dos estudantes da IFES, alcançando uma maioria absoluta de 51,2% do universo pesquisado, representando um aumento dos espaços de prestígio social e de poder de grupos historicamente excluídos. Dessa maneira, após seis anos de funcionamento da Lei de Cotas, os dados demonstram a relevância da implementação das políticas de inclusão. A respeito da origem escolar, os dados se mantiveram estáveis, com 64,7% dos discentes estudaram integralmente ou a maior parte do tempo em escolas públicas. No que tange a renda mensal per capita familiar, os dados apontaram que houve um pequeno crescimento de estudantes inseridos na faixa de renda de até 1,5 salário-mínimo, passando para 70,2% do universo pesquisado, sendo que 26,6% vivem em famílias com renda per capita de até meio salário mínimo e 26,9% com renda per capita de até um salário mínimo (FONAPRACE, 2019).

Outro dado importante apontado pela IV e V Pesquisa da FONAPRACE foi a diminuição do percentual de estudantes ocupados(as), que passou de 35,3% para 29,9%, enquanto que 40,6% estão desocupados(as) e 29,5% são inativos²⁵. A maioria dos estudantes que trabalham estão concentrados em cursos nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, enquanto que os estudantes desocupados e inativos concentram-se majoritariamente nas áreas de Engenharias e Ciências da Saúde, em cursos que na sua maioria exigem dedicação em tempo integral. Os dados assinalam que 50,1% dos estudantes ocupados são do sexo masculino, solteiros, pretos ou pardos, encontrando-se na faixa etária de “25 anos e mais”, estudando majoritariamente no período noturno (48,4%) e trabalham mais de 30 horas semanais, o que repercute diretamente em suas vidas e no contexto acadêmico.

²⁵ O FONAPRACE (2019) denominou o estudante que “trabalha” como “ocupado”; o estudante que “não trabalha e está à procura de trabalho” como “desocupado”; e, o que “não trabalha e não está à procura de trabalho” como “inativo”.

Nesse sentido, os principais resultados da V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES, em 2018, assinalaram que 67,1% os estudantes ingressaram na universidade pelo ENEM/SISU, na média de idade de 24 anos, 85% dos estudantes são solteiros(as), 49% moram na casa dos pais, 60,3% tem origem em família em que nem a mãe, nem o pai, ou quem os criou tiveram acesso à universidade, sendo em sua maioria estudantes do sexo feminino, 54,6%, as quais estão em sua maioria matriculadas em cursos nas áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Linguística e Letras.

No que diz respeito aos dados de gênero e orientação sexual, observa-se uma predominância de mulheres e homens cis, dos quais a imensa maioria, 78,1%, se afirmam heterossexuais, enquanto 16,4% declaram-se LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis) e 5,4% preferem não responder, proporcionando um espaço para questionamento da heteronormatividade. Ademais, o percentual dos estudantes que possuem filhos está na faixa de 11,4%.

A maioria dos graduandos, 77,2% residem no município onde cursam a graduação enquanto que 22,8% necessitam fazer migração para estudar. Segundo os dados do FONAPRACE (2019), apenas 45,1% dos estudantes participam de pelo menos um programa acadêmico, sendo estes expressivamente com moradia na cidade onde situa-se o campus em que estuda.

Os marcadores sociais apresentados pelos dados do FONAPRACE demonstram o expressivo aumento da demanda potencial para o PNAES, haja vista que uma vez vinculado à instituição, estes estudantes precisam contar com a proteção social para permanecer e concluir a graduação. Entretanto, segundo os dados da V Pesquisa, somente 30% dos discentes fizeram uso de alguma ação ou programa referente à assistência estudantil em 2018, sendo insuficiente o atendimento de uma quantidade razoável do público-alvo e tornando-se a cobertura ainda mais incipiente com a queda da cobertura em razão da redução dos recursos nos últimos anos. Segundo Silva (2021), a demanda da Assistência Estudantil corresponde a 80,7% de todos os estudantes das IFES, porém a cada três estudantes apenas um em demanda potencial prioritário é atendido pelo PNAES.

3.2.1 Perfil socioeconômico dos estudantes da UFCG

Com base nos dados da V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES, em 2018, fornecidos à Universidade Federal de Campina Grande pelo FONAPRACE (2019), observou-se que participaram da pesquisa 18.228 discentes, o que correspondeu a aproximadamente 94,57% do quantitativo total de estudantes matriculados no período 2018.1. Dos discentes que responderam ao questionário socioeconômico, 8.822 eram estudantes do campus Campina Grande, 2.393 de Cajazeiras, 1.867 de Cuité, 1.341 de Patos, 1.062 de Pombal, 1.753 de Sousa e 989 de Sumé. A maioria é natural de municípios do Estado da Paraíba (65,9%). Outros 22,1% são naturais de municípios de estados vizinhos, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Ceará.

O percentual de negros, pardos, indígenas e quilombolas no conjunto dos estudantes da UFCG alcança 61,8%, o que supera o índice do universo pesquisado pelo FONAPRACE. A maioria (71%) são jovens de 18 a 24 anos, 87,6% são solteiros(a), predominantemente sem filhos (90,3%), sendo 50,2% do sexo feminino e 49,7% do sexo masculino. Com base nos dados dos relatórios da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), 73,66% das estudantes do sexo feminino estão matriculadas em cursos de humanas ou saúde, enquanto que entre os estudantes do sexo masculino essa percentagem é de 49,18%. Observa-se que 11,3% dos alunos se declararam LGBTT.

No tocante a origem escolar, 63,3% dos estudantes são oriundos de escolas públicas e 36,7% de escolas particulares. Os dados mostram que 88,7% dos estudantes ingressaram na universidade pelo ENEM/SISU, sendo 62,7% por ampla concorrência e 37,3% por meio das cotas. Dos que ingressaram por cotas 37,2% vieram de escolas públicas. Neste universo, 71,9% dos estudantes têm origem em família em que nem a mãe, nem o pai, ou quem os criou tiveram acesso à universidade.

No tocante a área acadêmica, observou-se que 43,2% dos estudantes que responderam à pesquisa são matriculados em cursos na área de exatas e tecnológicas, 38,2% são estudantes da área de Ciências Humanas e Sociais, e 17,7% são da área de saúde. Destes estudantes pesquisados, 43,1% frequentam cursos do turno integral, 32,8% nos cursos diurnos e 24,1% nos cursos noturnos. Em relação às atividades ou programas acadêmicos, apenas 38,5% dos estudantes participam.

Além disso, 70% residem no município onde cursam a graduação enquanto que 30% necessitam fazer migração para estudar. Em relação a moradia atual, 43% residem com os próprios pais, 14,9% residem sozinhos e 11,1% moram com companheiro(a), 5,8% na casa de outros familiares, 4,2% na casa de amigos, 9,9% em moradia coletiva, 3,4% em moradia pertencente, 3,7% em pensão/hotel e 3,8% em repúblicas.

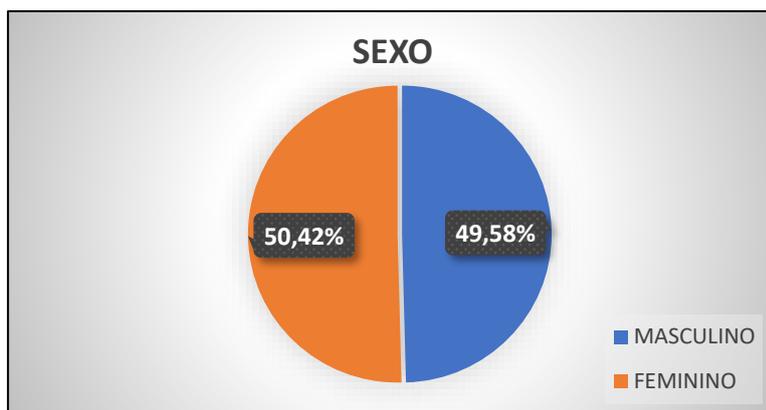
Nos dados referentes a renda mensal per capita familiar, observou-se que 85,5% dos estudantes estão inseridos na faixa de renda per capita de até 1,5 salário mínimo, sendo que 47,2% vivem em famílias com renda per capita de até meio salário mínimo e 73,9% com renda per capita de até um salário mínimo. Os dados mostraram que 19,7% estão ocupados(as), 44,2% estão desocupados(as) e 36,1% são inativos.

Outros dados apontam que 82,7% dos estudantes relatam dificuldades emocionais, sociais e psicológicas que afetam significativamente na sua vida ou no seu desempenho acadêmico. Entre as mais apontadas, destacam-se: adaptação a novas situações (19,9%); dificuldades financeiras (19,6%); carga excessiva de trabalhos acadêmicos (18,6%); problemas emocionais (16,1%); tempo de deslocamento para universidade (11,4%); e, relacionamentos familiares (10,7%). Estas e/ou outros motivos levaram 50,3% dos discentes a pensarem em abandonar seus cursos.

3.3 OS DEMANDANTES DA POLÍTICA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFCG

Nos cadastros socioeconômicos dos estudantes que pleitearam ingresso nos programas de assistência estudantil no campus Campina Grande no período 2020.1, foi possível consultar e avaliar diversos aspectos socioeconômicos e familiares, tais como: sexo, idade, estado civil, cor, estado de origem, a localização da moradia, origem escolar, a forma de ingresso, a área do curso, o turno, a participação em programas de bolsa acadêmica, a ocupação e origem escolar do principal provedor, a quantidade de membros da família e a renda per capita.

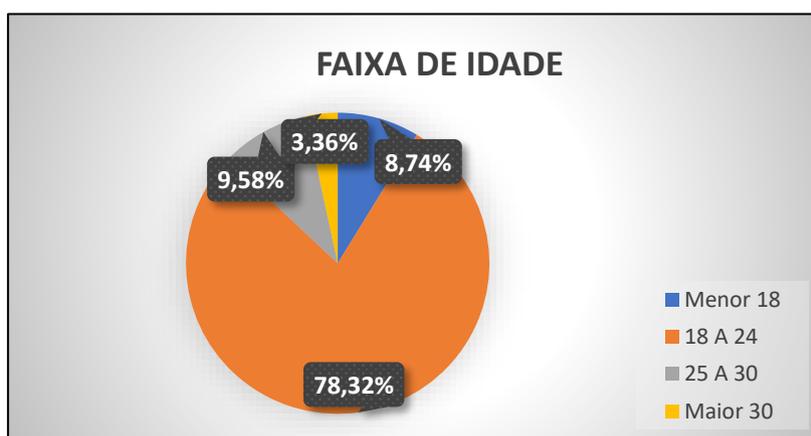
Entre os estudantes matriculados no campus Campina Grande, 56,84% são do sexo masculino e 43,16% do sexo feminino. No entanto, há uma pequena predominância do sexo feminino entre aqueles que se candidataram aos programas de Assistência Estudantil (FIGURA 1):

FIGURA 1: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por sexo

Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

Entre o quantitativo de selecionados, 99 foram do sexo feminino e 92 do sexo masculino, respectivamente, 51,83% de mulheres e 48,16% de homens. Todavia, quando se observa o quantitativo dos indeferidos, percebe-se que 54,23% dos candidatos homens não tiveram sua avaliação socioeconômica concluída, em razão da ausência ou insuficiência de documentos.

Na Figura 2, pode-se observar o percentual de estudantes de acordo com sua faixa etária, ressaltando-se, majoritariamente os estudantes na faixa dos 18 a 24 anos.

FIGURA 2: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por idade

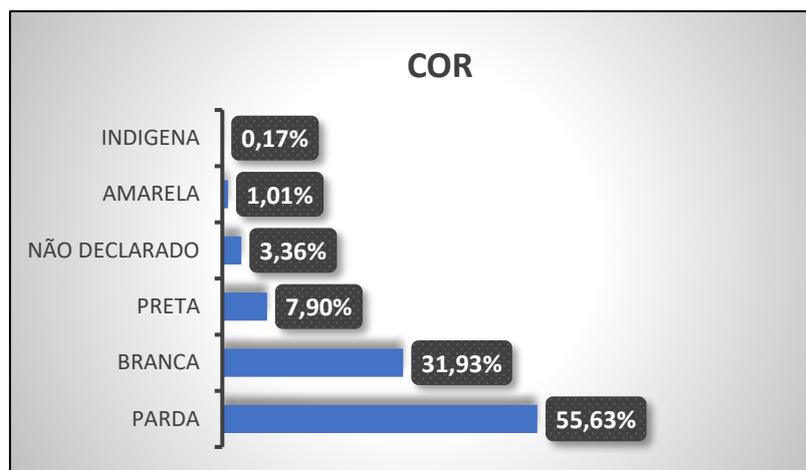
Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

Dentre os 191 estudantes selecionados, 148 estavam na faixa de 18 a 24 anos, 19 na faixa etária menor que 18 anos e 24 acima dos 25 anos. Observa-se que o estado civil destes estudantes é prevalentemente de solteiros (93,95%), com pequeno percentual de casados (5,71%) e divorciados (0,34%). Entre os 191 estudantes selecionados, foram contempladas duas pessoas divorciadas, correspondendo a

100% do total deste grupo. Dos 34 estudantes que se declararam casado(a)s, 32,35% foram selecionados aos programas. Entre os solteiros, esse percentual foi de 31,84%.

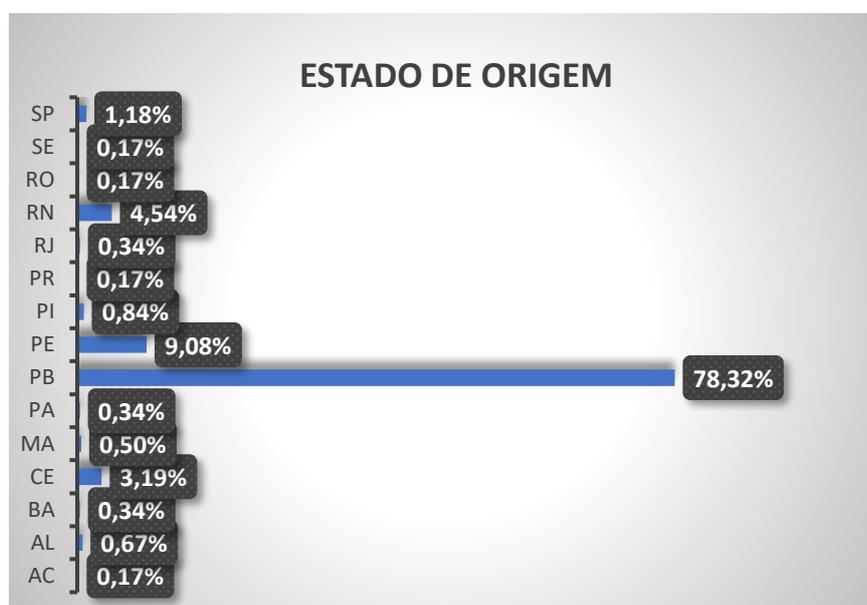
Com relação a cor, observa-se (FIGURA 3) o crescimento expressivo dos estudantes pardos e negros, ultrapassando a percentagem de brancos e se aproximando do perfil racial da população do Nordeste. Identificou-se que 112 dos selecionados eram pardos, 14 pretos, 57 brancos e 08 os demais.

FIGURA 3: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por cor



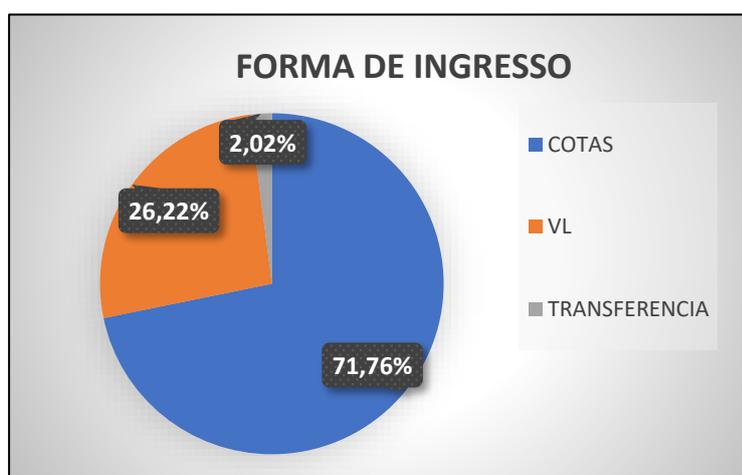
Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

A Figura 4 mostra que a maioria dos candidatos aos programas de assistência estudantil são provenientes de municípios do Estado da Paraíba ou dos Estados vizinhos como Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará. Entre os selecionados, 147 estudantes são do Estado da Paraíba, aproximadamente 76,96%, dos quais apenas 51 selecionados, 34,69%, são do próprio município de Campina Grande. Quanto a localização da moradia destes estudantes na cidade de origem, percebe-se que estes estudantes são predominantemente oriundos da zona urbana.

FIGURA 4: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por Estado

Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

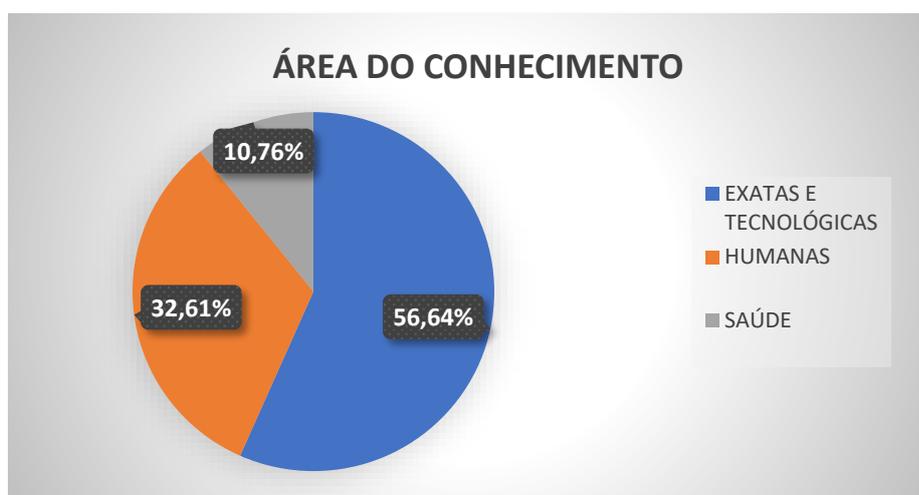
Observa-se uma significativa procura dos estudantes cotistas pela política de Assistência Estudantil (FIGURA 5). Observa-se que dos 191 estudantes selecionados, 150 ingressaram através das cotas, correspondendo a 78,53% do total. Há também forte predominância de candidatos com trajetória na escola pública: 85,21% dos que pleitearam algum tipo de assistência são desse grupo e 89.5% dos selecionados (171 estudantes de um total de 191).

FIGURA 5: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por forma de ingresso

Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

Segundo os dados dos relatórios da PRE acerca dos estudantes matriculados na UFCG no campus Campina Grande e a área de conhecimento de seus cursos, aproximadamente 51% são da área de exatas e tecnológicas, 34% da área de humanas e 15% são da área de saúde. Este panorama se estende aos estudantes que demandam Assistência Estudantil, conforme demonstra a Figura 6.

FIGURA 6: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por área do conhecimento



Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

No tocante aos selecionados, 44 estudantes estão matriculados em cursos da área de humanas, 25 em cursos de saúde e 122 em cursos das ciências exatas e tecnológicas. Entre os selecionados na área de exatas e tecnológicas, 87, ou seja, aproximadamente 72% dos estudantes, estão matriculados em cursos de engenharia. Ademais, ao analisar proporcionalmente cada grupo de área do conhecimento, verifica-se que 37,50% dos inscritos que são da área de saúde foram selecionados, 34,71% na área de exatas e tecnológicas e 25,77% na área de humanas.

A procura pelos programas de Assistência Estudantil também tem relação com o turno das aulas, uma vez que cursos diurnos requerem frequência em aulas nos dois turnos (manhã e tarde), impossibilitando uma conciliação entre trabalho e estudos. Verifica-se que majoritariamente os demandantes e os selecionados aos programas da Assistência Estudantil são estudantes da modalidade de ensino diurno, sobretudo, em razão da realidade do campus Campina Grande, onde 67% dos cursos são diurnos, 27% são noturnos e 6% são matutinos.

Além disso, percebe-se que 97,82% dos estudantes que demandaram os programas da Assistência Estudantil estão em sua primeira graduação, sendo que 267 são ingressantes do semestre 2020.1, tendo sido selecionados 93, e 328 estudantes são veteranos. Apesar de 55% dos estudantes demandantes serem de veteranos, apenas 1,68% possuem bolsa acadêmica e 11,76% faziam parte de algum auxílio da Assistência Estudantil, tendo sido selecionados 98, dos quais 03 possuíam bolsa acadêmica e 16 já eram acompanhados pelos programas da PRAC.

Dentre o universo de selecionados para os programas de Assistência Estudantil, 73,29%, o que corresponde a 140 estudantes, não possuem provedores que concluíram a universidade, o que faz com que seu percurso educacional seja ainda mais permeado de múltiplas experiências, conflitos, tensões, expectativas e incertezas. Ao analisar cada grupo de escolaridade específico, identifica-se que 46,42% dos estudantes cujo provedor não é alfabetizado e 41,37% dos que possuem provedor com ensino médio incompleto foram selecionados. A Figura 7 apresenta os dados da escolaridade dos provedores para o total da amostra de candidatos aos programas de assistência estudantil.

FIGURA 7: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por escolaridade do provedor

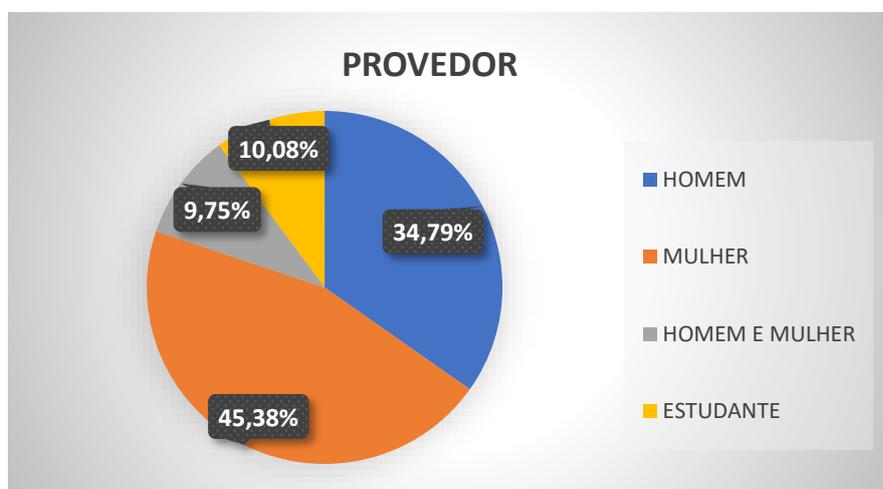


Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

Ao analisar a composição dos núcleos familiares é preciso considerar as transformações sociais, demográficas e familiares passadas pelo Brasil no século XX que resultou numa maior diversificação e pluralidade dos arranjos familiares. Nos últimos 20 anos, segundo Cavenaghi e Alves (2018), o país vivencia um processo de

transição da família patriarcal tradicional para a família nuclear conjugal ou por individualização (pessoas solteiras e vivendo sozinhas em domicílios unipessoais). Estas mudanças nos arranjos familiares contribuíram para o aumento da chefia feminina, sendo esta maioria nas famílias monoparentais, meio a meio nos arranjos unipessoais e minoria nas chefias das famílias nucleares. Esta tendência apontada pelos autores também pode ser vista nos dados da Figura 8.

FIGURA 8: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por gênero do provedor



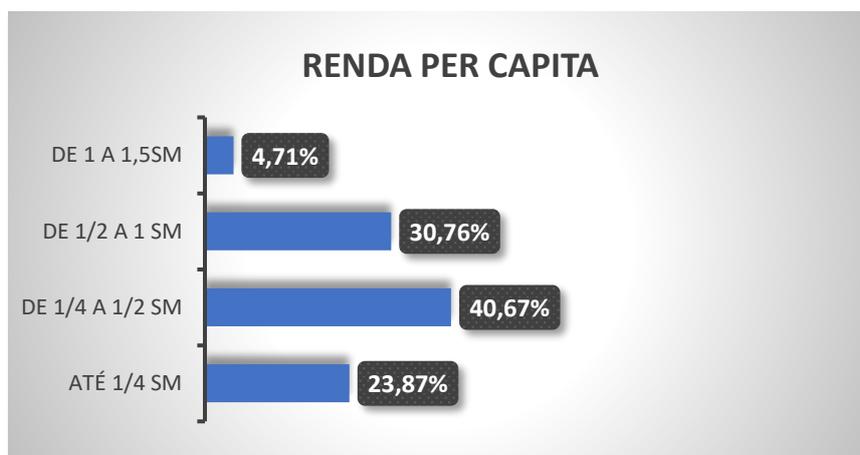
Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

Ao considerar o chefe de família como sendo o principal provedor do núcleo familiar e o universo dos estudantes selecionados, verifica-se que 81 das famílias são chefiadas por mulheres, 67 por homens e 24 por mulheres e homens. Ademais, no universo dos selecionados 19 estudantes, sendo 11 homens e 8 mulheres, são os responsáveis pelos seus arranjos familiares.

As condições socioeconômicas dos estudantes e seu núcleo familiar trazem rebatimento para sua permanência no ensino superior, sendo determinante para a conclusão do seu curso. Desse modo, a renda per capita familiar de até um salário-mínimo e meio constitui-se como uma das guias mestras para o atendimento da demanda prioritária. Porém, observa-se nos dados dos demandantes, expostos pela Figura 09, que 64,54% possuem renda per capita abaixo de meio salário-mínimo²⁶ e que a totalidade destes possuem per capita de até 1,5 salários-mínimos.

²⁶ O valor de referência do salário-mínimo em 2020 era de R\$ 1.045,00, que corresponde ao ano em que os estudantes analisados se inscreveram no processo seletivo

FIGURA 9: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por renda per capita



Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

Ao analisar a renda dos selecionados, identifica-se que 130 estudantes possuíam renda per capita de até meio salário-mínimo, o que corresponde a 68%, 56 estudantes possuíam per capita na faixa acima de meio e até um salário-mínimo, e somente 5 estudantes tinha renda na faixa de 1 a 1,5 salários-mínimos.

Um outro ponto que impacta na composição da renda familiar é a sua origem, conforme demonstra a Figura 10. Para uma boa parte das famílias esta renda advém da realização de trabalhos eventuais, os conhecidos “bicos”, do trabalho autônomo e da agricultura de subsistência, da aposentadoria ou até mesmo do funcionalismo público (municipal - estadual).

FIGURA 10: Demandantes dos programas da PRAC no semestre 2020.1 por origem da renda



Fonte: Elaboração própria com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC

No universo dos selecionados, a origem da renda dos 191 estudantes ficou distribuída da seguinte forma: 45 de trabalho autônomo não-eventual; 35 de aposentadoria; 33 de trabalho CLT; 31 do funcionalismo público; e 24 de trabalho autônomo eventual. Ademais, ao analisar cada origem da renda especificamente, identifica-se que 60% dos núcleos familiares que recebem auxílios do INSS e 57,14% dos que têm renda advinda de pensão alimentícia foram contemplados com os auxílios da PRAC.

Embora a renda advinda dos programas de transferência de renda, a exemplo, do Programa Bolsa Família, seja a principal renda de apenas 3,36% dos núcleos familiares, quando se avalia a participação neste programa para os estudantes solicitantes da Assistência Estudantil, identifica-se que um terço dos demandantes têm membros do seu núcleo familiar recebendo estes programas de transferência de renda complementarmente.

4. A CONSTRUÇÃO DOS INDICES DE VULNERABILIDADE E A ADOÇÃO DO RELATO FAMILIAR PARA ANÁLISE SOCIOECONÔMICA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS MATERIAIS-DISCURSIVOS DE INTERPELAÇÃO

Na sociedade contemporânea, o processo de seleção e gestão do risco torna-se uma operação contínua realizada pelas instituições, grupos e indivíduos, sendo centrais para ordenação, função e identidade individual e cultural (LUPTON, 2013).

No intento de governar a população, é imprescindível que o governo conheça todos os traços e processos que perpassam a dinâmica societal, sobretudo as ações, os pensamentos e sentimentos dos indivíduos. Para que o governo intervenha e gerencie os possíveis riscos presentes na sociedade, é necessário construir um aporte de informações acerca das capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos a fim de torna-los observáveis, dizíveis, escrevíveis e explicados por meio de certos esquemas calculáveis, praticáveis e governáveis (ROSE, 1998).

A partir da década de 1980, os indicadores sociais surgem como mecanismo para construção metodológica de instrumentos de quantificação e qualificação das condições de vida e de outros aspectos da realidade societal. Os indicadores seriam instrumentos metodológicos que possibilitaria a observação, compreensão e explicação das dimensões da vida a fim de monitorar e produzir ações políticas mais eficazes, eficientes e efetivas.

A construção do sistema de indicadores na política de assistência estudantil trouxe à tona a temática da vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que este conceito permitiria avaliar as condições de vida de todas as camadas da sociedade e identificar as fragilidades socioeconômicas de determinado grupo ou indivíduo. Segundo pesquisa de Palavezzini (2020), das 68 universidades federais existentes no Brasil em 2018, cerca de 60 tem considerado não apenas o critério de renda disposto no PNAES, mas também outros critérios tais como transporte, habitação, condições de saúde, origem da renda e demais aspectos que impactam na permanência do estudante no ensino superior a fim de classificar os estudantes que irão ser atendidos.

Como forma de identificar os agravantes de vulnerabilidade socioeconômica, aproximadamente 18% das universidades federais brasileiras, a exemplo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), têm demandado aos estudantes que juntamente com a documentação de identificação e de renda do grupo familiar, apresentem uma carta explicativa ou relato familiar onde dissertem acerca das

situações familiares, econômicas, de saúde, da manutenção do estudante e outras conjunturas que perpassam o cotidiano do grupo familiar.

Não obstante, quando a universidade coloca em ação o poder de interpelar os estudantes, transversalmente pelo instrumento do relato familiar, operacionalizando o conceito de vulnerabilidade socioeconômica e seus agravantes, cria-se uma série de questionamentos que reflete um sistema de representações e de práticas inscritas materialmente no processo social e situa-se numa realidade sócio-histórica dada.

4.1 A ANÁLISE SOCIOECONÔMICA: UM MECANISMO DE INTERPELAÇÃO

A análise socioeconômica caracteriza-se por um processo de identificação e apreensão das características e dimensões de precarização das condições de vida socioeconômicas que trazem riscos e danos aos cidadãos. Nesse sentido, por meio do conhecimento da multiplicidade dos aspectos e necessidades que envolvem os indivíduos, a análise socioeconômica constitui-se por saberes que permitirá ao Estado calcular suas forças, apreender os problemas públicos e possibilidades enfrentados pelo país, assim como classificar as prioridades, táticas e políticas fundamentais para governar a sociedade de maneira racional e refletida.

Na modernidade, segundo pontua Bauman (1999), a sociedade busca a ordem do mundo, do habitat humano e do eu humano como forma de lidar com as incertezas, ansiedades geradas pela ambivalência do caos, ou em outras palavras, pelos riscos. A ambivalência surge do impulso de nomear/classificar, mediante atos de inclusão e exclusão dividindo o mundo em dois, os que correspondem a classificação e todos os outros que não, sendo assim, a inclusão numa classe acontece apenas na medida em que outras são deixadas de fora. Segundo Bauman (1999, p. 9):

Classificar significa separar, segregar. Significa primeiro postular que o mundo consiste em entidades discretas e distintas; depois, que cada entidade tem um grupo de entidades similares ou próximas ao qual pertence e com as quais conjuntamente se opõe a algumas outras entidades; e por fim tornar real o que se postula, relacionando padrões diferenciais de ação a diferentes classes de entidades (a evocação de um padrão de comportamento específico tornando-se a definição operacional de classe). Classificar, em outras palavras, é dar ao mundo uma *estrutura*: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade.

O esforço de exterminar a ambivalência, pressupõe segundo o autor (1999) que os soberanos e agentes possuidores de conhecimento, habilidades e tecnologia ordenem mediante projeto, manipulação, administração e planejamento o mundo. Assim, a estatística e a avaliação socioeconômica constituem-se como estratégias da prática moderna, pois, por intermédio destas torna-se possível calcular, medir, ordenar, comparar e constituir os aspectos e condições de determinados grupos.

Para governar a população é imprescindível o conhecimento dos traços e processos que perpassam a dinâmica societal, sobretudo as ações, os pensamentos e sentimentos dos indivíduos, aos quais são socialmente organizadas e administradas. Segundo Rose (1998), a administração do indivíduo contemporâneo possui três aspectos. Primeiramente, as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos. Assim, por meio de estratégias sociais e políticas, o Estado abaliza as técnicas administrativas e de regulação das instituições na formulação de políticas, estabelecimento das prioridades e no processo burocrático. O segundo aspecto ressalta a necessidade da administração da subjetividade como tarefa central para organização moderna. Por fim, o autor destaca o surgimento de uma expertise da subjetividade, formada por grupos profissionais que classificam e medem a psique, diagnosticando e predizendo as causas dos problemas assim como comparando as capacidades de ação e subjetividade dos indivíduos frente aos riscos.

A individualidade humana torna-se visível e localizada numa rede de escrita, onde se transcreve os atributos e suas variações, as capacidades e as condutas humanas em formas codificadas, permitindo que estas sejam acumuladas, normalizadas, documentadas e que se tire sua média a fim de comparar, avaliar e julgar. O conhecimento da subjetividade possibilita a reunião de tecnologias humanas, ou seja, o conjunto de forças, mecanismos e relações dos indivíduos são calculadas constituindo-se em redes operacionais de poder. Estas tecnologias organizam os humanos no espaço e no tempo para alcançar certos resultados, a exemplo, Rose (1998) ressalta que as relações de hierarquia, a idade e os diplomas educacionais situa os indivíduos em cadeias de lealdade e dependência, capacitando alguns para dirigir outros e obrigando outros a obedecer.

A governamentalidade opera infiltrando na subjetividade os valores políticos, a exemplo do consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social através da transmissão, traduções e conexões das aspirações política com os modos de agir das pessoas, ou

seja, as formas como se capacita os sujeitos através de linguagens, critérios e técnicas. Nesse sentido, o conhecimento da subjetividade e a invenção de programas de governo requeria que a população fosse calculável, transformando-as em inscrições/estatísticas transportáveis podendo ser somadas, subtraídas, comparadas e contrastadas. Assim, os sistemas conceituais, as linguagens de análise e de explicação forneceram os meios pelos quais a subjetividade e a intersubjetividade começaram a fazer parte dos cálculos do governo.

Segundo pontua Lockmann (2019), a estatística produz determinados grupos por meio de uma semelhança imaginada, assim, a avaliação dos traços, perfis e características assim como a intensidade, regularidade dos fenômenos da sociedade como intuito de encontrar similitudes e poder agrupá-los, facilitando a ação sobre eles a fim controlar e governar. Porém, não basta apenas descrever os fenômenos e/ou conceber determinadas situações/condições, é imprescindível o cruzamento das informações, a elaboração de quadros comparativos e a construção de probabilidades com vistas a identificar grupos e zonas de riscos que necessitam da intervenção do Estado e que suas demandas sejam atendidas por políticas públicas.

As estatísticas funcionam como indicadores da verdade e demonstrativo de fenômenos indesejados. Portanto, ao serem aceitos pelos sujeitos realizam processos de subjetivação, desenvolvendo um governo que incide sobre os pensamentos e comportamentos dos sujeitos. Pela verdade produzida pelos dados estatísticos, é possível constranger indivíduos a realizarem determinados atos sobre si mesmos, o que não implica uma ausência de resistência (LOCKMANN, 2019).

A análise socioeconômica, por meio da identificação dos atributos, características e variações de determinados grupos sociais, propicia a produção de estatísticas. Assim, ao invés de meros sistemas lógicos, estas compõem um campo de práticas culturais que normaliza, individualiza e classifica. Portanto, a produção de estatísticas é permeada por múltiplos discursos que formam uma teia conferindo inteligibilidade aos objetos do mundo, uma vez que o entrecruzamento de discursos paralelos possibilita traçar o perfil socioeconômico e inventariar os sujeitos em classes humanas organizadas por práticas institucionais. Assim, a análise socioeconômica e as estatísticas por ela produzidas são formadas por práticas discursivas e por padrões de categorias, distinções e relações textuais.

Nesse sentido, ao compreender que a interpelação é a produção discursiva do sujeito social, a qual acontece pela imposição de um discurso de poder e interiorização

de determinadas categorias e termos, pode-se inferir que a análise socioeconômica se constitui em um mecanismo de interpelação. Por intermédio da produção de laços sociais entre os sujeitos, a sociedade e as instituições, define-se e organiza-se a representação dos papéis imbuídos de regras e atos aos quais os sujeitos deverão se submeter e que podem ser observadas pela produção de identidades e pelas posições assumidas pelos sujeitos concretos, a exemplo, da prática discursiva das pessoas em vulnerabilidade socioeconômica e que necessitam da intervenção do Estado.

4.1.1 A análise socioeconômica no âmbito da assistência estudantil

A análise socioeconômica no âmbito da Política de Assistência Estudantil, tem como propósito apreender os aspectos sociais e econômicos que perpassam a história de vida do estudante tais como o meio social em que está inserido (família e território), como tem sido o atendimento as necessidades básicas da vida, qual o tipo de acesso às políticas públicas, como se estabelecem os vínculos sociais e as relações sociais nos quais encontra-se inserido dentro e fora do espaço acadêmico, uma vez que produzem impactos no desempenho e trajetória acadêmica do estudante.

Conforme a Lei nº 8.662/1993, que dispõe sobre a profissão de Assistente Social, configura-se como uma das competências do profissional desta área “realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades”. Apesar desta não ser a única competência do assistente social, no âmbito da política de Assistência Estudantil, a análise socioeconômica para fins de seleção e classificação dos usuários da política é parte intrínseca e tem ocupado centralidade no trabalho dos assistentes sociais que compõem a equipe técnica das IFES.

Por meio dos instrumentos e técnicas operacionalizados por estes profissionais tais como entrevista, observação, reunião, visita domiciliar e a análise de documentos referentes à situação, os estudos socioeconômicos configura-se como:

o processo de conhecimento, análise e interpretação de uma determinada situação social. Sua finalidade imediata é a emissão de um parecer – formalizado ou não – sobre tal situação, do qual o sujeito demandante da ação/usuário depende para acessar benefícios, serviços e/ou resolver litígios. Essa finalidade é ampliada quando se incluem a obtenção e análise de dados sobre as condições econômicas, políticas, sociais e culturais da população atendida em programas ou serviços, partir do conjunto dos estudos efetuados

como procedimento necessário para subsidiar o planejamento e a gestão de serviços e programas, bem como a reformulação ou a formulação de políticas sociais [MIOTO, 2009, p. 09].

Nesse sentido, os estudos socioeconômicos buscam conhecer as condições sociais e de vida que perpassam a vida do estudante e do seu grupo familiar para os quais a ação da política está dirigida. Mioto (2009) ressalta que, houve no âmbito das instituições, um processo de burocratização dos procedimentos e dos dispositivos para condução destes estudos socioeconômicos.

Os instrumentos e técnicas utilizados pelos assistentes sociais para realização dos estudos socioeconômicos, tem evidenciado um processo de burocratização dos procedimentos com a exigência cada vez maior de documentos para comprovação das condições de vida dos indivíduos, apesar de considerar a possibilidade de juntada de documentos pelos candidatos na fase recursal do processo seletivo, conforme demonstram a Nota nº 01105/2017/DEPJUR/PFUFPB/PGF/AGU e a Nota nº 00034/2019/CONSU/PFUFCG/PGF/AGU. Em um contexto marcado pela seletividade e focalização da política, o processo de burocratização evidencia-se nos últimos anos, sobretudo, pela intensificação das auditorias na gestão dos programas sociais pelos órgãos de controle, com o intento de desenvolver ações preventivas na perspectiva da garantia da legalidade, moralidade, impessoalidade, publicidade e eficiência na aplicação dos recursos públicos, bem como a probidade dos atos da administração pública. Para Palavezzini (2020), a administração pública passou de um modelo burocrático para o gerencial, distinguindo-se pelas formas de controle, sua perspectiva se corporifica através das orientações para um bom resultado da política:

As políticas educacionais, sob perspectiva gerencial, delineiam-se em forma de organização e gestão, exigindo eficiência, eficácia, efetividade e, sobretudo, 'bons resultados'. As instituições educativas, principalmente as públicas, são redimensionadas e submetidas a órgãos de controle cada vez mais burocratizados e pragmáticos, que transformam em meros executores os sujeitos que implementam essas políticas. (PALAVEZZINI, 2020, p. 291)

Essa perspectiva gerencial pode ser observada, por exemplo, pelo ofício circular nº 16/2019 do MEC enviado as instituições federais de ensino superior no dia 22 de agosto de 2019, nos quais o MEC aponta a necessidade de uma melhor gestão, controle, otimização e eficiência no gasto dos recursos destinados ao PNAES. Assim, para um melhor atendimento a demanda do público-alvo, recomenda-se a adoção de

maior rigidez na análise da documentação de elegibilidade do estudante ao programa, bem como na comprovação de condição social, renda e composição do grupo familiar.

Para Araújo et al (2021), em um contexto de ajustes fiscais e de políticas voltadas à pobreza, coadunar com o compromisso da garantia dos direitos sociais tem sido um grande desafio aos profissionais frente a obrigatoriedade da tarefa de implementar um processo de trabalho marcada pela seletividade. Para tanto, a análise socioeconômica deve ser elaborada a partir de um arcabouço ético, teórico e técnico mediante um saber especializado e qualificado que possibilite a emissão de um parecer embasado, subsidiado e respaldado na perspectiva do direito à educação.

Em consonância a este pensamento, Mito (2009) destaca que os estudos socioeconômicos, como toda ação profissional, quando realizados de forma responsável e consciente, dispõem de uma dimensão operativa e uma ética que expressa os fundamentos teórico-metodológica e ético-políticos da profissão em um determinado momento histórico. Sendo assim, os pareceres sociais emitidos pelos assistentes sociais devem guiar-se pelos princípios dispostos no código de ética profissional, o qual preconiza o compromisso com o usuário, a defesa da ampliação e consolidação dos direitos de cidadania, bem como um posicionamento em favor da equidade, igualdade e da justiça.

O processo de análise socioeconômica pela política de assistência estudantil realizados pelos assistentes sociais das IFES, compreendem três etapas até a emissão de um parecer final acerca da situação socioeconômica do estudante. A primeira etapa diz respeito a escolha/determinação dos indicadores que irão compor o sistema de seleção dos estudantes que serão atendidos pela política, em seguida passa-se para o processo de análise documental frente a uma diversidade de documentos ou declarações que comprovem as informações apresentadas pelos estudantes acerca do seu núcleo familiar. Por fim, a última etapa, busca sintetizar as informações em um parecer que subsidiará o preenchimento dos dados requeridos pelos índices de vulnerabilidade socioeconômica e que possibilitará classificar e selecionar os estudantes que serão atendidos pela política (PALAVEZZINI, 2020).

Com base no “know how” dos profissionais de Serviço Social e em suas atribuições institucionais, as IFES vem buscando eleger os “mais necessitados” em razão da incapacidade estatal de atender a todo o público demandante. Os critérios de análise, seleção e classificação socioeconômica frente a uma realidade de alta

demanda de estudantes com o perfil PNAES e a insuficiência de orçamento financeiro, se tornou irrevogável e obrigatório. Para Palavezzini (2020, p. 189):

A conjuntura de segmentação e seletividade, da assistência estudantil, força os profissionais que a executam a compatibilizar os recursos disponíveis em relação às demandas, e a criarem mecanismos, instrumentos e ferramentas operativas direcionando às situações mais frágeis um mínimo de proteção possível. Isto posto, na execução da assistência estudantil, índices de vulnerabilidade manifestam-se como importantes instrumentos para operacionalização dos programas e ações, observando outros critérios para além da renda.

Desse modo, ainda que se tenha o entendimento de que as famílias com rendas um pouco mais altas acabam sendo oneradas e realizando sacrifícios para manter um dos seus membros no ensino superior, as IFES vem construindo mecanismos, instrumentos e ferramentas operativas para viabilizar o atendimento de condições mínimas aos estudantes com renda per capita mais baixa e condições mais desfavoráveis, ou seja, com um maior grau de vulnerabilidade socioeconômica.

Entretanto, ressalta-se que estes mecanismos, instrumentos e ferramentas operacionalizadas pelas IFES são distintas entre as instituições, haja vista que, a escolha e o valor (peso/pontuação) dos indicadores não são neutros, mas expressam uma decisão teórico-metodológico e ético-político dos profissionais envolvidos frente aos limites orçamentários das instituições.

Em uma conjuntura delineada pela falta de condições técnicas e de tempo dos profissionais, pela rotatividade dos estudantes e dos auxílios, bem como pelas diferenciações regionais, o conhecimento da vulnerabilidade socioeconômica vivenciada pelos estudantes e seu grupo familiar são trazidas a presença dos decisores na forma de documentos e a análise socioeconômica subsidia a produção de estatísticas com as quais as decisões serão tomadas. Segundo Senra (2005, p.95):

as estatísticas configuram aglomerados previamente organizados, expressando-os na linguagem dos números, que se quer na tradição científica ocidental, objetiva e universal. Em seu processo produtivo, agregam-se (superam-se) registros ou anotações ou inscrições individuais (relativo a um ser, objeto ou situação; relativo àquilo que é único); tomam-se e agregam-se aspectos observáveis e registráveis das individualidades, e, ao agregá-los, passa-se a pensar e a dizer do todo (do conjunto, do coletivo) e não mais das suas partes. Ora, tenha-se presente que essas partes, por serem diferentes, heterogêneas, não são agregáveis, em si mesmas, a menos que se lhes atribua, que se lhes marque algum aspecto comum, por meio de algum princípio de equivalência; dessa forma, serão observados e registrados os aspectos individuais que previamente configuraram os aglomerados organizados. Assim, como tudo na ciência e na pesquisa

(naturais e sociais), as estatísticas são mensurações construídas das realidades.

Ainda que os profissionais tenham consciência que os dados estatísticos e índices não consigam representar as dinamicidades e complexidade das condições e situações presentes na realidade da sociedade, as medidas pontuais, quantitativas, e multidimensionais produzidas pela aproximação da vulnerabilidade socioeconômica moldam as formas de ver as possibilidades de ação do Estado.

Ao agregar aspectos heterogêneos da realidade por meio de um princípio de equivalência, os índices produzem significados e verdades, isto é, práticas discursivas sobre o panorama social, político, econômico e cultural do país, assim como acerca das condições e variações na vida da população. Desse modo, o processo de análise socioeconômica na política de assistência estudantil atua como mecanismo de interpelação ao marcar as posições diferenciadas entre os estudantes que demandam a política, classificando-os por meio de gradações de vulnerabilidade socioeconômica e estabelecendo as prioridades das ações governamentais, aos quais delimitam e selecionam quais serão os estudantes que serão atendidos pelo PNAES.

4.1.2 O processo de análise e seleção socioeconômica pela UFCG

O processo de seleção socioeconômica para ingresso dos estudantes de graduação da UFCG nos programas de assistência estudantil ocorre semestralmente. Geralmente, no início de cada semestre, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários juntamente com a Coordenação de Apoio Estudantil, lançam um edital unificado que abarca todos os campi para os programas com disponibilidade de vagas, neste constam os requisitos para participação na seleção, o número de vagas para cada programa, os prazos e horários das inscrições e demais etapas, a forma de inscrição, os critérios de classificação, de desempate e de indeferimento, bem como as informações gerais sobre o processo de seleção.

O processo de seleção unificado foi adotado pela PRAC/CAE apenas no semestre letivo 2018.1, com o intento de racionalizar e otimizar o tempo e os custos tanto para os profissionais envolvidos quanto para os próprios estudantes. Anteriormente a esse período, a PRAC/CAE era responsável pela seleção do campus sede enquanto que as Direções de Centro juntamente com as equipes da assistência estudantil dos campi fora de sede eram os responsáveis pelos editais dos programas

nos quais a gerência eram locais tais como a Residência e o Restaurante Universitários, no caso do PAEG a seleção, desde sua criação, sempre foi unificada. Dessa maneira, cada programa possuía seu edital específico, sendo necessário que o estudante apresentasse uma inscrição e cópia de toda a documentação exigida para cada um dos programas de que tivesse interesse em participar.

No relatório técnico quali-quantitativo do processo seletivo unificado para os programas de assistência estudantil 2018.1, produzido pela comissão responsável pela análise socioeconômica, ressalta-se que a unificação da seleção representou um grande avanço para os assistentes sociais, professores, gestores e estudantes uma vez que gerou uma diminuição dos custos com cópias dos documentos para os estudantes e a padronização dos editais, garantindo que entre os campi ocorresse um processo seletivo com os mesmos critérios de análise pré-estabelecidos pela equipe. Contudo, ainda se configurava como um desafio a falta de um sistema informatizado que possibilitasse uma otimização do tempo e dos custos, proporcionando um banco de dados digitais dos cadastros socioeconômicos bem como no apoio na logística de listas e controle dos inscritos, haja vista, a dificuldade de manejar os cadastros físicos.

Em 2020, o processo de seleção passou a ser desenvolvido por meio do Sistema Eletrônico de Informação SEI-UFCG, com a anexação da documentação requerida para o cadastro socioeconômico exclusivamente de forma digital e via internet. Segundo o relatório técnico quali-quantitativo do processo seletivo unificado 2020.1, a realização por meios eletrônicos impactou em melhores condições das informações prestadas pelos candidatos e na otimização dos recursos financeiros dos estudantes que não necessitavam mais arcar com os custos das cópias dos documentos solicitados. Ressalta-se que no contexto da pandemia do COVID-19, a transição dos cadastros físicos para os digitais foi imprescindível para execução do processo seletivo, garantindo a segurança dos dados e dos profissionais envolvidos.

Para participação no processo seletivo para os programas da PRAC, os estudantes devem realizar um cadastro socioeconômico, no qual deve constar o formulário de inscrição e a documentação comprobatória da situação socioeconômica do seu núcleo familiar. Este cadastro trata-se de um instrumento técnico-operativo usado pela equipe avaliadora formada por profissionais do Núcleo de Serviço Social, destinado ao conhecimento, análise e interpretação das condições de vida dos estudantes e seus familiares, com o fim da emissão de um parecer sobre a situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Até 2007, conforme demonstra o relatório de gestão da UFCG, a equipe técnica era composta por duas assistentes sociais, as quais eram responsáveis pela análise e o acompanhamento dos estudantes nos diversos campi. Todavia, com o processo de expansão e democratização implementado pelo REUNI, a equipe multidisciplinar (assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, técnicos em assuntos educacionais, assistente administrativos, etc) foram sendo formadas nos diversos campi da UFCG. Em 2022, por exemplo, o Núcleo de Serviço Social encontrava composto por 11 assistentes sociais distribuídos entre os campi, os quais tem como principal centralidade do seu trabalho os processos de análise socioeconômica.

No processo de análise socioeconômica, o Núcleo de Serviço Social, responsável por esta etapa do processo, avalia se o estudante candidato atende cumulativamente aos requisitos gerais para participação no processo seletivo, tais como: estar regularmente matriculado em cursos de graduação presenciais da UFCG; e, possuir renda per capita familiar menor ou igual a 1,5 salário mínimo. Além de atender a estes requisitos, cada programa tem também requisitos específicos, sobretudo no número de créditos que o estudante deve estar matriculado. Mediante esta análise, o estudante pode obter status deferido quando o cadastro está de acordo com as normas do edital e atende aos requisitos para participação no processo seletivo ou status indeferido quando o estudante não cumpre com as normas do edital, ou seja, não apresenta documentação exigida completa ou apresenta cadastro em situação de contradição, incompatibilidade e/ou irregularidade dos requisitos.

O processo de análise socioeconômica era complexo e demorado, durava cerca de 4 a 5 meses e envolvia uma média de 1.700 cadastros socioeconômicos, especialmente quando ocorria seleção para o programa PAEG. A partir de 2021, a PRAC adotou um processo de análise socioeconômica de fluxo contínuo, onde o cadastro possui validade de 5 anos requerendo a atualização das informações apenas quando necessário. Esta mudança qualificou os procedimentos administrativos-burocráticos permitindo uma melhor aproximação da realidade dos estudantes e solucionando alguns desafios enfrentados pela equipe, tais como a repetição de inscrições dos estudantes não selecionados e os altos números de indeferimento por ausência de documentos o que gerava uma exclusão de estudantes vulneráveis.

A divulgação do resultado da análise socioeconômica até a seleção 2020.1, era motivo de preocupação por parte do Núcleo de Serviço Social em razão do elevado quantitativo de cadastros com o status “indeferido”, em média uma percentagem de

35%, em virtude da insuficiência de informações sobre a situação familiar e/ou pela ausência de documentos comprobatórios. Segundo os relatórios técnicos do Núcleo de Serviço Social, algumas das razões aparentes para um elevado quantitativo de cadastros indeferidos, seria a dificuldade de compreensão dos editais e dos procedimentos burocrático-administrativos a serem seguidos pelos estudantes, ultrapassando a questão do uso de ferramentas de comunicação e informação, esbarrando muitas vezes na condição de formação básica destes estudantes.

Segundo aponta Zago (2006, p; 233), “as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica”, assim, ainda que tenha ocorrido a ampliação do número de vagas nos níveis fundamentais e médio estas não eliminaram os problemas relacionados à qualidade do ensino, ocasionando uma desigualdade de oportunidades construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos estudantes. Não é à toa, que a autora destaca que já se tornou senso comum a afirmação de que as políticas de educação básica não têm contribuído para um ensino de qualidade. Assim, os efeitos da exclusão do conhecimento refletem nas primeiras fases dos cursos bem como em processos seletivos no âmbito da universidade, haja vista as desigualdades existentes na formação no ensino básico.

A etapa de análise dos requisitos básicos e da documentação necessária para conclusão da análise socioeconômica por parte do Núcleo de Serviço Social, representa uma primeira etapa de seletividade e focalização, segregando os estudantes que obtiveram status nos cadastros socioeconômico como deferido dos indeferidos, sendo que o status indeferido, majoritariamente tem como motivo o não cumprimento das normas dos editais, o que não significa necessariamente que o estudante não atenda ao perfil prioritário do PNAES. Uma segunda etapa de focalização, encontra-se na fase classificatória dos estudantes que obtiveram status deferido, os quais por meio de mecanismos e critérios de prioridade que compõem o índice de vulnerabilidade socioeconômica são classificados como selecionados para os programas ou como cadastro de reserva, ou seja, aptos a serem convocados com o surgimento de novas vagas.

4.2 A ADESÃO AOS ÍNDICES DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA E A PARAMETRIZAÇÃO DOS INDICADORES NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

O marco conceitual sobre os indicadores sociais ocorreu na década de 1960, através da sua inserção no vocabulário dos agentes políticos e no papel importante assumido por estes nas arenas de discussão político-social da sociedade brasileira. Porém, é a partir da década de 1980, que este teve sua capacidade potencializada com o aprimoramento de novas experiências no tocante a formulação e implementação de políticas públicas (JANUZZI, 2017).

Nesse sentido, a partir da década de 1980, diligências para construção conceitual e metodológica de instrumentos de quantificação e qualificação das condições de vida, da pobreza, da vulnerabilidade e de outras dimensões da realidade societal foram se intensificando tanto por parte dos órgãos de planejamento público quanto por parte das universidades. Na formulação das políticas públicas, os indicadores sociais são instrumentos operacionais de monitoramento das múltiplas dimensões da realidade com o intuito de produzir ações governamentais mais eficazes, eficientes e efetivas. No campo acadêmico, estes constituem evidência empírica de um fenômeno social interligando-o aos modelos explicativos da teoria social. Em suma, o indicador social configura-se como:

uma medida em geral quantitativa dotado de um significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. (JANUZZI, 2017, p. 15)

Por conseguinte, o conjunto de indicadores sociais constitui-se em um sistema de monitoramento dos arranjos sociais e dos modos de vida da sociedade por parte do poder público possibilitando uma melhor investigação acerca das mudanças sociais e dos determinantes dos fenômenos, sendo expressos, por exemplo, através de taxas, proporções, médias, índices, distribuição por classes ou por cifras absolutas.

Conforme aponta Januzzi (2017), a montagem de um sistema de indicadores sociais perpassa quatro etapas metodológicas. A primeira etapa requer a definição operacional do conceito abstrato e do interesse teórico ou programático para criação do sistema. Em seguida, estabelece-se as dimensões, os objetivos específicos que

se pretende com o indicador e com a abordagem de interpretação dos dados que se levanta de forma quantitativa. Logo depois, busca-se a obtenção das estatísticas públicas pertinentes, através, por exemplo, de pesquisas, censos e/ou cadastros públicos. Por último, com a combinação das duas etapas anteriores se compõem um sistema que traduz o conceito estabelecido na primeira etapa.

Um outro ponto de importância acerca dos sistemas de indicadores são as suas classificações em relação a temática, a natureza, a sua divisão e ao fluxo. Assim, estas podem ser divididos a partir das seguintes categorias: quantitativo ou qualitativo; objetivo ou subjetivo; descritivos ou normativos; e, simples ou compostos. A diferença entre as duas primeiras categorias consiste no fato de que os indicadores objetivos e/ou quantitativos envolvem dados estatísticos concretos e empíricos da realidade enquanto que os indicadores subjetivos e/ou qualitativos considera medidas construídas pela percepção e avaliação dos indivíduos sobre diversos aspectos.

Já a distinção entre os indicadores descritivos ou normativos, encontram-se no grau de uso dos significados valorativos e definições conceituais mais específicas, haja vista que os processos interpretativos não são completamente neutros e que a construção de um sistema perpassa valores socialmente implícitos. Dessa maneira, os indicadores descritivos têm características e aspectos voltados na realidade empírica sendo minimamente dotado de significado valorativos. Enquanto que os indicadores normativos refletem explicitamente juízos de valor na escolha de critérios normativos referente a dimensão estudada (JANUZZI, 2017).

No tocante a complexidade metodológica para a construção dos indicadores, estes podem ser simples ou compostos. Os indicadores simples são construídos com base em uma estatística social específica e apenas numa dimensão da realidade. Por sua vez, os indicadores compostos (indicadores sintéticos ou sociais) são elaborados a partir da aglutinação de dois ou mais indicadores simples, podendo levar em consideração diversas dimensões da realidade social. Porém, ao mesmo tempo em que os indicadores compostos possibilitam uma síntese objetiva para priorização de ações pelas políticas sociais, pode gerar uma perda de proximidade com o conceito e a sua medida pode dificultar a transparência dos processos para os usuários.

Não obstante, o sistema de indicadores sociais possui algumas propriedades às quais são escolhidas com base na percepção do analista e nas dimensões que se pretende abarcar ao construir um sistema de indicadores. Conforme assinala Januzzi (2017), algumas destas propriedades são: relevância social; validade; confiabilidade;

sensibilidade; especificidade; reprodutibilidade; comunicabilidade; ter amplitude desagregável em termos geográficos, sociodemográficos e socioeconômicos; ser atualizado periodicamente à custos factíveis; e, gozar de certa historicidade. Embora a maioria dos sistemas não disponha de todas as propriedades em razão da inviabilidade de reunir todas estas características, a legitimidade do sistema de indicadores dependerá proporcionalmente do grau de aderência a estas propriedades.

Dentre as propriedades imprescindíveis para um sistema de indicadores destaca-se: a validade para garantia da relação recíproca entre o conceito e o indicador elaborado; a confiabilidade dos dados mensurados; e, a inteligibilidade que seria a transparência das decisões tomadas e das bases técnicas e metodológicas elaboradas para um sistema, a fim de que seja comunicável e compreensível a todos. Outrossim, a escolha das demais propriedades para compor um sistema é extremamente delicada para o pesquisador, uma vez que não existe uma teoria que oriente esta atividade de forma objetiva e neutra. Sendo assim, os diagnósticos sociais tratam-se de retratos parciais da realidade e refletem a visão de mundo, a formação teórica dos técnicos e as suas prioridades nas dimensões de um fenômeno.

Com a relevância assumida pelos indicadores sociais compostos, a partir da década de 1980, a renda deixa de ser a única variável na análise do desenvolvimento socioeconômico e múltiplas dimensões da sociedade passam a ser considerados para o levantamento da pobreza, exclusão social e vulnerabilidade socioeconômica. Desse modo, as agências institucionais foram paulatinamente construindo índices sintéticos de classificação baseados em um sistema de pontuação que considerasse outros aspectos correlacionados com a renda familiar, tais como o nível de escolaridade do chefe da família, as fontes de renda e o acesso aos serviços de saúde, educação, habitação etc. compreendendo-a através de uma visão mais estrutural da realidade.

Os indicadores sociais foram sendo elaborados com base nas recomendações dos organismos multilaterais a fim de planejar e destinar os recursos públicos as políticas públicas voltadas, especialmente, ao combate à pobreza. Assim, estabeleceu-se uma linha minimalista como público-alvo, isto é, entre os que serão incluídos pelas políticas sociais como forma de garantir condições mínimas de participação no jogo econômico e os que ficarão excluídos em razão dos recursos insuficientes para atender a totalidade da população. Como aponta Foucault (2011), o direito dos governados partem das desigualdades constituindo-se em um campo de poder onde,

as distinções sociais e de grupos de risco lutam pelo reconhecimento de seus direitos e acesso a políticas públicas.

Na política de assistência estudantil, os indicadores de vulnerabilidade socioeconômica formulados pelas IFES, surgem para apreensão das condições objetivas e subjetividade da vida dos estudantes que impactam na permanência e na sua trajetória acadêmica no ensino superior. Após uma ampla discussão no âmbito institucional pelos profissionais da área e no espaço acadêmico através dos congressos e grupos de trabalho do FONAPRACE, outras dificuldades vivenciadas pelos estudantes, além da renda, passam a fazer parte dos critérios de seleção.

4.2.1 A adesão aos índices de vulnerabilidade socioeconômica pelas IFES

Embora seja inegável o avanço sócio jurídico da política da assistência estudantil com a implantação do REUNI, estas ainda estão permeadas por clivagens ideológicas uma racionalidade que propõem uma política focalizada e destinada a priorizar os mais pobres entre os pobres. Precipuamente com a redução nos últimos anos, de 20% do orçamento da educação e do PNAES, a focalização passa a exigir a apreensão de mais especificidades nas condições de vida dos estudantes para seleção socioeconômica da demanda que será atendida, sendo necessário o refinamento das exigências e dos testes de meios.

Segundo pontua Araújo et al (2021, p. 9):

Para se chegar a um resultado analítico focalizado no limite que o recurso pode cobrir é necessário adotar uma metodologia clara, transparente, que reúne informações e comprovações das condições declaradas, para que seja possível, tecnicamente, assegurar que se trata de situações limítrofes entre lutar para permanecer na universidade ou ser obrigado a buscar meios de sobrevivência, ao largo da educação e em seu prejuízo.

Diversas sugestões teórico-metodológicas foram sendo levantadas pelas IFES a fim de aprimorar o processo de análise socioeconômica, as quais destacavam a importância de considerar como parâmetros para construção de indicadores de vulnerabilidade socioeconômica, as múltiplas dimensões que afetam a trajetória e o desempenho acadêmico dos estudantes, bem como as distintas características a que estão condicionados os estudantes no ensino superior. Segundo demonstra os dados da pesquisa do Fonaprace (2019), as principais dificuldades acadêmicas que impactam na permanência dos estudantes são: a falta de disciplina de estudo;

dificuldades financeiras; carga excessiva de trabalhos estudantis; problemas emocionais; e, o tempo de deslocamento para a universidade.

Em uma conjuntura onde a cada três estudantes que atende aos critérios gerais dispostos pelo decreto nº 7.234/2010, a saber, “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio”, somente uma está sendo atendida pela política, torna-se inevitável para as IFES a necessidade de seleção dos estudantes “mais vulneráveis” dentre os que possuem o perfil socioeconômico proposto pelo PNAES para destinar os poucos recursos da política. Desse modo, por intermédio da autonomia dada pelo decreto da política ao definir que caberá a instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados” e que “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de *demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior*”, cada instituto com base em suas interpretações teórico-conceituais e operabilidade da análise socioeconômica foi desenvolvendo seu próprio sistema de indicadores, considerando as suas particularidades regionais.

Com a construção do sistema de indicadores pela política de assistência estudantil emerge a temática vulnerabilidade socioeconômica como forma de abarcar outros aspectos além dos critérios de prioridade estabelecidos pelo PNAES. Segundo os dados pesquisa de Palavezzini (2020), das 68 universidades federais existentes no Brasil em 2018, cerca de 60 considerava não apenas o critério de renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e de origem escolar, mas agregava outros critérios tais como transporte, habitação, condições de saúde, origem da renda e demais aspectos que impactam para a permanência e a conclusão do ensino superior.

Entre as justificativas para utilização de outros critérios além da origem escolar e da renda per capita, está a pouca diferença da renda per capita entre os candidatos bem como a possibilidade de estar vulnerável em muitas situações sem que sua renda familiar esteja abaixo dos parâmetros do PNAES. Em razão desta complexidade, Araújo et al (2021), destaca que os profissionais responsáveis pela análise socioeconômica enfrentava um dilema, pois, um estudante podia até ultrapassar o corte estabelecido pelo PNAES de forma pouco significativa, porém quando se agregava a renda à outras fragilidades tais como violências, adoecimentos e destituições, sua permanência e desempenho acadêmico era fortemente influenciado

por esta combinação de fatores socioeconômicos. Esse dilema era ainda mais angustiante, quando apenas a renda era utilizada como variável para definir e classificar quem acessaria as ações da política, instalando-se uma lógica perversa e antiga de seleção do mais pobre entre os pobres.

Como forma de colocar com a formulação teórico-metodológica e guiado pela perspectiva de direito, o grupo de trabalho do FONAPRACE, a partir da troca de experiências, reflexões e discussões das distintas realidades das IFES no Brasil elaborou um documento denominado “subsídios para atuação do(a) assistente social na análise socioeconômica no âmbito da Assistência Estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior”, tendo como uns dos objetivos a consolidação na utilização de indicadores socioeconômicos e a contribuição para atuação dos assistentes sociais, uma vez que são estes profissionais que têm assumido o protagonismo, no processo de análise socioeconômica para fins de definição e seleção no acesso dos(as) estudantes a esta política (ARAÚJO et al, 2021).

Na problemática que envolve a construção de critérios, indicadores socioeconômicos e a metodologia de seleção dos estudantes a terem acesso as ações da Assistência Estudantil, é preciso ter clareza dos marcos teóricos e conceituais que perpassam a racionalidade técnico-instrumental e operativa da análise socioeconômica, tais como os conceitos primordiais de família, domicílio e vulnerabilidade socioeconômica. Segundo Sarti (2004), as políticas públicas vêm considerando a família como a unidade de referência e atendimento, ao constituir-se como o primeiro vínculo do indivíduo com o mundo social, as relações recíprocas, complementares e assimétricas vivenciadas num domicílio pelos membros do núcleo familiar impactam diretamente nas condições de vida do sujeito.

Na Portaria Normativa nº 18/2012²⁷, Art. 2, inciso III, o conceito de família configura-se como a “unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham as despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio”. Para tanto, é preciso considerar a dinamicidade dos novos arranjos familiares e as mudanças na composição familiar, as relações de parentesco e os

²⁷ A Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

modos de convivência entre os membros do núcleo familiar, conforme pontuam os autores Medeiros e Osório (2001, p.06):

Famílias são instituições com várias características, como laços de parentesco e normas de relacionamento que determinam direitos e obrigações de várias espécies a seus membros. Como a convivência entre os membros pode oscilar em intensidade, as famílias podem variar bastante em composição e organização. A depender da forma como são estabelecidas na sociedade, as normas de convivência podem manter fortemente relacionados parentes de gerações e colinearidades distantes ou ainda limitar a relação mais intensa aos parentes próximos. Essa relação consiste, entre outras coisas, de uma divisão de trabalho e recursos entre os membros da família.

A família constitui-se em um espaço complexo para a construção dos indicadores de vulnerabilidade socioeconômica devendo considerar a consanguinidade, a dependência financeira e os laços socioafetivos que extrapolam o limite de um mesmo domicílio, a fim de ter uma visão mais ampla dos novos e diversos arranjos familiares. A partir da composição destes arranjos, é possível conhecer o lugar do estudante nas inter-relações familiares, apreendendo as várias alteridades enfrentadas e que podem afetar a permanência no ensino superior.

Mioto e Nora (2006, p.5) apontam que a família, como importante objeto de intervenção das políticas públicas, é uma instituição social historicamente construída perpassada por três indicadores centrais que “[...] se complementam e são fundamentais para fornecer ao profissional uma visão ampla e clara do objeto de intervenção”, sendo eles: o parentesco uma vez que constitui-se pedra fundamental para as definições legais de direito e obrigações familiares; os afetos constituídos pelos aspectos e vivências subjetivas; e, o domicílio como sendo a estrutura física da residência e ao grupo de pessoas que coabitam na mesma unidade de moradia.

O termo domicílio, segundo os critérios do IBGE, refere-se às edificações que contenham paredes e teto de qualquer material destinadas à moradia de pessoas, podendo ser divididos em coletivos e particulares. Os coletivos constituem-se pela convivência de mais de cinco famílias ou pessoas sem laços de parentesco e/ou dependência doméstica, enquanto que os particulares referem-se a uma moradia independente, estruturada com um ou mais cômodos e entrada privativa, onde vivem pessoas sós ou conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou/e regras de convivência. A pessoa ou grupo de pessoas que habitam o domicílio constitui o arranjo familiar. O arranjo familiar caracteriza-se pelo grau de

parentesco das pessoas do domicílio em relação ao chefe da família. Quando não há esse vínculo de parentesco esse arranjo é classificado como não familiar, podendo estes ser unipessoais ou de grupos de não-parentes que se encontram interligados por normas de convivência (MEDEIROS; OSÓRIO, 2001).

Estes arranjos familiares, as suas inter-relações e os seus modos de conviver são perpassados por vulnerabilidades, fragilidades e riscos que podem afetar em maior ou menor grau as condições sociais e o modo de vida dos arranjos familiares. Sendo assim, a proteção social por meio das políticas sociais deve atuar educativamente reduzindo fragilidades e habilitando potencialidades dos que são mais vulneráveis, conforme assinala Sposati (2009, p.35):

[...] a vulnerabilidade, como o risco, também tem graduação, ao abranger os mais e os menos vulneráveis, isto é, os mais e os menos sujeitos a um risco; ou a serem mais, ou menos, afetados quando a ele expostos. Portanto, podem-se identificar dois planos: o das fragilidades e o da incapacidade em operar potencialidades. No caso, atuar com vulnerabilidades significa reduzir fragilidades e capacitar às potencialidades. Esse é o sentido educativo da proteção social, que faz parte das aquisições sociais dos serviços de proteção.

Como princípio ético-político do Serviço Social defende-se a necessidade de apreender a vulnerabilidade socioeconômica a partir de situações e contextos individuais e coletivos, perpassados por condições objetivas e subjetivas de sujeitos históricos em suas determinações. A exemplo das seguintes variáveis: gênero; etnia; renda; acesso aos serviços sociais de saúde, educação e habitação; acesso à informação; e, outras condições de reprodução da vida material e social.

A preocupação de não limitar a análise socioeconômica apenas na renda e a necessidade de usar outros meios para aferir vulnerabilidade e miserabilidade, instigou a construção de outros indicadores que pudessem compreender a realidade social através de uma combinação de múltiplas dimensões analíticas e que pudesse ser quantificável. Desse modo, surgem os índices de vulnerabilidade socioeconômica (IVS), os quais passaram a ser compostos por distintas variáveis como subsídio identificar processos de vulnerabilidade no público alvo.

Ao considerar que “em qualquer relação humana, sejam elas pessoais, institucionais e/ou econômicas, o poder está presente” (FOUCAULT, 2012, p. 269) e que o mundo social é construído individual e coletivamente pelos agentes sociais, em relações de cooperação e conflito expressando as posições ocupadas por estes

agentes no espaço social e na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital (BOURDIEU, 1996), pode-se concluir, então, que os índices de vulnerabilidade socioeconômica são reflexo desse espaço social ocupado pelos profissionais responsáveis pelo processo de seleção e classificação socioeconômica usuários da política de assistência estudantil juntamente com os interesses públicos, institucionais, das equipes multiprofissionais e dos usuários frente as particularidades loco-regionais e de trajetória de constituição desta política em cada IFES.

4.2.2 A parametrização das variáveis pelos índices de vulnerabilidade

O percurso da política da Assistência Estudantil em sua formulação e consolidação como política pública, foi marcado “por caminhos incertos e descontínuos, mas fazendo sua história” (KOWALSKI, 2012, p.102), os quais se expressam no financiamento insuficiente para atender a demanda potencial prioritária prevista pelo decreto PNAES. Nesse sentido, as IFES passam a aderir outros critérios além da renda e da origem escolar para que os auxílios cheguem aos mais vulneráveis, traduzindo-se, conforme assinala Araújo et al (2021), em uma “discriminação positiva” que busca assegurar uma distribuição mais equânime dos usuários diante de uma sociedade cada vez mais seletiva e excludente. Sendo assim, os índices de vulnerabilidade socioeconômica surgem como forma de agrupar elementos qualitativos e que podem abarcar os anseios dos sujeitos, os objetivos da política e a finalidade do trabalho dos profissionais responsáveis pela análise.

Segundo aponta Lockmann (2019), embora se busque a equidade nas políticas sociais, a construção de um sistema de indicadores perpassa uma dupla função a de inclusão e exclusão. Pois, ao escolher determinadas variáveis de riscos descritivas e avaliatórias, possibilita-se a construção, normalização e divisão dos indivíduos que possuem determinadas características e dos outros que estão fora delas.

A parametrização dos indicadores e variáveis que constituem os índices de vulnerabilidade socioeconômica são temas polêmicos e controversos, sendo clivados de desafios teóricos, éticos e técnicos. Ressalta-se que as concepções e terminológicas dos indicadores e variáveis são distintas entre as IFES, pois, são fruto da apreensão das experiências e particularidades vivenciadas pelas equipes. Porém, o documento que oferece subsídios para atuação do(a) assistente social na análise socioeconômica no âmbito da Assistência Estudantil das IFES, sugere indicadores e

variáveis gerais, sem, contudo, apresentar qualquer medida e/ou pontuação, uma vez que os profissionais podem utilizá-los de forma integral ou adaptar estes a cada realidade social, considerando a validade, confiabilidade, cobertura territorial e demais fatores que podem incidir na especificidade de cada região (ARAÚJO ET AL, 2021).

Para compor o índice de vulnerabilidade socioeconômica do estudante em graduação são considerados indicadores complementares e que expressam uma interpretação da realidade situada em um recorte temporal, sendo esta dinâmica, complexa e multifacetada. Dessa maneira, são sugeridos os seguintes indicadores: origem escolar do estudante; renda familiar bruta per capita; situação de moradia do estudante e condição de moradia da família; ocupação profissional do principal responsável pelo grupo familiar; bens patrimoniais do grupo familiar; e, situação Agravante de Vulnerabilidade (SAV).

A origem escolar e a renda familiar per capita são as duas variáveis centrais para a definição do público alvo do PNAES, por isto, são os primeiros indicadores a serem levados em consideração na análise socioeconômica. O indicador origem escolar tem interlocução com os critérios dispostos pela Lei de Cotas e o Decreto PNAES, sendo uma chave de prioridade os estudantes advindos da escola pública.

Para Teixeira (2011), é preciso refletir sobre o caminho percorrido pelo jovem entre o ensino médio na escola pública e o ensino superior, pois este caminho se inscreve em toda a trajetória socioeducacional do estudante e as desigualdades não são eliminadas pela entrada destes jovens na universidade. Ademais, o ensino médio é uma experiência complexa e coincide com um período de transições individuais e sociais, principalmente, para os jovens que vivenciam lógicas de exclusão e o estigma de ser estudante de escola pública, caracterizado por ser aquele que não domina inteiramente os conhecimentos básicos e precisa se desdobrar para superar as fragilidades em sua formação para afiliar-se intelectualmente e institucionalmente.

O segundo indicador chave para definição do público alvo PNAES, é renda familiar bruta per capita, com ela busca-se avaliar a capacidade econômica do núcleo familiar do estudante e que irá situá-lo no contexto sociocultural e econômico dispostos pelo Decreto nº 7234/2010, “com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio”. Essa comprovação de renda é realizada a partir de documentações sobre a situação de trabalho e renda de todo o núcleo familiar, os quais requerem da análise socioeconômica um parecer das condições econômicas e da (im)possibilidade da família para permanência na universidade por seus próprios meios.

O cálculo da renda mensal per capita é realizada através da soma da renda bruta do grupo familiar dividido pela quantidade de membros que o integram, considerando os valores possíveis de abatimentos e deduções conforme especificado pelo Art. 7º da Portaria Normativa nº 18/2012 ou por regulamentações de cada IFES. O uso dos rendimentos bruto em detrimento dos rendimentos líquidos para fins de análise é utilizado pois torna o processo de análise mais linear, transparente e rápido dado que as contribuições obrigatórias para regimes de proteção social e retenções de imposto de renda são proporcionais aos rendimentos. Porém, não são contabilizados para a soma da renda bruta familiar para fins de análise, os rendimentos provenientes de programas de assistência em geral. Pela lógica da família defendida pelo Estado, os serviços sociais devem ser dirigidos aos cidadãos que comprovem não possuir meios próprios para sua manutenção.

O terceiro indicador que compõem a análise socioeconômica tem correlação com a segurança social e os custos financeiros que impactam nas condições de vida, especialmente, na situação de moradia do estudante e de sua família. Apesar da expansão universitária e do processo de interiorização dos campi, ainda é comum na realidade das IFES, estudantes que não moram na mesma localidade do campus onde estuda, razão pela qual ambas as situações de moradia devem ser levadas em conta para análise socioeconômica, tratam-se das ocasiões onde a família extrapola o limite de um único domicílio. Embora ressalte-se que a moradia do estudante é um local temporário para frequentar o contexto universitário durante o curso de graduação enquanto que o local permanente seria a moradia onde o estudante reside com os seus responsáveis na cidade de origem.

As sugestões de variáveis para este indicador consideram com quem o estudante vive (sozinho, com parentes, amigos ou com família de origem) e o tipo de moradia (própria; cedida; moradia estudantil; república/pensão/pensionato) na cidade onde localiza-se o campus onde estuda. Com relação à moradia da família considera-se a sua localização (urbana/rural; aldeia/quilombo; assentamento ou acampamento rural) bem como a condição de posse se o imóvel é alugado, cedido, financiado (com ou sem subsídios sociais), própria ou adquirida por herança.

A moradia constitui um indicador significativo no processo de desenvolvimento do indivíduo e da coletividade, pois, a não garantia desta para a população perpetua a pobreza e as desigualdades, especialmente em áreas degradadas onde ocorre maiores discriminações e que podem levar à dificuldade de acesso ao trabalho formal

e aos serviços socioassistenciais disponíveis, em razão da distância e do tipo de deslocamento existentes nestas áreas. Este processo (re)atualiza a marginalização e a reprodução do ciclo da pobreza (ARAÚJO et al, 2021).

O quarto indicador apontado para compor o índice de vulnerabilidade socioeconômica refere-se à ocupação profissional do principal responsável pelo grupo familiar, tendo em vista que sua aferição permite visualizar a situação de renda, a posição social no mercado de trabalho e a estabilidade da fonte de renda ou emprego. Entende-se que a ocupação profissional e a renda recebida podem determinar o grau de vulnerabilidade socioeconômica, pois, existem ocupações que são mais viáveis no mercado de trabalho, tem maior prestígio social e que proporcionam melhor retorno e estabilidade financeira. Conforme apontam Kamakura e Mazzon (2013, p. 27):

[...] embora exista um consenso geral de que a ocupação tem um papel importante no status social de um indivíduo e na compreensão das desigualdades sociais dentro de uma sociedade, também é amplamente reconhecido que existem disparidades significativas em termos de prestígio e retorno econômico dentro de algumas categorias profissionais nas sociedades modernas.

Para os autores, a estratificação socioeconômica das classes sociais sofre influência da ocupação profissional exercida, as quais podem ser classificadas pela hierarquia de ser formal ou informal, aos quais são caracterizadas por alguns elementos fundamentais dentre eles, o prestígio social, o acesso a bens e serviços públicos, oportunidades educacionais, trajetória de carreira, o nível de escolaridade medida em anos de estudos, a qualidade da educação, entre outros.

O quinto indicador refere-se aos bens patrimoniais do grupo familiar, o qual vincula-se ao tema das desigualdades socioeconômicas tendo como algumas das suas expressões a má distribuição de renda, medida pela quantidade de dinheiro que as pessoas recebem, e a concentração de riqueza, calculada pela quantidade de bens patrimoniais que as pessoas possuem. Assim, a pobreza tem uma relação estreita com a desigualdade e o crescimento econômico, pois, enquanto uma torna mais difícil a superação da pobreza a outra possibilita amenizar os seus efeitos.

O indicador dos bens materiais busca observar na análise o grau de segurança financeira da família. Desse modo, é preciso considerar que a propriedade de bens em si não demonstra riqueza, assim, é necessário analisar a origem destes bens e sua finalidade. Para Araújo et al (2021), no processo de análise socioeconômica para

assistência estudantil observa-se a forma como estes bens foram adquiridos, ou seja, se advém de esforços próprios, se foram herdados, se foram adquiridos por meio do acesso a políticas sociais, se são fontes de renda para sobrevivência da família ou se proporcionam aumento ou concentração de riqueza.

Por último, o sexto indicador denominado de situação agravante de vulnerabilidade (SAV), trata-se de “um indicador mais aberto e capaz de acolher tanto as particularidades regionais, as singularidades dos sujeitos, quanto às especificidades que porventura apareçam nas vidas dos(as) estudantes das IFES” (ARAÚJO et al 2021, p. 69). Este indicador caminha concomitantemente com os demais, a fim de ampliar as possibilidades de conhecimento sobre como as vulnerabilidades sociais incidem na vida dos(as) estudantes, principalmente, nas situações e fenômenos de ordem subjetiva da família, mas impacta na vida e na permanência acadêmica do estudante.

Este indicador é muito amplo uma vez que pode abarcar uma gama de situações objetivas e subjetivas não delimitadas pelos demais indicadores, bem como haver uma gradação, isto é, o grau de gravidade e de implicações destas condições na situação socioeconômica do grupo familiar e do estudante. Como sugestão de variáveis aos profissionais, os subsídios para atuação do(a) assistente social na análise socioeconômica no âmbito da Assistência Estudantil das IFES, indicam situações que haja violações de necessidades básicas, de direitos e de condição de risco pessoal e social, como: ausência de renda; precário acesso aos serviços públicos com privações para o grupo familiar (a exemplo da saúde); frágeis vínculos afetivos; vínculo familiar e/ou comunitário rompido; e/ou, abandono, abuso sexual, maus tratos físicos e/ou psíquicos.

Com este indicador pretende-se ampliar a apreensão da complexidade da história de vida dos estudantes e de seus familiares, especialmente, nos casos que ocorrem exarcebamento de difíceis condições de vida, bem como ameaça e/ou violação de direitos que perpassam o grupo familiar. Com a soma dos demais indicadores, os profissionais podem melhor compreender a dinâmica da realidade socioeconômica vivenciada pelos estudantes e seus grupos familiares a fim de melhor colaborar com a emissão do parecer social e a tomada de decisão sobre quem efetivamente acessará os programas de assistência estudantil.

Em suma, o índice de vulnerabilidade socioeconômica configura-se na junção dos seis indicadores elencados acima, e tem como objetivo central subsidiar o parecer

técnico dos profissionais através do levantamento e a interpretação da situação vivenciada pelos(as) estudantes, de suas condições de vida, relações e determinações sociais possibilitando a reconstrução dos processos sociais que geram a situação socioeconômica do estudante. Segundo Miotto (2009), é necessário um conhecimento amplo e uma interpretação crítica orientados pelos fundamentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos do assistente social da situação a fim de formular um parecer, sustentado e fundamentado, acerca da vulnerabilidade identificada no processo de análise socioeconômica.

4.3 A CONSTRUÇÃO DOS CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO E A ELABORAÇÃO DO ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA PELA UFCG

A construção e sistematização de subsídios através do grupo de trabalho do FONAPRACE foi pioneira, ao buscar a qualificação do trabalho e a tentativa de uma parametrização nacional da análise socioeconômica para a política de Assistência Estudantil. Entretanto, é preciso compreender que qualquer parametrização a nível institucional, deve levar em conta os seguintes pontos:

a autonomia da universidade (didático-científica, administrativa e de gestão orçamentário-financeira) em nome do interesse público, as especificidades institucionais, as particularidades loco-regionais e as próprias construções institucionais e de suas equipes, algumas das quais já servem de referência para outras no âmbito da Assistência Estudantil, dada a diversidade que temos na trajetória de constituição desta política nas IFES (ARAÚJO et al, 2021, p. 75).

As situações socioeconômicas heterogêneas perpassada pelos indivíduos que passam a ser observadas, dizíveis e escrevíveis por meio de dados calculáveis, são reflexos dos valores ideológicos, políticos, culturais e sociais defendidos pela instituição e seus agentes. É a partir de determinadas características atribuídas a grupos específicos de indivíduos que se encontram em vulnerabilidade e sua realidade particular que fará parte e se integrará a um conjunto de regras da razão e de dados estatísticos que o sistema de classificação de cada IFES.

A metodologia de classificação dos estudantes para acesso as vagas disponíveis para os programas de Assistência Estudantil da UFCG, criada pela Portaria UFCG nº 080 de 01 de agosto de 2008, considerava, até o ano de 2014, a Renda Individual Relativa (RIR), o qual definia o perfil socioeconômico dos estudantes

caracterizados como “carentes”²⁸ ranqueando-os e classificando-os de forma crescente a partir da seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Renda familiar total – despesas (aluguel, educação e saúde)}}{\text{Número de pessoas da família}} = \text{RIR}$$

Esta equação considerava os rendimentos líquidos disponíveis para o núcleo familiar após a dedução dos gastos considerados essenciais. Contudo, essa metodologia gerava críticas haja vista que os gastos familiares, com as áreas de aluguel, educação e saúde, variavam proporcionalmente com os rendimentos, logo as famílias com remunerações mais elevadas geravam também maiores deduções.

Com a composição do Núcleo de Serviço Social em todos os campi da UFCG, a partir de 2013-2014, iniciou-se um processo de revisão da metodologia de análise e classificação, haja vista, a complexidade da realidade socioeconômica e dos elementos objetivos e subjetivos que envolviam a história de vida dos estudantes. A cada seleção se consubstanciava a crítica a metodologia de classificação, sobretudo, com os relatos familiares apresentados, de forma voluntária, por alguns estudantes nos cadastros socioeconômicos e que possibilitava ao avaliador apreender melhor a organização familiar do candidato e a situação socioeconômica do seu núcleo familiar.

A partir de 2015, o Núcleo de Serviço Social passou a utilizar como metodologia de classificação a renda individual relativa (RIR) juntamente com os agravantes de ordem socioeconômica tais como: situação de empregabilidade instável ou precarizada; a inserção em programas oficiais de transferência de renda; a condição de acesso ao mercado de trabalho por parte dos responsáveis e sua escolarização; as condições de saúde da família, com o registro de doenças crônicas e/ou degenerativas por parte de algum dos membros familiares; condições de habitação; bem como as diversas situações e particularidades que envolvem as diversas

²⁸ Até 2013, o termo “carente” era utilizado pela UFCG para definir os estudantes com perfil PNAES. Este termo denota alguém desprovido de algo e que, precisa ser guiado e tratado paternalisticamente como menos afortunado ou como vítima, o que descaracteriza seu papel como sujeito de direitos (ADORNO, 2001). Porém, este termo foi substituído a partir de 2014 por vulnerabilidade socioeconômica, que busca compreender todo um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida e as possibilidades dos estudantes em sua permanência no ensino superior.

realidades dos núcleos familiares. Dessa maneira, estabelecia-se dois rankings um referente ao RIR e outro referente ao quantitativo de agravantes de vulnerabilidade, a partir destas classificações o Núcleo de Serviço Social discutia como os agravantes influenciavam a permanência de candidato podendo alterá-lo de classificação.

A construção do índice de vulnerabilidade socioeconômica envolve múltiplas variáveis objetivas e subjetivas, ou seja, aspectos quantitativos como a renda e qualitativos como os agravantes socioeconômicos, buscando agregar os múltiplos objetivos através da indexação de unidades de medidas distintas por uma avaliação numérica a fim de ranquear e classificar os estudantes “mais vulneráveis”. Para Lockmann (2019), os sistemas de classificação são uma prática cultural que estrutura o campo de ação possível, que tornam calculáveis pela inscrição dos princípios de desempenho e de modos de subjetivação, uma vez que, não são apenas entidades lógicas, mas se sobrepõem a outros discursos para conferir inteligibilidade a estas práticas culturais que permitem calcular as situações da vida.

A metodologia de seleção e classificação dos estudantes para os auxílios da PRAC despertou o interesse de um estudante do curso de Engenharia de Produção do campus sede que, ao não ser selecionado para o programa PAEG buscou o Núcleo de Serviço Social para compreender os procedimentos e variáveis que perpassavam o processo seletivo. Diante desta conversa, em 2015, o estudante apresentou uma proposta de estudo para seu trabalho de conclusão de curso que consistia na construção de uma metodologia robusta através de um método multicritério que apoiasse as decisões do Núcleo de Serviço Social e possibilitasse captar a complexidade da análise socioeconômica.

A partir dessa proposta de estudo que, o grupo de pesquisa DESIDES (Desenvolvimento de Sistemas de apoio a Decisões Sustentáveis) da Universidade Federal de Campina Grande, fundado em janeiro de 2015, pelo departamento de engenharia de produção da instituição e coordenado pelo professor Dr. Fernando Schramm, voluntariamente passou a aprimorar os estudos resultando na metodologia de classificação utilizada pela primeira vez no campus sede no semestre 2016.2. Contudo, esta metodologia foi oficializada apenas em 2017, com a aprovação pelo Colegiado Pleno da UFCG do novo regimento e com a publicação do edital para o Programa Restaurante Universitário.

Para o ranqueamento dos estudantes demandantes por esta metodologia de classificação, o Núcleo de Serviço Social preenchia, em planilha de Excel, uma matriz

com os candidatos que tiveram seu cadastro deferido versus os critérios de análise. Em seguida, encaminhava a planilha para o laboratório DESIDES para construção do ranking de candidatos baseado na comparação par a par e a obtenção dos desempenhos nos critérios considerados para seleção, emitindo o resultado final. Todavia, este processo ainda era realizado de forma manual, o que motivou o grupo a continuar aprimorando os estudos no intento de desenvolver uma plataforma online que possibilitasse mais flexibilidade e agilidade nos processos seletivos. O aprimoramento dos estudos pelo laboratório DESIDES, resultou em agosto de 2021 no sistema Jus2, analogia a palavra “justo”, que automatizou as inscrições dos candidatos aos editais dos programas, o preenchimento da ficha de análise pelo Núcleo de Serviço Social e na emissão do ranking de classificação, conseqüentemente diminuindo o tempo de execução do processo seletivo.

Segundo Aguiar (2016), em seu trabalho de conclusão de curso sobre a “análise de decisão multicritério aplicada ao problema de seleção de candidatos à bolsa auxílio do PNAES” na Universidade Federal de Campina Grande, a necessidade de um procedimento estruturado para seleção de candidatos era imprescindível pelos seguintes motivos: o quantitativo de alunos que são avaliados nesses processos seletivos; o quadro reduzido de profissionais qualificados para realização da avaliação socioeconômica; a ausência de um sistema informatizado para o processo de análise e seleção dos estudantes; e, a questão do acesso e da transparência das informações relativas à implementação, acompanhamento e resultados dos programas, projetos e ações dos órgãos e entidades públicas conforme disposto pela Lei nº 12.527/2011.

A sugestão de um modelo de apoio à decisão multicritério para a política de assistência estudantil encontra-se amparo na capacidade humana limitada de tomar uma decisão, sem parcialidade, frente a um número elevado de critérios com prioridades distintas e inúmeras alternativas de escolha. Para Silva et al (2014, p. 549):

Nesse sentido, a análise multicritério de apoio à decisão (MCDA – Multi-Criteria Decision Analysis) se apresenta como uma ferramenta poderosa para auxiliar a seleção de candidatos [...] pois auxilia na estruturação do problema, na avaliação dos candidatos e na seleção propriamente dita, a qual garante a consideração de todos os critérios estabelecidos pelos envolvidos na decisão. Além disso, a técnica ajuda a promover a imparcialidade da decisão pública, a qual é prevista pela Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 37.

A MCDA constitui-se em uma técnica para análise de problemas complexos e múltiplos critérios de decisão, buscando agregar todos os aspectos envolvidos para o processo decisório, possibilitando uma maior transparência da seleção a partir da construção de um ranking de classificação dos candidatos com base no seu desempenho dentro de cada um dos critérios frente aos demais concorrentes. Assim, os métodos MCDA são usados, sobretudo, quando não se podem representar os objetivos de um problema a partir de uma única métrica e, portanto, necessita de um método para apoiar metodologicamente a subjetividade das variáveis.

Segundo Almeida (2013), os métodos para apoiar problemas de decisão multicritérios podem ser classificados em compensatórios e não compensatórios a depender da estrutura de preferências do decisor, enquanto no primeiro a desvantagem de algum critério pode ser compensada pela vantagem em outro, pois o que importa é o peso. O não compensatório segue a ordem de importância dos critérios, logo, o mau desempenho em um dos critérios não pode ser compensado por um bom em outro. Dentre os métodos não compensatórios, segundo a classificação de Roy (1996), ressalta-se os métodos de sobreclassificação que consistem em construir e explorar uma relação de preferências dos decisores.

Nos métodos de sobreclassificação prevalecem as famílias de método PROMETHEE e ELECTRE (Silva et al, 2014), porém, a primeira tem sido mais utilizada em razão da facilidade em compreender os conceitos e parâmetros inerente ao método pelos decisores, possibilitando sua modelagem e aplicação. O método PROMETHEE²⁹ (*Preference Ranking Organization Method for Enrichment Evaluations*) é uma matriz de avaliação das alternativas com relação a um conjunto de critérios, onde se estabelece uma função de preferência e um peso para cada um dos critérios que forem definidos pelo decisor. A partir das preferências, constrói-se dois índices sendo um de fluxo positivo e outro negativo expressando, respectivamente, quanto uma alternativa sobreclassifica e quanto é sobreclassificada

²⁹ São seis tipos de função de preferência suportados pelo PROMETHEE, as quais admitem valores compreendidos entre zero e um, são eles: O PROMETHEE I consiste na pré-ordem parcial das alternativas, destinada à problemática de ordenação; o PROMETHEE II estabelece uma pré-ordem completa entre alternativas; PROMETHEE III consiste na ampliação da noção de indiferença entre os fluxos; PROMETHEE IV pré-ordem completa ou parcial destinada a situações onde o conjunto de soluções viáveis é contínuo; PROMETHEE V introduz restrições após estabelecer um ordem; PROMETHEE IV destina-se às situações em que o decisor não consegue estabelecer um valor fixo de peso para cada critério; e, o PROMETHEE GAIA que consiste na extensão dos resultados através de um procedimento visual e interativo (SILVA et al, 2014; AGUIAR, 2016).

pelas demais alternativas, ou seja, quando uma alternativa tem maior fluxo positivo e menor fluxo negativo, melhor essa alternativa é perante as outras.

A metodologia apresentada por Aguiar (2016), para a seleção dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica para os programas da PRAC, baseia-se no método multicritério PROMETHEE II no qual consiste em priorizar o candidato que tenha a melhor avaliação média considerando todos os critérios e ordem de prioridades estabelecidas pelo decisor. Portanto, trata-se de um método não compensatório de sobreclassificação seguindo as prioridades dos critérios estabelecidos pelo Núcleo de Serviço Social. Sendo assim, o ranking de classificação final se estabelece por meio de um fluxo líquido compreendido como o desempenho médio de um estudante comparado par a par aos demais candidatos, expressando-se pela seguinte fórmula:

$$\Phi(a) = \Phi_+(a) - \Phi_-(a)$$

Nesta fórmula, um estudante sobreclassifica outro, quando seu fluxo líquido (nível de vulnerabilidade socioeconômica) for maior e elas são indiferentes quando seus fluxos líquidos forem iguais. A estruturação para construção desta fórmula perpassa etapas sequenciais apontadas por Gomes (2004), que são: a estruturação do problema, das alternativas e dos critérios pelos decisores; a avaliação da relação das alternativas com os critérios, considerando a ordem de importância relativa dos critérios e o seu conjunto; por último, recomenda-se a revisão das ações.

Em síntese, para construção deste índice de vulnerabilidade socioeconômica na UFCG, considera-se como decisores os assistentes sociais do Núcleo de Serviço Social, as alternativas são os estudantes que se submetem ao processo de seleção e os critérios são as diretrizes que orientam as prioridades. Como a definição da importância dos critérios é uma tarefa complexa e árdua para os decisores, especialmente, nos pesos quantitativos a serem estabelecidos para cada critério, utiliza-se uma regra de pesos com o qual é possível atribuir valores consistentes para cada posição dos critérios no ordenamento (AGUIAR, 2016).

Os critérios da seleção são divididos em duas categorias: os de exclusão e os de classificação. Os de exclusão refere-se aos requisitos gerais de participação no processo seletivo tais como: estar regularmente matriculado em cursos de graduação presenciais da UFCG; possuir renda per capita familiar menor ou igual a 1,5 salário

mínimo; atender aos critérios e normas dos programas expostas no edital; e, obter status deferido na análise socioeconômica realizado pelo Núcleo de Serviço Social. Já os critérios de classificação referem-se à segunda etapa da seleção, onde são considerados a ordem de prioridade e os pesos de cada critério definido pelo Núcleo de Serviço Social. Os critérios de prioridade para classificação dos estudantes na UFCG consideram as seguintes dimensões:

QUADRO 3: CRITÉRIOS DE PRIORIDADE PARA CLASSIFICAÇÃO

CRITÉRIO	DEFINIÇÃO E EXPLICAÇÕES NECESSÁRIAS
RENDA FAMILIAR PER CAPITA	A renda familiar per capita é o valor bruto dos rendimentos da família dividido pelo número de pessoas que compõem o grupo familiar. O cálculo da renda considera as indicações da Portaria Normativa do MEC nº 18/2012, ao qual indica as regras para acesso dos estudantes nas universidades públicas. Este critério configura-se como de minimização, pois quanto menor a renda melhor a pontuação.
AGRAVANTES DE VULNERABILIDADE	Os agravantes de vulnerabilidade compõem um critério de maximização, em que cada grupo de agravante de vulnerabilidade tem desempenho diferenciado, sendo considerado a soma da pontuação de todos os grupos. Os agravantes de vulnerabilidade são divididos nos seguintes grupos: <ul style="list-style-type: none"> • Origem da renda familiar; • Composição do grupo familiar; • Condições de acesso à saúde; • Condições de mobilidade do estudante; • Condições de localização e de moradia do estudante e seu grupo familiar; • Condições dos vínculos relacionais; • Escolaridade dos responsáveis; • Vida acadêmica; • Acesso as Tecnologias da Informação e Comunicação; • Outros.
PROCEDÊNCIA ESCOLAR	A procedência escolar é a verificação do perfil jurídico da escola em que o estudante candidato cursou o ensino médio: escola do sistema público ou escola do sistema privado. Sendo assim, o estudante que cursou o ensino médio em escola Pública recebe uma pontuação maior do que o estudante que tenha cursado em instituição particular.
DISTÂNCIA	A distância entre a residência do estudante e o <i>campus</i> onde estuda o candidato é critério de maximização, uma vez que quanto maior for esta distância, maior será a pontuação obtida.
CONDIÇÕES DE MOBILIDADE	Ter condições ou não de deslocamento diário para o campus onde estuda o candidato é critério de maximização, uma vez que os que não possui condições tem uma maior pontuação.

PRIMEIRA GRADUAÇÃO	Estar cursando ou não a primeira graduação é critério de maximização, o estudante que estiver cursando a primeira graduação recebe uma maior a pontuação.
---------------------------	---

Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC) – UFCG. Site institucional, 2022.

Os critérios de classificação referente a renda per capita, agravantes de vulnerabilidade e procedência escolar são considerados gerais e essenciais na seleção de todos os programas da Assistência Estudantil da PRAC. Com exceção do programa de Residência Universitária e o Auxílio Moradia nos quais prioriza-se a distância e condições de mobilidade à frente da origem escolar, os demais programas seguem a seguinte ordem de prioridade dos critérios: renda per capita em primeiro, seguido dos agravantes de vulnerabilidade e da procedência escolar.

Os critérios de distância, condições de mobilidade e primeira graduação são usados de acordo com os objetivos específicos de cada programa. Para os Programas de Residência Universitária e Auxílio Moradia que visa oferecer moradia a estudantes oriundos de cidades distintas de onde se encontra o campus, acrescenta-se aos critérios gerais os critérios de distância e condições de mobilidade. O programa Restaurante Universitário considera também o critério distância, uma vez que o deslocamento da moradia do estudante para IFES implica em um custo adicional para frequentar as aulas, principalmente dos estudantes em cursos de turnos integrais. Apesar do ofício circular nº 16/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC, orientar no item 15.8 a priorização para o PNAES de estudantes que estejam cursando a sua primeira graduação, haja vista considerar-se que os estudantes que já concluíram um curso de nível superior tiveram em certa medida seu direito a educação garantido, este critério de prioridade é considerado apenas na seleção do PAEG, já no caso dos programas de Residência e Auxílio Moradia este é um critério excludente.

Segundo Araújo et al (2021), apesar da renda familiar per capita não ser mais um fator exclusivo para apreensão das condições de vida do estudante e seu núcleo familiar, este é um critério imperativo para a maioria dos índices de vulnerabilidade socioeconômica. A principal mudança nestes índices foi o acréscimo dos agravantes de vulnerabilidade socioeconômica, o qual é composto pela junção de variáveis objetivas e subjetivas a fim de subsidiar o parecer técnico dos profissionais.

4.3.1 Os agravantes de vulnerabilidade socioeconômica na UFCG

Como observado no tópico anterior, o critério de classificação denominado “agravantes de vulnerabilidade socioeconômica” tem ocupado um espaço central, juntamente com os critérios de renda per capita e origem escolar já previstos pelo PNAES, na metodologia adotada pelo índice de vulnerabilidade socioeconômica da UFCG rebatendo diretamente na decisão de quem acessará aos programas.

O indicador referente aos agravantes de vulnerabilidade socioeconômica visa assegurar à análise socioeconômica como um espaço estratégico para firmar um posicionamento sustentado e fundamentado do assistente social acerca da vulnerabilidade socioeconômica de cada estudante. Ademais, as variáveis sugeridas para compor esse indicador, possuem uma gradação, pois, impactam de maneiras mais ou menos gravosas na vida do estudante e do seu grupo familiar.

Nesse processo de escolhas das variáveis, os decisores exercem um papel fundamental para a construção do índice de vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que são estes que estabelecem os critérios de preferências e prioridades. Todavia, Almeida (2013) ressalta que uma família de critérios deve ser capaz de representar todos os aspectos que envolvem uma questão sem que haja redundâncias e que sejam possíveis de serem observadas pelos decisores.

Dessa maneira, em razão da dificuldade de objetivar indicadores subjetivos, o Núcleo de Serviço Social da PRAC optou por levantar indicadores observáveis por intermédio da análise documental, podendo a qualquer tempo e em caráter complementar, realizar entrevistas e visitas domiciliares, quando constatada a necessidade pela equipe avaliadora e conforme as condições institucionais. O relatório técnico produzido pela comissão de análise socioeconômica do processo de seleção para o Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação (PAEG), em 2014, apontou que uma das grandes dificuldades para objetivação de entrevistas e visitas domiciliares, de modo a se aproximar da história de vida dos candidatos, era a quantidade limitada de profissionais frente ao número de estudantes inscritos.

Os subsídios para a parametrização nacional do índice de vulnerabilidade socioeconômica, discutidos pelo grupo de trabalho do FONAPRACE, sugere para sua composição os indicadores referente a origem escolar do estudante; renda familiar bruta per capita; situação de moradia do estudante e condição de moradia da família; ocupação profissional do principal responsável pelo grupo familiar; bens patrimoniais

do grupo familiar; e, situação Agravante de Vulnerabilidade (SAV). Já na UFCG, as escolhas destes critérios são um pouco diferenciadas, pois, exceto os critérios de renda familiar capita e origem escolar previstas pelo PNAES, os demais critérios sugeridos por Araújo et al (2021), foram compactados pelo Núcleo de Serviço Social da PRAC e agregados pelos agravantes de vulnerabilidade, tendo categorizado e abarcado outros elementos mais comuns à realidade dos estudantes da UFCG e que impactam direta e indiretamente na sua permanência e desempenho acadêmico.

Os indicadores, sua ordem de prioridade e os pesos atribuídos a cada um dos itens são sempre reavaliados a cada processo seletivo pelo Núcleo de Serviço Social, haja vista a dinamicidade e complexidade da realidade dos estudantes. Dessa maneira, as mudanças nos aspectos socioeconômicos são discutidas pela equipe de análise e encaminhadas para ajuste no sistema JUS2, para Silva et al (2014, p. 554), “a flexibilidade na definição das medidas de importâncias relativas dos critérios é importante, pois permite fazer ajustes no processo seletivo conforme o desempenho do programa, sem comprometer o cumprimento de suas diretrizes básicas”.

Atualmente, os indicadores de agravamento da situação de vulnerabilidade que compõem um dos critérios considerados no processo de seleção da UFCG são:

QUADRO 4: AGRAVANTES DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA

CRITÉRIOS	OBSERVAÇÕES
ORIGEM DA RENDA	Este indicador considera a ocupação do principal provedor (maior renda) ou situação predominante, pontua-se as situações mais comuns que contribuem para agravar a condição de custeio das necessidades materiais do grupo. Também estão interligados à condição de ocupação ou exclusão do mercado de trabalho.
SITUAÇÃO FAMILIAR	Nesse indicador observa-se a condição de composição dos núcleos familiares e suas particularidades; Grande parte dos grupos são chefiados por mulheres e esse elemento tem impacto significativo na condição de vulnerabilidade, sobretudo econômica dos grupos, por toda a carga histórica, social e cultural que isso expressa. Assim, é uma forma de pontuar àqueles grupos chefiados por mulheres ou em que o próprio estudante se encontra na condição de responsável.
CONDIÇÕES DE ACESSO À SAÚDE	Considera-se nesse indicador se há pessoas do grupo acometidas por doenças graves/crônicas ou deficiência, o que na visão da equipe tem impacto significativo na renda e, por conseguinte, em todas as demais esferas que compõe a vivência familiar.

	Cruza-se o acometimento das pessoas pelas condições acima indicadas com a capacidade de acesso à serviços que garantam o tratamento de saúde.
CONDIÇÕES DE MOBILIDADE	Nesse indicador são observadas as condições que os estudantes têm de chegarem ao campus em seu deslocamento diário.
CONDIÇÕES DE MORADIA DO GRUPO FAMILIAR E DO ESTUDANTE	<p>Considera-se nesse indicador as condições de posse da moradia do grupo, na impossibilidade da visita para conhecimento das condições de habitabilidade.</p> <p>Também são observadas as condições de permanência dos estudantes nos <i>campi</i>, sobretudo daqueles que advêm de Municípios e/ou Estados mais distantes.</p> <p>Esses elementos têm impacto na própria renda do grupo, além de outras consequências para a garantia da segurança habitacional das famílias.</p>
VÍNCULOS RELACIONAIS	Observa-se a condição dos vínculos afetivos-relacionais, haja vista os impactos em todas as dimensões da vida do estudante. Esse indicador é observado, principalmente, a partir das entrevistas sociais realizadas ou do relato familiar.
LOCALIZAÇÃO DA MORADIA DE ORIGEM	<p>Pelas características da UFCG, que congrega muitos estudantes do interior do Estado da Paraíba e dos Estados fronteiriços de Pernambuco e Ceará, em que ainda se registra uma população rural significativa, observou-se que o elemento de localização pode agravar a condição de vulnerabilidade do estudante ante ao seu processo de permanência.</p> <p>Além das áreas rurais que impõem maiores dificuldades para transporte, acesso à serviços públicos básicos, entre outros, considera-se também, as áreas urbanas mais afastadas dos <i>Campus</i>, cuja situação periférica também sujeita às famílias às dificuldades indicadas anteriormente.</p>
ESCOLARIDADE DO PRINCIPAL PROVEDOR	Considera-se que o nível de escolarização dos provedores é também um indicador importante que pode agravar a vulnerabilidade social, econômica e cultural do grupo, dadas as condições estabelecidas pelo mercado de trabalho para o acesso a ocupações com melhor remuneração, o acesso aos bens culturais, entre outros.
AGRAVANTES “GERACIONAIS”	Esse indicador considera que os grupos de idosos e crianças, especialmente até a segunda infância e as condições particulares desses grupos, com maior necessidade de cuidados, os quais impactam a renda do grupo, se constitui como fator que pode contribuir para a vulnerabilidade dos grupos familiares.
	Este indicador passou a ser considerado a partir da experiência do ensino remoto, ao qual a UFCG aderiu em razão da pandemia. Nesse sentido, procura-se identificar quais as condições de acesso dos estudantes à Tecnologias da Informação e Comunicação, pois a depender da capacidade ou da qualidade de

AGRAVANTES VINCULADOS AO ACESSO ÀS TIC'S	acesso, muitos estudantes podem evadir durante a modalidade remota ou híbrida de ensino.
AGRAVANTES VINCULADOS A VIDA ACADÊMICA	Nesse indicador considera-se que, o desempenho de distintas funções/atividades paralelas ou transversais ao processo de formação podem contribuir para vulnerabilizar o processo de formação do/a estudante. Ademais, considera-se também a presença de outros membros grupo familiar no ensino superior o que impacta na renda.
OUTROS AGRAVANTES	Nesse indicador, o assistente social, caso observe situação que não possa ser pontuada em nenhum dos grupos acima, poderá fazê-lo, obedecendo ao máximo da pontuação definida. Essa limitação na pontuação foi criada para criar um equilíbrio entre a autonomia do profissional e a pontuação dos demais agravantes.

Fonte: Elaboração com base no arquivo do Núcleo de Serviço Social da PRAC.

O critério de agravantes de vulnerabilidade socioeconômicos consistirá na soma total de valores de desempenho (VD), ou seja, a soma da pontuação obtida pelo estudante em cada um destes grupos indicados no Quadro 4. O valor de desempenho, juntamente com os demais critérios de classificação, formará a matriz que irá comparar par a par os candidatos e ranqueá-los em ordem decrescente no fluxo líquido obtido pelo método não compensatório de sobreclassificação.

Cada grupo de agravantes possui uma hierarquia de situações específicas que caracterizam aquele bloco e que são ordenadas pelo grau de risco a que estão expostos o estudante e seu grupo familiar. O avaliador assinalará apenas uma única alternativa por bloco. Caso o estudante e seu núcleo familiar se enquadrem em mais de uma situação por bloco, o avaliador irá considerar o que mais pode impactar na permanência e no desempenho acadêmico do estudante.

No que se refere a pontuação, cada grupo possui um peso, podendo variar de 6 a 3 a depender do que é considerado de mais risco pela equipe. Ademais, as situações específicas ordenadas por bloco recebem uma pontuação de 1 a 10, a qual será multiplicada pelo peso referente aquele grupo. Sendo assim, o valor de desempenho consistirá nessa soma de pontuações.

Nesse sentido, observa-se com base em Januzzi (2002), que este sistema de indicadores, a construção do índice de vulnerabilidade socioeconômica bem como os valores de desempenho e ordem de prioridade das situações específicas definidos para cada grupo pelos agentes institucionais responsáveis pelo processo de análise socioeconômico, refletem juízos de valor e determina a concepção de vulnerabilidade

socioeconômica, haja vista que, o conjunto de indicadores constitui-se uma prática de substituição do conceito pela medida operacionalidade.

Em complemento a esta ideia, Lockmann (2019) pontua que os números e estatísticas não são puros números, mas são permeados por discursos paralelos entre os sujeitos e suas posições, os quais navegam pelas categorias e produzem relatórios que traçam o perfil e inventaria as pessoas vulneráveis. Dessa maneira, as categorias operacionalizadas pelas estatísticas impõem ao indivíduo uma identidade que seja calculável, neste caso o de vulnerável, a fim de que os peritos possam selecionar e classificar as causalidades dos riscos através de um sistema mais equitativo e justo enquanto os sujeitos constroem sua identidade ao participar do processo.

Como forma de verificar as situações de vulnerabilidade socioeconômica que impactam na permanência do estudante no ensino superior, são requeridas documentações essenciais (obrigatórios) e complementares do estudante e dos demais membros do núcleo familiar. Os documentos essenciais estão subdivididos em sete categorias, são eles: foto 3x4; comprovação de vínculos acadêmicos; comprovação de identificação; comprovação referente a composição e/ou vínculos familiares; comprovação de renda do grupo familiar; endereço; e, o relato familiar. Já os complementares são subdivididos em três categorias: comprovação de problemas de saúde/deficiência; comprovação de condições de habitação e outros anexos.

Diante da dificuldade de realização de entrevistas com todos os inscritos frente ao quantitativo de profissionais que realizam a análise socioeconômica e como forma de melhor conhecer a história de vida dos candidatos identificando-se os agravantes de vulnerabilidade socioeconômica, passou-se a ser demandado aos estudantes desde 2015, a princípio de maneira opcional e depois obrigatória, uma carta explicativa ou relato familiar explanando sobre as situações familiares, econômicas, de saúde, da manutenção do estudante e outras conjunturas que perpassam o cotidiano da família.

4.4 RELATO FAMILIAR: UM INSTRUMENTO DE INTERPELAÇÃO

Em uma conjuntura marcada pela centralidade das individualidades e subjetividades, os atores sociais têm mostrado pouca consciência acerca da ideologia que permeia as políticas sociais e uma despreocupação com a questão das retrações dos direitos, fiscalização dos recursos públicos, ampliação de vagas, qualidade dos serviços entre outros. Em contraposição, Marques (2014), aponta que o

reconhecimento da ideologia se expressa por condutas fiscalizatórias entre os próprios estudantes e a ameaça de denúncia ao agente institucional do Estado que corta os direitos, representado a exemplo dos profissionais de Serviço Social.

Os(as) assistentes sociais, a exemplo da UFCG e UFPB, têm sido requisitados para o desenvolvimento das seleções socioeconômicas, para Marques (2014) apesar desta ser a principal demanda técnica executada pelo Serviço Social, esta não ocorre por vontade dos profissionais, haja vista constituir-se em um instrumento meritocrático de comprovação do grau de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes indo de encontro com a direção política profissional de defesa de uma política universalista e de garantia de direitos. Diante deste contexto de focalização materializada pelas seleções socioeconômicas a atuação técnica do(a) assistente social tem sido confundida como agentes da negação de direitos, conforme assinalam as seguintes falas das entrevistas realizadas por Marques (2014, p. 221, grifos próprios):

- A gente fica fazendo as seleções das seleções e os estudantes [...] acabam apresentando a sua indignação para gente que está à frente do processo de implementação dessa Política. **Eles acabam jogando para nós [a responsabilidade por não terem sido selecionados]**. Eles vêm reclamar que [seus processos] foram indeferidos, mas que estão dentro do perfil [de inclusão, conforme o Edital] (Entrevistado/a nº 04).

- **É uma situação muito delicada que angustia a gente** como profissional, especialmente nos momentos de seleção. Você vem de uma formação [política], mas, [...] você tem que aprender a fazer outra coisa: focalizar, selecionar. [...] **Tem momentos que a gente chega a questionar ou a burocratizar, exigir documentos para tudo** [...] a gente sabe que a realidade é dinâmica e nem tudo pode ser comprovado com um papel. Por outro lado, **a gente não tem tempo de fazer uma análise mais complexa**, de realizar visita domiciliar para todos os casos, para todas as seleções. (Entrevistado/a nº 07).

- No momento em que você deveria incluir mais pessoas que [atendem] o perfil, você não inclui e você focaliza. **Ao invés de você estar incluindo, você está excluindo dentro daquele perfil que já é de acesso**. Então, eu faço um esforço para ver de forma diferenciada, embora reconheça que o PNAES seja um avanço. Então, **a imagem institucional e nossa ainda são a mesma que sempre foi, [aliás,] a dominante, a do agente institucional que corta**. (Entrevistado/a nº 10).

Observa-se por estas falas que o profissional de Serviço Social tem assumido o caráter de agente institucional do Estado que interpela os estudantes a apresentarem, por intermédio das seleções, a comprovação da situação de vulnerabilidade socioeconômica vivenciada por seu núcleo familiar. Desse modo, ainda que se entendam que as práticas sociais são complexas e dinâmicas, onde nem sempre a situação de vulnerabilidade pode ser comprovada por documentos, os estudantes são

convocados através da interpelação para explicitar sua realidade e evidenciar a necessidade de figurar-se como usuário desta política de permanência.

De acordo com o pensamento de Althusser, na sociedade burguesa, os indivíduos são constituídos como sujeitos de direito, mas que por si mesmo, no pleno uso de sua autonomia da vontade, realiza seu assujeitamento. Esta interpelação constitui os indivíduos como sujeitos de seus atos e, ao mesmo tempo, como assujeitado a uma ideologia, submetido a uma estrutura social que se impõe independentemente de sua escolha (KASHIURA JR, 2015).

Para Motta e Serra (2014, pp. 130-131), “o sujeito reconhece-se em um discurso, mas desconhece esses mecanismos interpelatórios dos quais reproduz (ou transforma) as relações de poder da sociedade”. Ademais, acrescenta que na perspectiva de Althusser as distintas práticas são articuladas e a dominação entre elas dependerá da contradição predominante em dada conjuntura.

Desse modo, conforme apontado anteriormente, o processo de seleção se configura em uma forma de interpelação uma vez que busca através de um processo burocrático pela qual os sujeitos recrutam os estudantes a ocupar sua posição e assumir para si a identidade de sujeito em situação de vulnerabilidade socioeconômica. E para tanto, o estudante precisa assumir esta identificação e reificar suas ações e suas práticas sociais a partir da sua comprovação de sua documentação para análise da equipe avaliadora, bem como apresentar uma carta que justifique suas situações de vulnerabilidade socioeconômica.

Para Oliveira, Pereira e Miranda (2020), é necessário apreender que no processo de interpelação as identidades podem compartilhar certos elementos e ideias, porém elas não são homogêneas e se estabelece por processos em andamentos com resíduos que as interpelações não conseguem alcançar ou por clivagens que consolidam um jogo de interpelações. No processo de subjetivação os sujeitos identitários se assumem e são reconhecidos por suas identidades e identificações.

Assim, na seleção para os programas de assistência estudantil os estudantes podem ser classificados como ‘mais vulneráveis, vulneráveis e menos vulneráveis’ distinguindo os que vão ser atendidos pela política por intermédio de agravantes de vulnerabilidade considerados de maior impacto ou de menor impacto pela equipe avaliadora. Nesse sentido, ressalta-se que embora os estudantes tenham, entre si, elementos comuns, estes não são interpelados da mesma forma pela sociedade, e os discursos mudam a depender do contexto sócio-histórico e da posição social ocupada.

Diante da enorme demanda e inviabilidade de realizar os estudos sociais de acordo com o proposto por Mioto (2009), por intermédio de um conjunto de procedimentos como entrevista, observação, reunião, visita domiciliar e a análise de documentos referentes à situação socioeconômica do estudante, os processos de seleção vinham acontecendo primordialmente por análise documental, sem uma maior aproximação com o estudante e sua história de vida haja vista o número de participantes e da natureza dos processos seletivos onde não é possível e nem cabível a realização de visita domiciliar a todos os estudantes. Assim, com o intuito de melhor apreender a situação socioeconômica e os documentos apresentados pelos estudantes em seus cadastros criou-se o instrumento técnico do relato familiar.

Com a justificativa da impossibilidade de realizar entrevista com todos os inscritos no processo seletivo em razão do grande quantitativo de candidatos e a pouca quantidade de profissionais que realizam a análise socioeconômica, o relato familiar surge como opção de substituição de uma entrevista semiestruturada, uma vez que a instituição, geralmente, indica um roteiro estruturado para orientar a construção de um relato familiar o qual deve ser respondido através de um texto narrativo em que seja elencado as respostas para os questionamentos elaborados pela equipe avaliadora, segundo Lakatos e Marconi (2003), uma entrevista semiestruturada oferece uma maior liberdade para desenvolver os questionamentos na direção que consideremos adequada para obtenção de dados mais complexos e consistentes. Assim, o roteiro utilizado para orientar o relato familiar ao mesmo tempo que busca possibilitar a identificação dos agravantes de vulnerabilidade socioeconômica que apenas a análise do formulário socioeconômico e documentação do núcleo familiar não torna possível também deixa em aberto para o estudante o acréscimo de outras informações.

Ao observar os editais das 69 universidades federais existentes no Brasil foi possível identificar que ao menos 14 instituições têm utilizado o relato familiar como um documento a ser anexado ao cadastro socioeconômico do estudante, porém, este número de instituições pode ser maior uma vez que tem universidades que possuem um sistema informatizado e específico para professores, técnicos administrativos e estudantes daquela instituição, logo, o processo de seleção ocorre diretamente através desse sistema onde se disponibiliza, no momento de inscrição, um formulário socioeconômico com questões fechadas mas também com questões abertas onde são delineados pontos para dissertação do estudante.

Como apontado anteriormente, o debate sobre indicadores de vulnerabilidade socioeconômica é um tema controverso e reúne concepções e apreensões da realidade distintas e são adaptados de acordo com a especificidade de cada região do país (ARAÚJO et al, 2021). Todavia, quando se examina o roteiro de relato familiar proposto pelas instituições, percebe-se que os eixos elencados seguem praticamente um mesmo padrão abordando questões direcionadas ao estudante e seu núcleo familiar acerca dos seguintes tópicos: situação pessoal; situação familiar; relações de convivência e vida social; situação econômica; gestão da renda familiar (gastos, dívidas e empréstimos); escolaridade dos responsáveis; trajetória escolar do estudante; situações de saúde; acesso a políticas públicas; dependência de substâncias lícitas ou ilícitas; situações de violência; condições de moradia e de deslocamento; situação acadêmica; outras situações que o estudante considere importante; e, o motivo de solicitação do auxílio da Assistência Estudantil.

O relato familiar passou a constituir-se como um dos instrumentos solicitados pela equipe avaliadora da UFCG, a partir do dia 27 de abril de 2015, com a publicação do edital de seleção para o programa PAEG nº 02/2015. O documento deveria ser um texto corrido, datado e assinado, limitava-se ao máximo de uma lauda e era de cunho opcional. O roteiro para elaboração do relato familiar constava com 5 eixos (situação familiar, socioeconômica, saúde, outras situações e o motivo da solicitação) e 09 questões acerca de: com quem mora; a relação de convivência; as dificuldades da vida familiar; em que trabalha cada membro da família; qual a renda familiar; se tem alguém desempregado; se tem algum recebimento de ajuda financeira; se tem alguma doença incapacitante para o trabalho; e, se possui alguém na família com deficiência. Na seleção para o PAEG regida pelo Edital nº 03/2016 publicado no dia 13 de julho de 2016, o relato familiar tornou-se obrigatório, retirou-se o limite de laudas para escrita do texto e o roteiro para elaboração do texto sofreu algumas alterações tendo permanecido o mesmo até 2019. Entre as alterações tem-se o acréscimo da necessidade de o texto ser corrigido e das seguintes questões: onde mora; se os pais são separados; qual a relação mantém com quem não reside; como são distribuídos os gastos familiares; e, se tem algum membro do núcleo familiar com doença incapacitante que implique ônus para renda.

Em 2020, o relato familiar deixa de compor os anexos dos editais de seleção para os programas de assistência estudantil da UFCG e passa a constar como orientações disponíveis no site da PRAC e sem esse documento torna-se inviável a conclusão do

processo de inscrição do estudante. O roteiro para elaboração do relato foi reorganizado e passou a constar os seguintes eixos: situação familiar, situação econômica; situação de saúde; situação do estudante; e, outros. No primeiro eixo, da situação familiar, o estudante é questionado com quem e onde mora, se o estudante não morar com os pais deve relatar com quem mora e o motivo, se o estudante for independente economicamente deve esclarecer a situação, se os pais são separados esclarecer que relação mantém com quem não reside e o esclarecimento do estado civil do estudante. Ressalta-se que em todas as situações o estudante deve dissertar sobre a relação de convivência entre os membros do núcleo familiar.

O eixo econômico direciona os questionamentos para: a composição da renda familiar e quais pessoas contribuem com a manutenção da família; a contribuição do estudante para a renda familiar; os casos de desemprego na família; o recebimento ou pagamento de pensão alimentícia; o recebimento de benefícios sociais; o recebimento de valores financeiros e outros ganhos familiares indicando a frequência com que recebe; as despesas que prejudicam o sustento familiar e as dívidas ou empréstimos familiares; e, a distribuição dos gastos familiares.

O eixo de saúde busca apreender se existe algum membro do núcleo familiar possui transtorno mental/intelectual, deficiência e/ou deficiência incapacitante para o trabalho. Contudo, também direciona os questionamentos acerca do acesso a política de saúde, buscando saber se tem alguém da família que necessita de cuidados especiais, acompanhamento e gastos com saúde, bem como a forma de acesso ao tratamento em problemas graves/crônicos de saúde.

No eixo acerca da situação do estudante, indaga-se quais são os custos do estudante para se manter na universidade, o meio de transporte e as condições de acesso (distância percorrida e o tempo do percurso) do local de moradia do estudante até a universidade e o motivo pelo qual o estudante está solicitando o auxílio.

No último eixo, mantém-se em aberto para que os estudantes relatem outras conjunturas que não tenham sido contempladas nos eixos anteriores e o crescimento de outras informações que considerem importante para a melhor compreensão da situação socioeconômico do núcleo familiar.

Em 2021, em razão da pandemia ocasionada pela COVID-19 e a realização de atividades acadêmicas pela mediação das tecnologias digitais, ocorreu algumas alterações no roteiro do relato familiar. Desse modo, retirou-se a necessidade de o texto ser corrigido, porém manteve-se a necessidade de este documento ser digitado,

datado e assinado para ser anexado ao cadastro realizado pelo SEI-UFCG. Acrescentou-se um outro eixo denominado de situação acadêmica onde pede-se para o estudante relatar: suas vivências escolares, dificuldades e expectativas com o curso de graduação; se a família valoriza o estudo e apoiam as decisões uns dos outros relativamente as escolhas de estudo e trabalho; se existe alguma dificuldade na trajetória escolar que interfere no desempenho acadêmico; e, se existe perda ou fragilidade de vínculos de afetividade relacionais, de pertencimento e sociabilidade que impactam no desempenho acadêmico. Ademais, foram adicionados os seguintes questionamentos aos demais eixos: se a estudante estiver gestante ou lactante, tenha filhos que residem ou não na mesma moradia pede-se para relatar a relação familiar; se existem alguém do grupo familiar com dependência de substâncias psicoativas, lícitas e/ou ilícitas (uso abusivo de álcool, cigarro e/ou outras drogas); se alguém da família apresentou ou passou por situação de agressão, abuso ou outro tipo de violência (psicológica, física, patrimonial, moral, gênero ou sexual); se algum membro da família necessita de tratamento em saúde mental com uso de medicação; se o estudante se mudou para outra cidade para estudar e quais são as condições dessa moradia; como é o acesso a equipamento e internet para realização de atividades acadêmicas; se atende as necessidades educacionais; se divide internet e/ou equipamento com outras pessoas; se existe um ambiente de estudos que contribua para aprendizagem; e, por fim, se utilizou/utiliza outros serviços da PRAC.

Em suma, o relato familiar é um instrumento utilizado com o objetivo de apreender melhor a organização familiar e a situação socioeconômica do estudante, claramente especificado no roteiro para elaboração do documento ao solicitar que o candidato esclareça todas os aspectos socioeconômicos e/ou acadêmicos necessários para garantir a compreensão da comissão de análise socioeconômica sobre a situação de vulnerabilidade do seu núcleo familiar e que impactam em sua permanência na universidade. Há a pressuposição que quanto melhor explicado e objetivo for o relato, mais fácil seria para os analistas avaliar os documentos apresentados e os agravantes de vulnerabilidade que irão compor os critérios para classificação dos candidatos.

É por intermédio do discurso que o indivíduo é interpelado em sujeito, sendo assim, o relato familiar é um instrumento de interpelação, por se tratar de um mecanismo técnico e operativo que convoca os estudantes a se pronunciarem através de uma narrativa acerca da sua situação socioeconômica, logo, tanto os questionamentos que

direcionam os estudantes na elaboração do documento quanto o próprio relato familiar refletem uma concepção ideológica de vulnerabilidade socioeconômica.

Segundo Buttler (2015), o surgimento do sujeito através da matriz das instituições sociais pode ser explicado e contextualizado de diversas maneiras e formas dentro de suas condições sociais, haja vista que o sujeito não tem uma história própria que também não seja interligada com um conjunto de relações e de normas, para autora:

não existe nenhum “eu” que possa se separar totalmente das condições sociais de seu surgimento, nenhum “eu” que não esteja implicado em um conjunto de normas morais condicionadoras, que, por serem normas, têm um caráter social que excede um significado puramente pessoal ou idiossincrático.

Portanto, segundo a autora é preciso ter clareza que, os indivíduos ao serem interpelados a relatar a si mesmos encontram-se inseridos em um modo de subjetivação (assujeitamento), logo não há uma criação de si fora das normas e das condições sociais. Assim, o ato de criar a si mesmo caracteriza-se por uma reflexividade, uma vez que o sujeito não é totalmente livre para desprezar a norma, porém a norma por si mesmo não define o sujeito, ou seja, o sujeito é perpassado por um campo facilitador e limitante de restrições. Desse modo, a produção do relato familiar encontra-se imbuída desta reflexividade produzida pelas condições estruturais.

Para Buttler (2015), os sujeitos relatam a si mesmos porque são interpelados, não apenas pelo sistema do medo conforme defende Nietzsche, mas por uma série de outros valores uma vez que é através da interpelação do outro que os sujeitos se tornam seres autonarrativos. Entretanto, diante de uma pergunta ou atribuição do outro sempre é possível permanecer em silêncio, o que representa uma resistência em relação a pergunta colocando em questão a legitimidade da autoridade e/ou circunscrevendo um domínio da autonomia do que não pode/deve ser imposto. Assim, o indivíduo passa a existir como sujeito reflexivo no contexto da geração de um relato narrativo através da interpelação e na disposição de interpelar quem interpela, ou seja, encontra implicada numa relação com o outro diante de quem e para quem falo. Assim sendo, ainda que uma narrativa seja negada, esta representa uma recusa na relação pressuposta pelo questionador ou a modifica de forma a opor-se ao questionador.

No tocante ao relato familiar, como se trata de um texto livre e dissertativo no qual o estudante deve relatar sua situação com base nos eixos indicados pelo roteiro, observa-se a resistência e a aceitação da interpelação por meio da condução da

escrita do texto, haja vista que o estudante pode responder, redirecionar ou silenciar os questionamentos elaborados pela comissão de análise socioeconômica. Todos estes caminhos possíveis assumidos pelo estudante para construção do seu relato familiar assinalam um meio persuasivo de suas ações. Segundo Butler (2015, p. 16):

O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir.

Na perspectiva de Butler, ao produzir uma narrativa acerca de si diante da cena de interpelação estabelecida pelo outro, o sujeito pode direcionar sua fala com o objetivo de persuadir o receptor a partir da utilização de termos, com caráter social e estabelecidos por normas sociais, a fim de se fazer inteligíveis as histórias singulares que são contadas e de responder a pergunta de quem somos e como deveria ser a relação com os outros. Em síntese, não se discute se o relato de si é adequado ou não, mas se a forma de realizar o relato de si consegue-se estabelecer uma relação com o destinatário a quem se dirige o relato e se a interlocução entre ambas as partes se sustentam e se alteram pela cena de interpelação.

É preciso considerar que o relato de si se destina a um outro específico, com questionamentos específicos e, portanto, deve ser apreendido dentro da cena interlocutória em que acontece. Ademais, toda história de si possui uma estrutura narrativa e parte de um lugar, delimitando um momento, construindo sequências e ligações causais a fim de se fazer compreender. Portanto, quando um sujeito realiza um relato de si, este o faz sempre para um outro, que recebe as palavras de uma determinada forma, a qual o sujeito que relata não sabe como será recebido. A recepção do relato de si pode assumir as seguintes formas: ninguém pode escutar; certamente vai entender; serei recusada, mal compreendida ali, julgada, descartada, aceita ou acolhida (BUTTLER, 2015).

Nesse sentido, quando o estudante produz seu relato familiar este não tem noção de quem será o profissional da comissão de análise socioeconômica que irá receber sua mensagem, logo, perpassa no seu processo de escrita as diversas maneiras como o seu relato pode chegar até o avaliador. Assim, independente de considerar a veracidade ou adequação das informações apresentadas pelos estudantes, sua preocupação será em estabelecer uma relação com o assistente social responsável pela análise do seu cadastro, buscando, por exemplo, utilizar-se da persuasão por

intermédio de ações estratégicas emocionais ou simbólicas para sensibilizar o avaliador com o propósito de ser selecionado para o auxílio da Assistência Estudantil. Em suma, ao analisar os discursos dispostos nos relatos familiares produzidos pelos estudantes da UFCG, é preciso primeiramente compreender a forma de comunicação, o contexto e o lugar de onde fala o sujeito. Além disso, é preciso considerar as experiências que marcam a vida social, econômica e familiar do sujeito interpelado.

Ao buscar compreender a dinâmica da interpelação que perpassa os instrumentos de análise socioeconômica, pode-se apreender que a categoria social que perpassa esta identidade de vulnerável pode ser interpretado de várias maneiras distintas e conflitantes. Por consequência, ao tempo em que o roteiro de elaboração do relato familiar perpassa a concepção de vulnerabilidade socioeconômica operacionalizada pelos agentes institucionais quando passa-se a ler o documento elaborado pelos estudantes é possível apreender uma outra concepção.

Esta distinção de concepções ainda que se encontre vinculada a uma sujeição do estudante pelas normas e termos sociais construídas por uma ideologia dominante também são perpassadas por resistências aos questionamentos, bem como pela persuasão que pretende direcionar sua história de vida para interpretação do profissional responsável pela análise. Para Foucault (2012, p. 269), estas concepções constituem um campo de poder, sendo assim, “toda relação de poder implica a possibilidade de resistência, escapatória, fuga, reversibilidade de comando”.

Para Lupton (2013), uma das críticas a teoria da governamentalidade é a de estes teóricos não se dedicam em saber como as pessoas respondem aos riscos como parte de suas vidas cotidianas, indo além dos que os dados textuais orientados pelas políticas. Sendo assim, é imprescindível explorar como os discursos são assumidos, negociados ou resistidos por aqueles que são os sujeitos deles buscando compreender as maneiras diversas e dinâmicas pelos quais os leigos respondem.

Desse modo, depois de apreender a concepção de vulnerabilidade socioeconômica proposta pelas IFES, especificamente a da UFCG, o próximo capítulo buscará compreender a partir da leitura dos relatos familiares como os estudantes tem elencados estes elementos de vulnerabilidade socioeconômica e como estes tem interpretado e respondido aos discursos e estratégias institucionais, partindo da perspectiva de que estes estudantes possuem diversos e distintos hábitos, sensibilidades e relações afetivas incorporadas.

5. A FAMÍLIA “NORMAL” E “HARMÔNICA”: UMA RESISTÊNCIA À INTERPELAÇÃO

A “situação familiar”, como visto anteriormente, é o primeiro eixo das orientações para elaboração do relato familiar pelos estudantes que se candidatam a um dos programas de assistência estudantil da UFCG. Entre outras coisas, aqueles que preenchem o cadastro socioeconômico disponibilizado pela PRAC, etapa que permite aos alunos da universidade concorrerem a bolsas permanência e outros auxílios, devem anexar um texto em que expliquem a “convivência” entre os membros da família. Isso acontece porque a vivência familiar é percebida como um agravante da vulnerabilidade socioeconômica. Diante de recursos escassos, as instituições públicas de ensino superior no Brasil têm produzido e operacionalizado instrumentos para identificar e recrutar estudantes mais vulneráveis, num esforço de ter métricas objetivas num universo marcado por múltiplas subjetividades.

Mas que situação familiar expressaria maior vulnerabilidade? Nos termos técnicos da assistência social, apropriados pela assistência estudantil da UFCG e de outras universidades, famílias mais vulneráveis são aquelas que apresentam vínculos fragilizados ou rompidos. De acordo com o manual que orienta os assistentes sociais da UFCG na pontuação das vulnerabilidades, vínculos fragilizados caracterizam-se “por conflitos existentes nas relações sociais de sentimento/pertencimento, laços sanguíneos e afetivos, que apesar das violências e/ou violações de direitos perpetradas aos entes familiares mais vulnerabilizados, o convívio e a rede de proteção mantêm-se, ainda que de forma precarizada”. Já os vínculos rompidos expressam situações de extrema fragilização, marcada pelo abandono parental e a necessidade de acolhimento fora do núcleo familiar de origem do estudante.

Ou seja, a apresentação de um relato que narra graves problemas de convivência entre os membros da família recebe por parte dos avaliadores uma pontuação maior: 60 pontos no caso de vínculos familiares rompidos (equivalente, por exemplo, ao fato de o principal provedor financeiro do grupo familiar encontrar-se desempregado); e 42 pontos quando se identificam situações de vínculos fragilizados (equivalente à pontuação dada quando o principal provedor financeiro é um trabalhador autônomo eventual – os conhecidos “bicos”). Estas pontuações não são explicitamente conhecidas pelos candidatos, mas a leitura dos critérios de avaliação pelos estudantes permite a eles compreenderem que a situação familiar é um

agravante importante. Na UFCG, estudantes com famílias com vínculos fragilizados ou rompidos certamente têm boas chances de serem contemplados pelos programas da assistência estudantil.

Apesar disso, o percentual de relatos familiares que narram situações de vínculos fragilizados ou rompidos é de 25,78% do universo de 574 relatos analisados nesta tese. Ou seja, apenas 01 a cada 04 candidatos sinalizam fazer parte de uma família considerada “desestruturada”. Predominam, ao contrário, narrativas que se esforçam em apresentar as famílias como “normais” e “harmônicas” (46,16%). É importante ressaltar que 28.92% dos relatos familiares sequer abordam o tema da situação familiar. Nos casos que apareceram situações de fragilização e de rompimento de vínculos relacionais, estas eram, porém, pouco detalhadas e direcionadas principalmente aos membros da família que não residiam juntamente com o estudante no momento do relato.

Este capítulo investiga justamente a resistência dos estudantes à interpelação institucional: evitam reproduzir, portanto, o modo de subjetivação proposto pelos agentes institucionais que associam vulnerabilidade socioeconômica à laços familiares problemáticos. Segundo Bourdieu (2006), na produção de um discurso de si para apresentações públicas, os sujeitos tendem a empreender um esforço para produção e apresentação de si, seja consciente ou inconsciente, conforme as situações propostas na interrogação ou com base nas suas experiências diretas ou mediadas com situações semelhantes. Portanto, o relato de vida é constituído por distintos posicionamentos no espaço social, e por diferentes espécies de capital envolvidas no campo de poder. Os relatos familiares analisados nesta tese são permeados de resistência, fuga ou reversibilidade dos questionamentos propostos pelos agentes institucionais.

5.1 A FAMÍLIA SIMPLES, ASSIM COMO TODA FAMÍLIA BRASILEIRA

Segundo aponta Lahire (2011), a família é o primeiro espaço no qual cada indivíduo aprende a conhecer o mundo social e descobrir seu lugar, bem como é o espaço que tende a estabelecer objetivamente, sem saber ou pretender, os limites do possível e do desejável. Entretanto, conforme assinala o autor, a avaliação subjetiva das perspectivas de alcançar determinada posição social, recursos materiais ou simbólicos, nada tem de objetivo e de consciente; estas possibilidades manifestam-se

na vida cotidiana de várias maneiras gerando nos atores das instituições um conjunto de práticas que delimitam o que lhes parece normal ou anormal, possível ou impossível, razoável ou não de fazer, visar ou de esperar.

Portanto, uma família não é apenas um conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco ou laços afetivos e vivem no mesmo domicílio. É, também, responsável por promover a educação dos seus membros através da socialização, transmitindo para os membros seus valores morais e sociais. Este pensamento pode ser percebido pelas falas dos próprios estudantes ao considerar a família como base:

R94³⁰: *somos conscientes, de que a família ainda é a base fundamental para uma sociedade de bons cidadãos.*

R145: *minha família é tudo para mim, eles são minha base, e sei que na formação de um ser humano o essencial é a família.*

R415: *Pois sei que a família é a base.*

R431: *Temos uma relação familiar de respeito, carinho e companheirismo, tendo consciência que a família é a base da sociedade e da vida.*

R522: *temos uma boa relação, afinal a família é a base de tudo, sem o apoio destes, não vamos a lugar nenhum.*

Uma noção idealizada pela sociedade também marcada por valores religiosos, pensa a família como um lugar de partilha de afetos, apoio, harmonia e responsabilidades, o que pode ser verificado em vários dos relatos, a exemplo:

R25: *nossa convivência é bastante harmoniosa, nos preocupamos uns com os outros, sempre nos ajudando quando precisamos.*

R129: *Somos todos religiosos e nos tratamos com muito amor e respeito acima de tudo, apesar das dificuldades que enfrentamos meus pais sempre me apoiam para realização dos meus sonhos e objetivos.*

R197: *Minha família me apoia e me motiva nessa caminhada acadêmica. Somos cristãos e vivemos em harmonia*

R383: *Nossa relação sempre foi tranquila pois desde criança eu sei que meus pais são cristãos, e por isso nós nos damos muito bem.*

De acordo com Sarti (2017), em seu estudo sobre a dinâmica de como um grupo de habitantes pobres da área urbana de São Paulo estruturam sua identidade social e constroem os seus valores, a vida cotidiana dos pobres é estruturalmente

³⁰ Para maiores informações sobre as características dos estudantes consultar os Apêndices.

mediada pela família e seria no âmbito das suas relações que se estrutura o mundo simbólico dos indivíduos e os padrões psicossociais. A autora ainda ressalta que para estes, a família constitui-se como eixo de referência sobre o qual os seus membros se apoiam e constroem suas relações sociais e valores.

Na pesquisa foi possível observar que dos 574 relatos familiares analisados, somente 408 abordaram em suas respostas a sua convivência familiar, enquanto que 166 destes relatos não mencionaram sua relação com a família, o que corresponde a aproximadamente 29% da amostra, demonstrando uma certa resistência a falar sobre as relações de convivência de sua família para análise dos avaliadores. Ademais, considerando apenas os relatos que abordaram a questão dos vínculos familiares, 56% traziam aspectos positivos com relação a sua família, 9% apresentavam em suas narrativas situações de convivência neutras e 36% apresentavam fragilização ou rompimento dos vínculos familiares.

A maioria dos relatos familiares, ou mais precisamente, 279 dos estudantes (sendo 88 dos selecionados, 39 dos deferidos e 102 dos indeferidos) citavam sua convivência familiar como um ambiente saudável e pacífico cujas relações eram harmoniosas, pautadas pelo amor, respeito, confiança, compreensão, união, solidariedade e diálogo, nos quais destaca-se as seguintes falas:

R55: *Minha família e eu sempre tivemos uma boa relação, convivência e comunicação.*

R65: *Sempre tivemos uma convivência pacífica, baseada em muito amor, respeito, confiança e apoio.*

R76: *No âmbito familiar existe harmonia e prezamos o respeito, solidariedade e amor.*

R84: *a nossa convivência é estabelecida através de diálogo e respeito uns com os outros.*

R135: *Temos uma boa relação familiar, somos unidos e compreensivos uns com os outros.*

R222: *Temos uma relação familiar de boa convivência entre nós e com o apoio emocional e estrutural.*

R386: *possuímos uma relação em que cada um contribui com a formação humana e até acadêmica dos outros [...] de modo que formamos um grupo coeso e que funciona bem junto.*

R426: *nos relacionamos muito bem, pois acreditamos que a união fortalece laços familiares.*

R457: *Temos uma relação saudável, compreensível e aberta. A comunicação é um forte aspecto presente na nossa família para melhorar a nossa relação.*

R494: *nesse meio adquiri valores que compõem meu caráter, isto porque estamos sempre em união, buscando ajudar um ao outro e cultivando, acima de tudo, uma grande amizade.*

R514: *criamos uma parceria e um companheirismo e passamos por todas as fases de nossas vidas juntos.*

A tendência assinalada por Sarti (2017) de que as relações familiares dos pobres fundam-se num código de lealdades e de obrigações mútuas e recíprocas, que viabilizam e moldam seu modo de viver e seus valores, pode ser ainda mais evidenciada através das falas de **R386**, “*possuímos uma relação em que cada um contribui com a formação humana e até acadêmica dos outros*”, e de **R494**, “*nesse meio adquiri valores que compõem meu caráter, isto porque estamos sempre em união, buscando ajudar um ao outro*”. Ademais, para autora a permanência dos valores tradicionais justifica-se pelo papel que estes desempenham no grupo social diante da ausência de instituições públicas eficazes.

Nesse sentido, alguns estudantes evidenciam nas suas narrativas as dificuldades econômicas e externas enfrentadas pela família, ou seja, a vulnerabilidade de sua família era econômica, porém, ao tratar da convivência com os membros do grupo familiar, estes traziam a imagem de uma família feliz, unida, positiva e que os apoiam, conforme evidencia-se nos seguintes relatos:

R12: *reconhecemos a importância de todos se ajudarem a fim de superar as dificuldades que não são poucas.*

R28: *Somos uma família muito feliz apesar das dificuldades.*

R106: *nossa família sempre foi muito unida e positiva, apoiando uns aos outros sem deixar que a tribulações externas e sobretudo financeiras nos prejudicassem.*

R236: *é notável que possuímos uma boa relação familiar e uma convivência afetiva amigável, apesar da nossa pouca condição financeira e algumas divergências de personalidades.*

R304: *A convivência é educacional, nos respeitamos, mas as dificuldades são muitas*

R408: *Nossa convivência é tranquila diante de algumas situações que acontecem [no] dia a dia.*

R446: *é uma família pequena, mas sempre unida e próxima, devido as complicações que ocorrem na nossa vida aprendemos que o amor e a união são a chave para tudo caminhar e dar certo.*

Para Sarti (2017), a composição dos papéis familiares se complementa em prol de repartir o pouco que tem. Sendo assim, a família constitui-se como uma ordem moral

fundada num dar, receber e retribuir contínuos, sendo uma referência simbólica fundamental e uma atribuição significativa das relações dentro e fora de casa.

Ao observar os relatos que traziam aspectos positivos com relação ao grupo familiar, percebe-se que apesar dos estudantes serem interpelados para que exponham as situações familiares e seus vínculos relacionais para os agentes públicos, suas narrativas são delineadas por poucos detalhes. Portanto, quando estes abordam a sua família se resumem a poucas palavras, haja vista considerarem que não têm muito a dizer sobre sua convivência, o que pode ser evidenciado na fala de **R36**: “*acredito que eu e minha irmã estamos adaptadas à essa nova ‘fase’ de nossas vidas, de modo que, acredito que não haja algo a mais que seja necessário apontar*” e de **R232**: “*não temos problemas entre familiares, bem como com terceiros, de modo que, acredito que não haja algo a mais que seja necessário apontar*”. Revela-se com estes trechos uma certa dificuldade de incluir a família como elemento de vulnerabilidade socioeconômica, evitando assuntos que eles podem considerar como sensíveis.

Esta resistência em falar da família fica ainda mais clara quando os estudantes, ao narrarem suas relações com o grupo familiar, limitam-se a dizer: “*somos uma família simples, assim como várias famílias brasileiras (R120)*”. Em 36 dos relatos familiares (9 dos selecionados, 5 dos deferidos e 22 dos indeferidos) suas relações podem ser consideradas “normal e harmônica” (**R67**) ou “sem atritos, isto é, neutra” (**R35**), uma vez que não tem maiores problemas do que pode ser considerado comum aos problemas típicos de relacionamentos de muitos anos e/ou comuns as várias famílias brasileiras, conforme ressalta-se nas falas a seguir:

R73: *na minha casa temos relações bem comuns.*

R80: *A convivência não apresenta mais dificuldades do que seria considerado “comum” entre entes familiares. Discussões pouco frequentes, (...) minha relação com o núcleo familiar sempre se manteve estável.*

R151: *por ser uma casa apenas de ‘mulheres’ nos entendemos bastante, contando com algumas desavenças como todo relacionamento com anos e anos de convivência.”*

R185: *mantenho uma relação comum com todos eles.*

R212: *Nossa relação familiar é comum como em todas as famílias, possuímos algumas desavenças, mas no fim sempre estamos juntos.*

R224: *não há nenhuma relação além dos cumprimentos socioculturais.*

R242: *Nossa relação é normal, tem seus conflitos por divergência de opinião, mas também seus momentos de efetividade*

R404: *não há problemas que não sejam comuns a qualquer família.*

Em contraposição a este pensamento da família normal e harmônica ou neutra, Lahire (2011, p. 15) ressalta que a família nunca é um “organismo coerente, homogêneo e harmonioso como nas visões encantadas, ou tão simplesmente em sobrevoo, como muitas visões macrossociológicas do ‘meio familiar’, enquanto meio definido por algumas grandes propriedades sintéticas sociais, podem incitar” uma vez que as pessoas que compõem o núcleo familiar são portadores de diferentes propriedades as quais geram tensões potenciais múltiplas entre os indivíduos, a exemplo, das relações de dominação, competição e de força existentes entre os membros do grupo familiar. Assim sendo, este processo não pode ser considerado contínuo, indiferenciado, fluido e harmonioso.

5.2 A FRAGILIDADE E O ROMPIMENTO DOS VÍNCULOS FAMILIARES

No manual da equipe de assistentes sociais da PRAC/UFCG que orienta a pontuação dos elementos de vulnerabilidade, os vínculos familiares caracterizam-se “por conflitos existentes nas relações sociais de sentimento/pertencimento, laços sanguíneos e afetivos, que apesar das violências e/ou violações de direitos perpetradas aos entes familiares mais vulnerabilizados, o convívio e a rede de proteção mantêm-se, ainda que de forma precarizada”. Para analisar os vínculos frágeis, são consideradas as variáveis relacionais e de pertencimento social relativas a questão de gênero, étnico-racial, orientação sexual, deficiência, dentre outras.

No tocante aos vínculos familiares rompidos, estes expressam situações de extrema fragilização, onde o risco e a vulnerabilidade dos usuários são maiores, onde os direitos dos indivíduos foram violados ou ameaçados e podem se encontrar em uma situação de abandono, necessitando de acolhimento provisório fora do núcleo familiar de origem. Para tanto, leva-se em conta se os vínculos familiares estão preservados ou rompidos, em razão de fatores relacionais e de pertencimento afetados por processos e ocorrências relacionadas a marcadores sociais como gênero, orientação sexual, geração e/ou violências.

Segundo Lahire (2011), as tensões múltiplas que perpassam os vínculos familiares podem ser resultado das relações de dominação, competição e de força existentes entre todos os envolvidos, seja em razão das competições entre irmãos, as

relações de força entre os pais ou mais amplamente, entre os ramos paterno e materno, as relações de dominação que se desenvolvem entre pais e filhos, entre irmãos, etc. Assim, estas tensões podem acarretar na fragilização e/ou rompimento dos vínculos relacionais afetivos do núcleo familiar.

Nos relatos familiares, observou-se que 148 estudantes (52 dos selecionados, 14 deferidos e 82 indeferidos), isto é, 25,78% do universo, apresentavam em suas narrativas situações de vínculos familiares fragilizados ou rompidos. Ou seja, apenas 01 a cada 04 candidatos sinalizam fazer parte de uma família considerada “desestruturada”. Segundo pontua Gonçalves e Eggert (2019), a desestrutura familiar estava vinculada ao assistencialismo e encontrava-se relacionada com comportamentos e atitudes que não garantiam o cuidado, a segurança, afeto, a proteção e o bem-estar dos integrantes, tais como a violência sofrida ou praticada, o alcoolismo, a dependência química, os transtornos mentais, bem como outros vícios que atrapalham o bem-estar das pessoas pertencentes a determinado núcleo familiar.

Atualmente não se fala mais em família desestruturada, mas na capacidade de proteção das famílias desassistidas por políticas sociais. Gonçalves e Eggert (2019) pontuam que nos casos onde a família não garante segurança e proteção aos seus integrantes ou tem seus direitos violados, emerge a condição de vulnerabilidade e a necessidade de apoio e intervenção do Estado. Todavia, os autores ressaltam que a percepção da sociedade acerca de uma família “desestruturada” são variadas e baseadas apenas em senso comum, sendo, portanto, permeadas por estigmas.

5.2.1 As relações fragilizadas e de instabilidade familiar

Para Sarti (2017), a família constitui-se numa rede com ramificações que envolvem o parentesco como um todo, tendo sua extensão definida por uma rede de obrigações que se estabelece entre seus membros. São da família aqueles com quem se pode contar e para com quem se tem obrigações. Essa trama de obrigações são morais e possuem um duplo sentido, ao mesmo tempo em que dificulta a individualização, viabiliza a existência dos indivíduos enquanto apoio e sustentação. Portanto, os vínculos familiares não se desfazem enquanto as obrigações entre seus os membros do grupo continuarem existindo.

Entretanto, diante de determinadas situações, as obrigações e responsabilidades precisam ser refeitas em outros termos para enfrentar as novas

adversidades. Como pode-se verificar com as narrativas que assinalam a fragilização de vínculos por óbito de um dos familiares, sobretudo, em um contexto que fora marcado pela pandemia do COVID-19, sendo exemplo os seguintes relatos:

R319: *Desde que nasci eu moro com meus avós paternos, minha mãe faleceu aos meus 8 meses de nascimento e meu pai faleceu quando eu tinha 12 anos de idade, meu pai ajudava nos meus gastos em quanto morava conosco e depois que faleceu, só restaram eu, meu avô e minha vó.”*

R407: *o meu pai faleceu vítima de um ataque fulminante. Depois de sua morte as coisas ficaram um pouco difíceis, logo, meu pai servia como o sustento da casa antigamente.*

R465: *Minha mãe faleceu há alguns anos, então no momento estamos só eu e minha irmã em casa, nós no momento estamos desempregadas. Estamos recebendo o auxílio do governo e procurando outra ocupação, no momento ele é a nossa única renda.*

R478: *minha relação com meus parentes é estável na medida do possível, meu grupo familiar agora só eu e minha mãe, pois meu pai faleceu justamente no dia da minha inscrição do meu curso na UFCG.*

R574: *não possuo laços familiares algum, pois tenho mãe falecida há dois anos acometida por um câncer, a única que me apoiava.*

Outras situações que permeiam a fragilização dos vínculos são evidenciadas em narrativas que apresentam uma relação de força entre os pais e/ou relações de dominação entre os pais. Segundo Sarti (2017), nas famílias pobres, quando o homem não cumpre suas obrigações morais de garantir o teto e o alimento da família sua autoridade masculina é seguramente abalada, o que ocasiona uma instabilidade nas relações familiares, a exemplo do que aponta **R167:**

Desde muito nova, eu percebi que a relação dos meus pais entre si era/é bastante conturbada, e isso envolve várias coisas, dentre elas, o fato da minha mãe começar a trabalhar fora de casa - nessa época eu tinha por volta de 5 anos – e assim, conseqüentemente, tornar-se mais independente, economicamente falando, do meu pai. E isso sempre o aborreceu muito, pois ele queria que toda a atenção dela estivesse voltada para a casa - e para ele - e que ela fosse dependente dele de todas as formas possíveis, seja no sentido econômico, psicológico ou emocional, reflexo de um pensamento e de atitudes extremamente machistas e misóginas.

Outras questões que envolvem a instabilidade familiar são ocasionadas por problemas financeiros, tais como a questão do desemprego, conforme aponta **R88:** *“Minha família possui, no geral, um bom relacionamento afetivo, o que vem mudando*

desde que meu pai ficou desempregado, o que desestabilizou nossa convivência e pôs em risco minha permanência na Universidade”.

Conforme assinala Sarti (2017), em famílias pobres, o desempenho do homem para prover seu núcleo trata-se de uma questão moral para este, assim, quando não consegue atender a esta autoimagem surgem frustrações. Essa situação pode assim desencadear outros problemas tais como o alcoolismo e/ou violência doméstica, dos quais estes relatos podem ser exemplo:

R12: *meu pai desde os quinze anos de idade era viciado em bebidas alcoólicas, vício que tornava a convivência dentro de casa bastante conturbada e marcou minha vida negativamente desde a infância*

R19: *O meu pai é uma pessoa mais difícil de se lidar. Muitas vezes não tem paciência para o diálogo, é impaciente, agressivo verbalmente, e sempre foge das discussões. Ele também apresenta uma relação abusiva com o álcool, que o faz frequentemente beber aos sábados e domingos, como também em outros dias da semana. Naturalmente, esse comportamento acaba por nos prejudicar tanto em termos financeiros, uma vez que esse dinheiro utilizado na bebida poderá ser destinado para outras atividades bem mais urgentes, quanto em termos da própria socialização familiar, haja vista as discussões advindas, quase sempre presente quando bêbado.*

R43: *Meus pais moraram juntos por cerca de 18 anos, porém a partir dos 7 anos de idade já me lembro dos primeiros indícios que ele estava envolvido com drogas*

R544: *meu pai é desempregado e possui problemas com alcoolismo.*

Em uma conjuntura delineada por um “pensamento extremamente machista e misógino”, por problemas financeiros e por uma diminuição da renda, dos vícios causados pelo alcoolismo, a dependência química, entre outros, as ameaças de violência externas que pairam sobre o cotidiano, também pode explicar as rupturas conjugais conturbadas e violentas, conforme reforçam os relatos:

R98: *A separação ainda não foi oficializada judicialmente [...] convivo pouco com meu pai, apenas quando ele vem nos visitar por motivos da separação ter sido bastante conturbada.*

R139: *a separação dos meus pais, foi muito atordoada, mesmo meu pai tendo causado a separação, ele não deixava minha mãe em paz, e ameaçava todos nós, minha mãe chegou até sofrer violência física, e principalmente psicológica, entre muitas outras. E a única forma que encontramos dele ‘parar’ de nos ameaçar (ele não deixou totalmente, sempre que podia, continuava com as mesmas coisas), foi quando minha mãe resolveu denunciá-lo. Então, toda essa situação causou um desgaste mental e físico para todos.*

R180: *com meu pai não temos bom relacionamento devido a denúncia que fizemos contra ele por agredir minha mãe, desde então vivemos sob medida protetiva contra ele.*

Por ser através da família que se garante os recursos materiais, o respeito e a proteção, na perspectiva de Sarti (2017), o universo social para os pobres se constitui por uma ordem de obrigações morais, as quais articulam e delineiam todas as ações do indivíduo em qualquer plano da sua vida social uma vez que as escolhas para viver e sobreviver são fundadas numa moralidade.

Nesse sentido, emergem no âmbito da fragilização e/ou rompimento de vínculos relacionais muitas situações advindas de diversos atritos e desavenças decorrentes, por exemplo, de relações de dominação entre pais e filhos, que muitas vezes acarretam em violência doméstica e/ou na saída de casa para evitar maiores sofrimentos, tais como apontam os trechos dos seguintes relatos:

R68: *Tomei essa decisão após diversos atritos e desavenças com o meu pai, devido a discordâncias sobre determinados assuntos que surgiram após o falecimento da minha mãe*

R97: *comecei a namorar alguém que meu pai não aceitou e durante 3 meses, após estabelecido o namoro, optei por sair de casa para evitar brigas e sofrimento para todos*

R190: *Há alguns anos que viemos tendo uma má relação entre nós. Minha irmã, quando se casou e teve seu filho saiu de casa devido a inúmeros atritos com a minha mãe, 4 anos depois, foi a minha vez, também por desentendimentos dos mais variados.*

R195: *Essa divergência sempre existiu e anos depois eu descobri que ela nos criou com abuso psicológico e emocional, deixando vários traumas que carrego até hoje*

R317: *diversas brigas ao longo do tempo e no ano passado houve uma última briga onde ele chegou a me bater e me expulsar de casa*

R500: *após alguns conflitos familiares acabei saindo de casa e indo morar de favor na casa da minha tia que sempre me acolheu e acreditou nos meus estudos*

Dentre uma das principais causas de divergências de valores morais entre pais e filhos, gerando o afastamento ou o rompimento dos vínculos dos familiares com o estudante, ressalta-se as advindas do choque entre questões religiosas e/ou culturais em relação a orientação sexual, conforme revelam os relatos a seguir:

R45: *Minha relação com eles não é das melhores, pois eles me rejeitaram quando me assumir homossexual.*

R102: *venho de uma família de área rural que possui uma construção cultural com uma compreensão diversa; sou LGBT e durante toda a minha vida sofri opressão dentro dos espaços que vivi, sendo eles exteriores ou dentro do próprio lar.*

R264: *Nossa relação é algo que dá para sobreviver ou melhor, temos que sobreviver. Existem conflitos devidos a minha orientação sexual e a religiosidade dos meus pais e, a não aceitação da minha sexualidade*

R360: *minha situação familiar é um pouco conturbada, questões de sexualidade dentre outros problemas intrínsecos do dia-a-dia*

R390: *tudo começou a mudar quando comuniquei minha condição de homossexual. Minha mãe me colocou pra fora de casa*

R450: *fui expulso da casa dos meus pais, por motivos de homofobia.*

Ao considerar que a relação entre pais e filhos estabelece o vínculo mais forte, onde as obrigações morais atuam de forma mais significativa (SARTI, 2017), a divergência de opiniões e de atitudes são entendidas como uma quebra da expectativa de retribuição e do compromisso moral estabelecido pela família, o que ocasiona o rompimento dos vínculos e a “expulsão” deste do grupo familiar, uma vez que a afeição aos fatos culturais prevalece em um contexto onde as relações são permeadas pela extensão da rede de sociabilidade de parentesco e que os vínculos são formados tanto pelos membros da origem biológica de sangue quanto da criação.

5.2.2 O abandono parental e as situações de rompimento dos vínculos familiares

Entre as situações de vínculos relacionais fragilizados ressalta-se, principalmente, as de abandono parental, reflexo de uma conjuntura patriarcal ainda presente em nossa sociedade, e que traz consequências financeiras à família, para Sarti (2017) quando os homens não assumem a sua responsabilidade, cabe sobretudo as mulheres assumi-la sozinha, o que pode ser evidenciada a partir das falas:

R24: *Meu ‘pai’ nos abandonou logo depois do meu nascimento e desde então não nos prestou nenhum suporte.*

R136: *Sou divorciada há 4 anos e cuido sozinha da minha filha.*

R250: *não tivemos muito contato durante minha infância e adolescência, pouco me ajudou durante a vida.*

R340: *meu pai saiu de casa assim que eu nasci e minha mãe desde então tem que se virar como pode, não me lembro de receber nenhuma ajuda dele nesses 17 anos.*

R368: *Quando minha mãe falou em DNA ele nunca mais nos procurou, nem sabemos mais de notícias dele.*

R382: *nós não tínhamos contato algum com a figura paterna, desde de relações familiares a financeiras.*

R523: *Meus pais são separados (não formalmente) a 21 anos, e nunca recebemos pensão alimentícia, pois, o meu pai ameaçava de morte, a minha mãe, constantemente, caso ela procurasse a justiça.*

Observa-se que ainda que surja nos relatos situações de fragilização de vínculos relacionais, a exemplo do abandono parental, estes eram pouco detalhados centrando-se a dizer que não mantém nenhum contato e que não sabe nem se está “vivo ou morto”, e buscavam ressaltar o quanto a mãe (com quem residem) sofreu e passou dificuldades para conseguir cria-los, conforme evidencia-se nas falas de:

R22: *Quando ela estava gestante de mim, e com seus nove meses de gravidez formados, ele a deixou sozinha e 6 dias após a sua partida foi o meu nascimento. Desde então éramos apenas eu, a minha mãe e as minhas irmãs, mas, pela dificuldade que vivíamos e por todo sofrimento presenciado, ambas encontraram rapidamente um companheiro, uma irmã com apenas 14 anos e a outra com 16 anos.*

R218: *me criou sozinha sem nenhuma presença paterna, pois meu pai a abandonou aos 06 meses de gravidez e até hoje nunca mais deu sinal de vida, nunca vi meu pai pessoalmente, mas graças a Deus minha mãe conseguiu me criar e até hoje estamos juntos.*

R391: *a última vez que eu o vi eu tinha 7 anos [...], atualmente não sei se ele está vivo ou morto.*

R481: *desde o meu nascimento minha mãe me criou sozinha, apesar de todas as dificuldades. Hoje não sou amparada emocionalmente e financeiramente por meu e eu não mantenho com este último vínculo de pai e filha, dado que ele nunca procurou saber das minhas situações emocionais, financeiras ou de saúde.*

Em casos onde ocorre separação e/ou abandono parental por parte do pai, os filhos deixam de se concentrar apenas no núcleo conjugal e são incorporados a uma rede de sociabilidade mais ampla formada por outros parentes, a exemplo dos avôs. O núcleo familiar formado pelos avôs, sobretudo maternos, acabam assumindo a responsabilidade e criando os seus netos, com ou sem a ajuda dos filhos, a exemplo:

R53: *Não mantenho contato com meu pai e sempre morei distante de minha mãe tendo pouco contato com ela. Morava com meus avós.*

R228: *Minha mãe reside em São Paulo deixando-me e meus dois irmãos enquanto criança com minha avó, quanto a meu pai ele não sabe sobre minha existência, então fui criado pela minha avó*

R258: *desde que nasci moro com meus avós maternos, não conheci meu pai, minha mãe era mãe solteira e tinha que trabalhar de doméstica para sustentar a mim e meu irmão na casa dos meus avós*

R267: *Não tenho contato com minha mãe pois ela se afastou da família há um tempo. Atualmente não temos ligações, ela não se interessa comigo ou com a minha avó. Minha avó me criou, com muito esforço, desde sempre, já que a minha mãe nunca esteve perto e nunca considerou ajudar*

R287: *Moro com os meus avós maternos desde o meu nascimento. Minha mãe biológica me concebeu solteira por um caso com meu pai, o qual já era casado com outra mulher [...] tenho uma relação tranquila com minha mãe biológica, mas alguns fatores me impedem de morar com ela, como o carinho e o costume que já possuo em morar com os meus avós*

R317: *Fui criado até meus 12 anos por meus avós paterno, onde meu pai e minha mãe foram pais aos 16 anos de idade e deixaram para ser criado pelos meus avós e minha bisavó.*

R398: *Meus pais se separaram quando eu ainda era bebê, por isso fui morar com meus avós maternos.*

R526: *meus pais nunca foram casados, passei grande parte da minha vida morando com minha avó.*

As situações de abandono parental podem ocorrer em razão de separação conjugal e/ou de instabilidade familiar, os quais podem ser reflexos das relações de força e competição entre o pai/homem e a mulher/mãe comum a uma estrutura patriarcal e de violência machista. Segundo Valle (2022, p. 3), “no cotidiano, não são poucos os pais que não se interessam em assumir o cuidado diário de seus/suas filhos/as, e muitos chegam a abandoná-los/las, material e afetivamente, após a dissolução do relacionamento conjugal”. Conforme observa-se nos seguintes relatos:

R7: *a vivência com meu pai foi um pouco conturbada devido à instabilidade da relação entre ele e minha mãe.*

R291: *ele não vem em minha casa pois a convivência que ele tem com minha mãe é conturbada.*

R311: *a relação que tenho com o meu pai é mais restrita, pouco nos falamos, pois, os mesmos são divorciados desde a minha infância.*

R336: *Meus pais são divorciados há dois anos, e meu pai constituiu uma nova família, dando todo suporte ao ‘novo’ e adeus ao ‘antigo’.*

R442: *possuo pouco contato com meu pai, devido a problemas familiares que levaram a nosso afastamento.*

R529: *não tenho contato com o meu pai há mais de 7 anos, desde que o mesmo cortou vínculos.*

O abandono parental também ocorre por parte do pai e da mãe, nos casos, por exemplo, onde a constituição de novas uniões conjugais acarreta em conflitos entre os filhos e o novo cônjuge. Para Sarti (2017), nestes casos, os filhos que não são do

mesmo pai e da mesma mãe, podem ter os direitos e deveres entre pais e filhos abalados, prevalecendo o laço conjugal circunstancialmente mais forte que o vínculo pais-filhos, conforme exemplificam os relatos:

R10: *tive uma série de divergências com a então “namorada” de meu pai, o que certo dia rendeu um grande desentendimento e a minha expulsão de casa.*

R233: *Em minha fase de pré-adolescência ocorreu o falecimento da minha mãe que sinto que me abalou bastante. Algum tempo depois meu pai casou novamente e teve um filho, com uma pessoa a qual desgasta emocionalmente todos da família.*

R258: *minha mãe foi morar com um homem e constituiu uma nova família, da qual eu não fazia parte, pois continuei morando com meus avós. Meu padrasto não queria criar filhos dos outros e por isso eu e meus irmãos não fomos morar com ela, que preferiu a nova família que constituiu.*

Embora compreenda-se que o abandono parental possa causar danos socioeconômicos e/ou psicológicos profundos aos seres em formação (VALLE, 2022), os estudantes ao serem interpelados a apontar estas situações de fragilização e/ou rompimento em suas narrativas, suas falas são sintéticas e pouco detalhadas sendo direcionadas aos membros da família que não residiam juntamente com o estudante. Isto quando estes não falavam em suas narrativas que apenas não mantinham contato e que os motivos seriam delicados, pessoais e complicados, declarando-as como neutras ou que simplesmente não possuía nenhum vínculo emocional, conforme são exemplos os relatos familiares a seguir:

R29: *Meus pais são separados desde que eu tinha dois anos de idade, minha relação com meu pai é neutra.*

R35: *Meu pai não mora conosco, é separado da minha mãe, no entanto mantemos uma relação sem atritos, isto é, neutra.*

R44: *nunca morei com o meu pai e nunca convivi com ele, como também nunca recebi qualquer tipo de mesada. O meu pai nunca me procurou. Eu já o procurei, mas são situações bem delicadas.*

R183: *por motivos pessoais e complicados, não convivo com meu pai.*

R335: *No que diz respeito ao meu relacionamento com o meu pai, não tenho muito o que dizer, durante esses anos em que estão divorciados não temos muito contato.*

R380: *meu pai sempre esteve ausente na minha vida, hoje eu o conheço, porém sem vínculos emocionais.*

Esta reticência dos estudantes em abordar e/ou detalhar os vínculos familiares, pode ser esclarecido de acordo com o que pontua Sarti (2017, p. 61), ao dizer que “a família não é apenas o elo afetivo mais forte dos pobres, o núcleo da sua sobrevivência material e espiritual, o instrumento através do qual viabilizam seu modo de vida, mas é o próprio substrato da sua identidade social”, sendo assim, sua importância e seu valor não é meramente funcional, mas serve como parâmetro moral para sua explicação do mundo. Para autora (2017), em sua análise das famílias pobres, a construção da identidade social e valores dos pobres, procura retraduzir em seus próprios termos o sentido de um mundo “que lhes promete o que não lhes dá” (p.30), por meio de uma ordem moral marcada por uma respeitabilidade.

Dessa maneira, ao serem interpelados pelos agentes institucionais a partir das orientações para elaboração do relato familiar a dissertarem sobre as situações de fragilidade e/ou de rompimento de seus vínculos relacionais afetivos, uma vez que se considera a família como elemento de vulnerabilidade socioeconômica, os estudantes resistem a esta interpelação através do silêncio como foi o caso de 28,92% dos relatos que sequer abordaram o tema da situação familiar, da resposta aos questionamentos por meio de narrativas pouco detalhadas e do redirecionamento por meio de um eufemismo retórico, como forma de evitar assuntos polêmicos, tais como os atritos existentes, uma vez que seu seio familiar é considerado um lugar de estima e de representação de si, portanto, deve ser respeitada evitando expor os possíveis agravante de vulnerabilidade decorrente de seu grupo familiar.

5.2.3 O eufemismo retórico como resistência a interpelação

O eufemismo trata-se de um termo de origem grega (*euphemismós*), sendo utilizado para designar as formas de dissimulação de sentimentos desagradáveis e/ou pensamentos cruéis. No dicionário Michaelis, eufemismo significa “toda palavra, enunciado ou maneira delicada ou suavizada que se usa para expressar certos fatos, ideias e verdades, em substituição a uma forma mais direta, menos agradável e menos polida e cuja sinceridade ou crueza poderia chocar ou agredir alguém”.

Segundo Borges et al (2009), o eufemismo tem adquirido relevância na comunicação com a função de suavizar, atenuar ou desviar o sentido mais amplo de um termo, frase, palavra ou até um texto. Desse modo, o estilo eufemístico é empregado como um recurso retórico e pragmático, isto é, uma estratégia

argumentativa utilizada na comunicação de mensagens diversas a serviço de um projeto de sentido, no intento de convencer alguém de que algo não é tão grave, e com tal visa atenuar, suavizar ou desviar a veracidade dos fatos.

Esta tendência de buscar suavizar e tentar apontar que algo não é tão grave pode ser evidenciada nas narrativas dos estudantes que tem/tiveram pais presos deixando a família sem assistência financeira, sendo considerada como uma situação de fragilização dos vínculos familiares gerando uma vulnerabilidade socioeconômica para a família, mas que são atenuados em suas narrativas a partir do esclarecimento de que estavam nessa situação em razão dos motivos pessoais dos pais ou por motivo de saúde, a exemplo das seguintes falas:

R276: *Há um mês e meio o meu pai se encontra preso, dessa forma a principal renda da casa que provinha do salário dele foi cortada, pois ele se afastou do emprego por motivos pessoais o que não dá direito de continuar recebendo. Agora dependemos apenas das eventuais vendas da minha mãe para manter os gastos da família toda.*

R388: *Meu pai foi preso logo após eu nascer, ficando preso por 14 anos, após sua saída em 2016 foi morar em outra cidade distante, com o qual eu não mantenho nenhum contato, mas sei que passa necessidades por conta dos problemas de saúde acometidos de sua vida na prisão, e não pode me ajudar de maneira algum com nenhum valor.*

O eufemismo consiste na substituição de uma designação negativa de um termo, frase ou texto por uma menos direta e menos negativa. Baran (2008) aponta que o eufemismo é considerado como obstrutiva do acesso direto à verdade, não sendo tão evidentemente desejável ou aceitável, uma vez que se caracteriza por uma forma alternativa de expressar uma realidade negativamente marcada. Mas como estratégia comunicativa tem como principais funções a de suavizar, atenuar, camuflar ou ocultar uma determinada realidade, bem como a de desviar a atenção do interlocutor de determinados fatos, guiando-o para outros de importância relativa.

Estas funções do eufemismo de camuflar, suavizar, atenuar ou ocultar também se encontram presente nas narrativas dos estudantes quando abordam a suas relações de convivência com os membros do seu núcleo familiar, sobretudo, nos casos onde há tensões familiares, problemas de afinidade e de temperamento forte, os quais as falas abaixo são exemplo:

R112: *Minha relação com o meu pai é muito tranquila. Minha mãe e eu temos uma relação regular, porém não moramos juntas por questões de afinidade e convivência.*

R212: *Nossa relação familiar é comum como em todas as famílias, possuímos algumas desavenças, mas no fim sempre estamos juntos, afinal qual família não briga? Meus pais estão em um processo delicado de separação desde dezembro de 2019. Com relação ao meu pai, não possuo uma relação próxima, na realidade procuro me afastar dele.*

R276: *O convívio familiar eu considero moderado, já que além de todos da casa apresentarem um 'temperamento forte', a estrutura da casa não corrobora para uma boa relação familiar.*

R288: *Vivemos desde então em harmonia, não brigamos muito, mas como em toda família temos nossos conflitos principalmente quando se trata de dinheiro.*

R301: *Meu pai não reside na mesma casa que nós há 8 anos. Ele tem problemas com o álcool e por estar quase sempre internado em clínicas de reabilitação, não tem condições físicas nem psicológicas para ajudar financeiramente e por esse motivo não paga pensão.*

R386: *A minha relação com a minha mãe e com as minhas irmãs se tornou de pai para filhas ao passo que a relação com meu pai [...] se tornou algo um pouco distante, porém pacífica e amigável. [...] Esse momento gerou também tensões internas que fizeram com que alguns membros brigassem entre si constantemente, fator que me levou a investir em uma mal-sucedida tentativa de unir os grupos familiares.*

R491: *Nossa família não é muito unida com o meu pai, mas mesmo assim convivemos juntos.*

R576: *apesar de não termos rompido os laços familiares, eles (meu pai, minha mãe e meus irmãos) não tem condições de me ajudar com nenhum valor.*

Para Sanchez Ruiz (2014), o uso do eufemismo tem como propósito fundamental proteger a imagem positiva do falante ou de terceiros, isto é, utiliza-se de um eufemismo convencional como resposta a interditos de índole social, por respeito, por decência, por pudor, por questões religiosas, de timidez, delicadeza ou de medo. De acordo com o autor, o eufemismo cumpre as seguintes funções: disfarçar ou ocultar o conceito tabu sem pretender fazê-lo desaparecer por completo do discurso; de tato social servindo para preservar as relações sociais e a imagem de qualquer um dos interlocutores; de acomodação e integração social usado pelo remetente para se adaptar ao destinatário; de dignidade e consciência social, elevando o trivial ou cotidiano, conferindo-lhe uma aparente dignidade, principalmente quando se trata de status social tradicionalmente considerado inferior; duplicidade persuasiva ou expressiva que o remetente usa para falsificar uma realidade incômoda que representa uma ameaça potencial aos seus interesses e para manipular o destinatário; a estética que subtrai a grosseria e enobrece a expressão para influenciar

positivamente o interlocutor; e, o corretivo, que utiliza diversos recursos eufemísticos como rimas ou gírias rimadas para esconder a realidade.

Nesse sentido, pode-se observar que em algumas narrativas os estudantes fazem uso do eufemismo retórico para apresentar situações de fragilidade e de rompimento de vínculos familiares, buscando ao mesmo tempo responder a interpelação dos avaliadores sobre sua convivência familiar, mas partindo de um redirecionamento de suas respostas com o intento de preservar a imagem da sua família frente aos avaliadores em razão de motivos como o respeito, as questões religiosas, a timidez, a delicadeza, e especialmente, por valores morais.

Apesar de a palavra “moral” só aparecer em 3 dos 574 relatos familiares, implicitamente em suas falas observa-se a preocupação com obrigações morais com suas famílias advindas de baixa renda, entre elas, a conclusão do ensino superior como forma de viabilizar uma vida melhor pra suas famílias. Segundo assinala Sarti (2017), a ideia de melhorar de vida é formulada como parte de projetos familiares, em que o incentivo é elemento primordial para viabilizar os projetos individuais, uma vez que as obrigações morais entre pais e filhos são dadas e não escolhidas pelos jovens.

5.3 A UNIVERSIDADE: UM SONHO DO ESTUDANTE E DA FAMÍLIA

O jovem pobre que tem planos de melhorar de vida através dos estudos, ainda que esta seja uma atividade individual, tem como perspectiva o progresso de todo seu grupo familiar. Para **R197**, a universidade “*é um sonho especial meu e da minha família*”. Constitui-se, muitas vezes, como um sonho coletivo e uma conquista coletiva, assim como pontua **R196** quando assinala que seu objetivo é “*realizar o meu sonho e dos meus familiares de me ver formada, com diploma na mão*”. Porém, estes planos se formulam dentro de um universo de valores e de obrigações morais, sendo imprescindível o compromisso de troca mútua e o atendimento das expectativas, conforme assinala **R511**: “*acabo me sentindo muito pressionado a ter bons resultados, para que assim meus pais possam ter orgulho e saber que estou no caminho certo e que o investimento/gasto que eles têm comigo não é, nem será em vão.*”

Em um contexto de diminuição e da incerteza da renda familiar, os estudantes apontavam a importância do incentivo dos pais no acesso à educação como forma de mudar a realidade da família, haja vista que muitos dos pais não tiveram condições de continuarem seus estudos, a exemplo das seguintes narrativas:

R18: *mesmo sabendo de muito pouco, por nunca terem concluído os estudos, mas nunca faltou uma palavra de motivação*

R19: *Minha mãe não concluiu o ensino médio e meu pai não concluiu o fundamental, mas, mesmo assim, ambos reconhecem a importância da universidade e fazem de tudo para que a gente continue nesse caminho da educação*

R63: *Pelo fato deles não terem conseguido chegar a cursar um curso superior e nem mesmo o ensino médio devido a diversos fatores que dificultavam suas permanências nas escolas do campo, eles sempre fizeram o possível para podermos ter uma educação de qualidade e digna diante do sucateamento das escolas públicas*

R119: *fazendo o possível para me oferecer aquilo que eles não tiveram*

R124: *meu pai sempre fez de tudo para a gente estudar e ter um futuro diferente do dele*

R341: *Apesar de meus pais não terem uma educação completa, eles sempre prezaram para que seus filhos a recebessem, mesmo com várias dificuldades.*

R460: *ela faria o possível e o impossível para custear uma boa educação para mim, já que ela não pôde ter*

Segundo Pinto (2015), assistente social atuando junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) da Universidade Federal Fluminense (UFF), em seu estudo acerca da perspectiva dos estudantes em busca por apoio institucional para promoção de sua permanência no ensino público superior, quando os estudantes não desfrutam de vínculos familiares ou não podem encontrar em suas relações familiares a esperada valorização do projeto de ascensão social por meio da educação, parte dos apoios são recebidos através de incentivos morais.

Observa-se que em 3,65% dos relatos familiares, os estudantes assinalaram em suas narrativas a pouca educação dos seus familiares, haja vista não terem tido a oportunidade de continuar os estudos. Com base nas informações contidas nos cadastros socioeconômicos dos estudantes, 46,21% dos principais provedores não concluíram a escolaridade até o ensino médio e 41,35% são analfabetos ou possuem apenas o ensino fundamental. Sendo assim, com a mesma idade que os estudantes, os pais estavam trabalhando para ajudar a família, conforme pontuam:

R119: *meu pai, ao concluir apenas o ensino fundamental, se viu em um beco sem saída, que foi quando ele teve que optar por trabalhar ao invés de continuar estudando [...] Minha mãe concluiu o ensino fundamental, mas acabou desistindo dos estudos também por não ter o apoio e a condição de se manter em uma escola*

R146: *minha mãe tem apenas o segundo grau completo e o meu pai não conseguiu terminar o primeiro grau, devido vir de uma grande família e ter que ajudar nas despesas da casa começaram a trabalhar muito jovem no campo*

R199: *teve que parar de estudar e ir trabalhar junto ao seu irmão para sustentar a família*

R565: *O meu pai não pode concluir o ensino fundamental porque precisou largar os estudos para ir trabalhar, mãe é iletrada, ela não pode estudar porque aos nove anos de idade precisou cuidar da casa*

Desse modo, em termos de suas histórias familiares, 4,52% dos estudantes ressaltam em suas narrativas o incentivo dos pais para os estudos dos filhos como uma forma de mobilidade e ascensão social em relação a geração que os precedeu, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano familiar, a exemplo dos relatos:

R65: *meus pais sempre me incentivaram a me dedicar inteiramente aos estudos, pois, eles sabem que só com a educação é capaz de realizar sonhos e transformar vidas*

R146: *grande parte de quem sou hoje veio dela que sempre busca me oferecer o que está ao seu alcance e que sempre me incentivou a adquirir conhecimento, porque é a única coisa que ninguém pode nos tirar*

R161: *sempre fomos instruídos na perspectiva de estudar para garantir um bom futuro.*

R197: *Minha família me apoia e me motiva nessa caminhada acadêmica*

R294: *Apesar das condições difíceis, sempre fomos incentivados aos estudos*

R380: *minha mãe sempre me incentivou e a vontade de mudar a nossa realidade é a bússola que me guia diariamente para não desistir mediante as dificuldades*

R481: *sempre me incentivou a vencer na vida pelo estudo e sempre se sacrificou para que eu tivesse boas oportunidades*

R426: *Minha mãe sempre lutou para seus filhos pudessem entrar numa universidade pública, já que não teve essa oportunidade*

R446: *a nossa mãe não teve a mesma oportunidade e sempre incentivou deixando bem claro que o estudo é o que mudará nossa vida um dia*

A ascensão social por meio dos estudos é destacada como motivo de orgulho em 4% dos relatos uma vez que representa um rompimento com as possibilidades ofertadas a estes jovens em uma sociedade capitalista, onde as dificuldades encontradas desencorajam os planos de crescer na vida através da educação, a exemplo dos relatos:

R146: *sou a primeira da família a entrar numa universidade pública, em 2019, e com isso espero colher bons frutos, proporcionar orgulho a minha família e a sociedade como um todo.*

R293: *Eu sou a primeira da minha família a ter acesso a um ensino superior e me sinto extremamente orgulhosa e privilegiada por isso, porém sei que a trajetória não será fácil.*

R309: *Meus parentes sentem muito orgulho de mim, sou o único que estou cursando numa universidade federal, e isso me enche de alegria também.*

R477: *se encontram muito orgulhosos, pois apesar de nunca termos tido muito dinheiro, eu consegui ser a primeira universitária da família.*

Entretanto, como a realidade social não é unívoca e os indivíduos estão expostos a referências culturais diversas, difíceis de compatibilizar, os sistemas simbólicos comportam uma ambiguidade e os valores familiares se apresentam de uma forma frequentemente conflitiva. Segundo Neves et al (2007), o percurso educacional é resultado de múltiplas experiências, conflitos, tensões e expectativas em relação ao rompimento do ciclo de reprodução cultural familiar através do acesso ao capital cultural institucionalizado através da educação no ensino superior.

Desse modo, as expectativas que a família deposita em seus filhos gera eventuais conflitos em razão dos diferentes tipos de perspectivas acerca do futuro, questões como fatores financeiros ou sobre as concepções acerca do estudo, ainda mais quando o pai e a mãe têm concepções divergentes, do qual o relato abaixo é exemplo:

R170: *Sobre nossa relação, a palavra difícil define, levando em consideração sua rigidez (ignorância). Por ele talvez eu nem estivesse na universidade, pois acha que trabalhar teria mais futuro que estudar, porém não o culpo apesar de não concordar, essa opinião é apenas resultado de sua criação no labor, e além disso, meu pai jamais impediu nenhum dos filhos de estudar. Em síntese, o respeito é mantido em casa.*

Em contrapartida, minha mãe é por mim, um exemplo disso é que ela acorda todos os dias 4h30 da manhã para fazer meu almoço, pois em quase todos os períodos tive aulas nos turnos matutino e vespertino. Tanto na escola, como na Universidade, ela sempre foi e é meu maior apoio (moralmente, quero dizer, considerando que ela não sabe ler).

Quando estes estudantes ingressam em uma universidade, a conduta dos pais e dos filhos é marcada pelo que é razoavelmente permitido esperar, conforme assinala Lahire (2011), o que irá depender se tem alguém da família que já tenha passado por um ensino superior, bem como irá depender das expectativas subjetivas que os pais têm acerca da relação do filho com o sistema de ensino e com o status social dado ao curso. Esta situação pode ser observada através dos seguintes relatos:

R88: *não consigo conciliar a graduação com um emprego. Dessa forma, não tenho como ajudar minha família. Com isto, sofro pressão para que abandone o curso e, como filho mais velho, assumo a responsabilidade de ajudar financeiramente com o sustento. Eles sabem a importância do estudo, porém não veem na profissão que escolhi um bom caminho e que no momento o melhor seria arrumar algo que trouxesse um retorno financeiro em um curto espaço de tempo.*

R105: *Meus pais não moram aqui, são do interior e não queriam que eu viesse para cá estudar, por isso não me ajudam financeiramente, não me sinto bem em relação a isso, tenho problemas psicológicos.*

R423: *Minha família deixou bem claro que estou só nesta jornada, meus pais não tem a intenção de me auxiliar financeiramente, apesar de saberem de que preciso desse apoio*

R425: *por escolha pessoal minha e acontecimentos me deram motivos para ir em busca de construir a minha própria vida com minhas escolhas, pois a visão dos meus pais não seria em apoiar um estudo que haveria sacrifícios e sim, ter um estudo/futuro do jeito que eles queriam e assim, achariam que era o melhor pra mim*

É possível analisar em seus discursos o orgulho da família principalmente quando se trata do primeiro da família a ingressar num ensino superior, porém, estas narrativas também são permeadas por um enorme estresse dado as situações socioeconômicas da família. De acordo com Sarti (2017, p. 144), nas famílias pobres “o trabalho dos filhos faz parte do compromisso moral entre as pessoas na família”, assim a obrigação dos pais seria de alimentar os filhos até sua maioridade, porém depois desta idade, embora se mantenham os laços socioafetivos, moralmente os filhos devem assumir o seu papel de adulto, e por conseguinte, de uma responsabilidade de colaborar com as obrigações financeiras do núcleo familiar, segundo pontua **R451:** “*ela cobra que eu arrume um emprego e eu não consigo fazer isso já que meu curso é integral, e pelo fato de eu não conseguir trabalhar a situação financeira é bastante complicada*”

Segundo Souza e Silva (2003), o ingresso no ensino superior gera uma situação ambígua na família dos estudantes, pois, ao mesmo tempo em que provoca uma forte satisfação pela condição atingida pelo filho, que abre o campo educacional para outros irmãos, os pais não entendiam ter uma responsabilidade financeira afirmada durante o ensino fundamental e médio. Haja vista que, os filhos universitários já estavam em uma fase da vida na qual lhes caberia, mais do que estar estudando, auxiliar na estrutura material da casa.

Desse modo, ainda que haja o incentivo do grupo familiar para romper com o ciclo de reprodução cultural, aos estudantes oriundos das camadas mais pobres e discriminadas para ingressar nestes espaços são permeadas por condições sociais desiguais os quais exigem grandes esforços para sua permanência no curso (PORTES, 2006). O sacrifício da família para a continuidade do estudante na universidade é pontuado por 18,46% dos relatos, a exemplo:

R19: *ela sempre dá um jeito, fazendo 'das tripas coração', para que nada nos falte*

R51: *tivemos que 'apertar o cinto' aqui em casa para sobreviver*

R87: *reconheço todo sacrifício dos meus pais para me manter estudando, levando muitas vezes ou quase sempre a passar por privações*

R143: *se esforçam muito para me dar a oportunidade de estudar, privando a si próprios de regalias para que eu tenha a chance de conseguir uma possível estabilidade financeira no futuro*

R400: *está realizando um grande sacrifício para manter-me na condição mais digna possível*

R495: *certeza que estão fazendo um grande esforço e renunciando a muitas coisas*

Em face deste sacrifício e da “*incerteza de conseguir se formar*” (**R541**), emerge um enorme conflito moral nestes estudantes, pois, considera que seus familiares estão “*sempre me priorizando em detrimento do seu bem-estar*” (**R380**), os quais se sentem culpados e um incômodo para família:

R88: *continuar mendigando o dinheiro sofrido de mãe para pôr no passe, não terei muita alternativa.*

R93: *me sinto culpado por gastar tanto o dinheiro de minha mãe*

R233: *Às vezes penso que trabalhar talvez fosse a melhor solução, mas não quero desistir do curso*

R288: *tirar um peso a mais na cabeça e focar muito nos estudos*

R356: *É muito difícil ver meus pais fazendo de tudo e mesmo assim as vezes não dar certo, abdicando de coisas essenciais para poder me manter aqui*

R394: *Não quero causar incômodos a eles [...] fico muito mal por não está ajudando na renda e isso tira minha concentração nos estudos*

R541: *é muito doloroso ver todas as necessidades eles passam*

Frente a esta culpa e incômodo sentido pelos estudantes, uma vez que segundo observam Grignon e Gruel (1999, p. 2), “a vida dita material não impõem somente limites práticos à atividade estudantil; ela intervém moralmente no conjunto

da vida intelectual”, e os sacrifícios realizados pelas famílias sem condições socioeconômicas para manter a permanência do estudante, observa-se um dilema moral vivenciado por estes estudantes entre estudar ou trabalhar, conforme apontam **R356**: “vivo na pressão entre estudar e assim poder um dia viver melhor, mas como conseguir estudar bem se há problemas que comprometem? Sei que dificuldades todo mundo enfrenta e nunca é fácil, mas eu não quero chegar a desistir de estudar o que eu sempre quis” e **R212**: “me encontro em um dilema: eu ajudo minha mãe e abandono meu sonho? Ou continuo estudando e vejo aos poucos ela ficando cada dia mais fadigada e mais doente”

5.4 O DILEMA MORAL: ESTUDAR OU TRABALHAR PARA AJUDAR A FAMÍLIA?

Se o trabalho se configura como uma categoria de estruturação da subjetividade, instância privilegiada de inserção social, possuindo papel fundamental nos projetos de vida de jovens, as inúmeras transformações que tem ocorrido no mundo do trabalho, a exemplo do desemprego, diminuição do emprego estável, a precarização e as novas formas de trabalho têm afetado as populações tanto nos países em desenvolvimento quanto nos países capitalistas mais avançados. E os jovens advindos das classes socioeconômicas mais pobres, têm sido afetados diretamente por esta realidade. Conforme pontua Maia e Mancebo (2010, p. 378), a crise do trabalho no Brasil vem sendo:

responsável pelo distanciamento cada vez maior entre o que os jovens gostariam de ser – as expectativas que têm com relação ao futuro – e o que eles realmente conseguem ser – a forma com que acabam tendo que lidar com a realidade que a eles se impõe no dia a dia.

Esta realidade pode ser apreendida pelas narrativas dos relatos familiares dos estudantes, cujas famílias possuem rendas advindas da realização de trabalhos eventuais, os conhecidos “bicos”, do trabalho autônomo e da agricultura, sobretudo pelos programas de transferência de renda, ocasionando incerteza permanente na garantia da renda familiar. Por exemplo, em 25,95% dos relatos familiares, os estudantes balizam em suas narrativas que o programa Bolsa família é “essencial para nós como pessoas de baixa renda” (**R8**) sendo de “relevância salientar, que, de renda certa só temos o bolsa família” (**R309**).

Assim, esta situação acaba por gerar impactos no projeto de vida do estudante, o qual vivencia o dilema entre continuar estudando ou ajudar a família, conforme assinala **R70**: *“não quero correr o risco de desistir do curso devido as condições financeiras, pois lutei muito pra chegar no lugar que estou hoje. Vivo hoje no imprevisível, sem saber se ao certo vou conseguir continuar, e isso não é uma situação boa, me prejudica bastante”*.

Estar na universidade, assim, representa para estes estudantes um profundo estresse, o que contribui para entender algumas causas da evasão no ensino superior, uma vez que é difícil viver em permanente incerteza sobre a viabilidade financeira do projeto de obter um diploma universitário, tendo que todo dia pensar se deveria estudar ou trabalhar, emergindo um conflito moral entre estudar e sonhar com objetivos futuros ou ter que lidar com a realidade e assumir o papel social de trabalhar para ajudar financeiramente o seu núcleo familiar.

Desse modo, diante desse dilema moral vivenciado pelos estudantes, alguns cogitam em desistir, como informa segundo aponta **R173**: *“Já pensei em deixar os estudos para poder ajudar meu pai na renda, (...) pois com apenas uma não está sendo suficiente.”*. Enquanto outros buscam conciliar os estudos com trabalhar em um outro turno diferente de suas aulas, o que traz um enorme desafio para seu rendimento acadêmico, conforme pontuam **R147**: *“Antes de ingressar na UFCG, eu estava cursando Letras Espanhol na UEPB, mas estava faltando muitas aulas por causa do trabalho e acabei sendo reprovada em diversas disciplinas”* e **R180**: *“Entendo que não sou uma aluna exemplar, a PRAC conhece meu histórico acadêmico e familiar, já tentei trabalhar e estudar ao mesmo tempo e foi a época em que tive o pior desempenho acadêmico”*.

Esse dilema entre estudar e/ou trabalhar aparece em 25,08% das narrativas destes estudantes, sobretudo, em razão de que 81,68% dos estudantes que pleitearam os programas de assistência estudantil estão matriculados em cursos diurnos, os quais requerem uma frequência em aulas nos dois turnos (manhã e tarde). Ademais, muitos destes estudantes não residem no município onde estudam, sendo necessário o deslocamento diário o que acarreta o acréscimo desse tempo a jornada acadêmica, sendo assim, na maioria dos relatos que tratam sobre a conciliação entre trabalho e estudo pontuam que:

R112: *como sabe-se conciliar trabalho e estudos é uma tarefa que geralmente acarreta prejuízos no que tange ao rendimento acadêmico do aluno.*

R146: *no início devido a principal dificuldade de ser aulas em tempo integral pensei em desistir e tentar um curso em único horário para não dar mais preocupação aos meus pais, infelizmente também não posso trabalhar devido os horários das aulas*

R200: *antes da graduação trabalhava no município [...], mas não era possível conciliar então optei por sair do trabalho e apenas estudar*

R215: *não posso contribuir financeiramente devido à carga horária do meu curso de graduação não ser compatível com as jornadas de trabalhos oferecidas na região*

R250: *[...] por querer focar no meu futuro acadêmico, obtive a oportunidade de trabalhar, mas infelizmente acabei perdendo um semestre [...] faço uma escolha difícil no âmbito financeiro, mas necessário para conseguir encarar esse semestre como tudo ou nada.*

R321: *a renda e a jornada dupla não são a situação ideal para o desenvolvimento do curso de graduação [...] devo acrescentar que o curso de graduação é integral impossibilitando que o aluno compareça a todas as disciplinas da graduação e seja também assíduo em um trabalho com carga horária semanal de 44 horas*

R381: *O meu desemprego dá-se sobretudo por conta da falta de tempo que a faculdade me promove. [...]. Além do fato de graduandos possuírem poucas oportunidades no mercado de trabalho.*

R572: *não conseguimos conciliar algum tipo de trabalho com a jornada acadêmica, por conta do tempo de ida e volta até a universidade que dura em média três horas diárias, o tempo de estudos e as atividades desenvolvidas.*

Numa perspectiva de transformações no mundo do trabalho e pela exigência cada vez maior de uma qualificação, os estudantes que vivenciam esse conflito moral entre estudar e trabalhar, também pontuam a dificuldade em encontrar oportunidades de empregos ou até mesmo dos “bicos” haja vista a necessidade de experiência profissional, a exemplo do que assinalam:

R98: *já tentei vaga desde faxineira em casas até como garçoneiro, porém sem sucesso*

R156: *O estudante é impedido de trabalhar por não ter experiência no seu perfil profissional e pelas atividades do curso acontecerem em horário comercial, custando ao mesmo o horário em que poderia estar desempenhando atividades profissionais.*

R204: *Está cada vez mais difícil conseguir um emprego, principalmente quando não se tem experiência*

R218: *na minha cidade não se tem nenhuma oferta de emprego principalmente para os jovens, então, principalmente os jovens são os que mais sofrem, porque ou continuam seus estudos, ou então vão embora como acontecem com a maioria, que tomam outros destinos para ver se conseguem seus objetivos de vida*

R237: *apesar do tempo que tenho e da minha juventude a realidade de empregos para jovens trabalhadores no Brasil, nestes tempos, é bastante crítica e desoladora*

R258: *já tentamos arrumar emprego, colocamos vários currículos, mas não conseguimos emprego*

R377: *Já busquei ajuda através de outros métodos como a busca por um emprego, tanto aprendiz, que me permitiria conciliar com a universidade, como efetiva, porém não consegui*

Para Terribili Filho (2008), em nível nacional, apesar da falta de emprego ser crônica e atingir também os que tem escolaridade e qualificação mais elevada, esse problema é ainda mais agravante para os jovens com pouca escolaridade e renda baixa. Diante deste contexto, Pinto (2015) assinala que a permanência dos estudantes pobres no ensino superior frequentemente é abordada através de três estratégias: a primeira parte de um projeto familiar ou individual viabilizada por meio de reserva de recursos; a concomitância do estudante com o trabalho; e, a busca por apoio em redes de relações, em grupos de ajuda mútua ou engajamento em movimentos sociais no interior da universidade. Todavia, estas estratégias tendem a se enfraquecer no decorrer do curso em razão do surgimento de outras, tais como a aquisição de materiais didáticos específicos e/ou a inserção no mercado de trabalho com a manutenção de um bom rendimento acadêmico.

Nesse sentido, como uma primeira estratégia alguns estudantes relatam que antes de ingressarem na universidade ou até mesmo enquanto cursavam o ensino médio, realizavam uma poupança para buscar seus sonhos de cursar uma graduação, haja vista a situação socioeconômica precária de seus grupos familiares, a exemplo:

R10: *me mantive com a grana que eu havia acumulado ainda em minha cidade natal*

R24: *Desde do começo do ensino médio tive que simultaneamente estudar e trabalhar para contribuir com as despesas [...] só vim ter o sonho de cursar um curso superior já no último ano do médio, pois consegui guardar um pouco de dinheiro*

R124: *esse curso sempre foi o meu sonho e ralei muito para conseguir entrar, desse modo, passei o período do ano de 2019 guardando o dinheiro que ganhei através da monitoria que prestava na minha antiga escola para pagar os primeiros meses.*

R133: *Hoje me mantenho na universidade devido a uma economia feita por mim, pois ano passado trabalhei informalmente em uma lojinha durante três meses na minha cidade (...) estou tentando me manter aqui com essa economia que consegui fazer.*

R334: *sempre me mantive através dos meus próprios recursos, mediante atividades profissionais remuneradas [...] ao ingressar na universidade me*

encontrava desempregado. Durante o período que iniciou o desemprego até os dias em que iniciei me mantive através de recursos de reserva financeira

R541: *aproveito as férias para fazer bico, limpando a casa de conhecidos, e assim deixar alguma “reserva” e usar durante o período*

Para Zago (2006), este “pé de meia” realizada pelos estudantes antes do ingresso na universidade, revela um certo grau de incerteza quanto a concretização da conclusão da graduação, uma vez que, quando possível uma reserva, os recursos acumulados subestimam os gastos da vida universitária. Ademais, a autora pontua que para muitos estudantes a escolaridade esteve associada ao trabalho e a sobrevivência, conforme pontuam **R12** “*desde muito cedo fui obrigado a trabalhar para ajudar dentro de casa; aos onze anos de idade já realizava bicos*” e **R43** “*desde os 14 anos trabalhava e ganhava bolsa e em seguida fui jovem aprendiz em uma empresa*”.

Outros ainda buscam alternativas através de algumas atividades mais flexíveis ou eventuais, tentando conciliar trabalho, seja em tempo integral ou parcial, com a jornada acadêmica, como forma de obter um rendimento mínimo para manutenção dos seus gastos na universidade, conforme assinalam:

R101: *para conseguir me manter tive que procurar um emprego e, em razão do curso ser integral não tive como conseguir emprego durante o período diurno, portanto trabalho à noite.*

R333: *eu faço brigadeiros e vendo na universidade, ganhando no máximo 50 reais por mês.*

R335: *dou aulas de reforço no contraturno da universidade para podermos nos manter.*

R329: *comecei fazendo bicos de faxineira em casa de família para poder pagar as contas, fui babá por um tempo, sempre vendi cosméticos, maquiagem, produtos de beleza e bijuterias para complementar renda.*

R574: *Às vezes faço faxina e também procuro emprego, mas a situação está mais difícil do que qualquer pessoa que não passe por isso pense.*

Diante de um panorama de impossibilidade, sem prejuízos, de conciliar trabalho e estudos, alguns estudantes buscam dentro da própria universidade uma alternativa de sustento a partir do ingresso em bolsas acadêmicas, mas que ainda assim não lhe garante uma certeza de permanência na universidade devido ao prazo de vigência destas bolsas, conforme elenca a narrativa dos seguintes relatos:

R102: *Além de tudo, o programa está com previsão para encerramento da minha bolsa para o final deste ano me deixando com incertezas sobre a minha permanência na universidade, por não ter a possibilidade de conciliar um horário alternativo de trabalho com estudos, e também por estar dentro de uma grade curricular integral que no decorrer dos períodos aumenta sua carga horária e demanda mais do aluno.*

R104: *a única coisa que tenho para 'viver' na universidade é a bolsa de iniciação científica [...] É importante ressaltar que essa bolsa de iniciação científica também ajuda na manutenção da minha família.*

R195: *como recebia duas bolsas da instituição passei a pagar as contas referentes a minha estadia*

R210: *durante esse tempo conquistei algumas bolsas de auxílio [...] que me ajudaram muito nas despesas.*

R260: *Estou morando e custeando minhas despesas graças ao projeto que participei*

R520: *grande parte dos meus gastos são supridos por esta bolsa, recorro a ajuda dos meus pais apenas para gastos imprevistos ou emergenciais*

R523: *recebia uma bolsa que auxiliava no custeio das minhas despesas e ainda sobrava para ajudar a família*

De modo geral, as narrativas apresentadas por estes relatos trazem como estratégia o discurso de que estudar e fazer uma universidade é um enorme desafio econômico, por isso, eles encontram como alternativa demandarem os programas de assistência estudantil como forma de enfrentar estas dificuldades e amenizar o peso de estudar no orçamento familiar, haja vista que, os gastos com a universidade são dispendiosos e muitas vezes seus familiares não tem condições de fazê-los, conforme observa-se com o seguintes trechos:

R17: *tirar um peso das costas de minha mãe*

R19: *torna-se possível que eu retire essa pesada responsabilidade dos meus pais*

R63: *um fardo sendo retirado das costas dos meus pais*

R202: *eu não sei até quando meus pais aguentarão esse 'fardo'*

R341: *ajudar a não me sentir um fardo para minha mãe, pois sei que o dinheiro faz uma falta danada*

R460: *Quero poder dar orgulho a ela sem ser um peso*

R527: *Em uma geração onde a depressão e os índices de ansiedade vêm subindo cada vez mais nos adolescentes e adultos, a pressão de ser um peso/gasto que pode não gerar frutos para minha família não deixa de me assolar*

Sendo assim, mediante um dilema moral, os estudantes justificam a sua necessidade dos auxílios de assistência estudantil uma alternativa para sustento de

suas famílias a fim de buscar seus sonhos e de um alívio da sobrecarga e das preocupações familiares geradas em razão dos custos da universidade, a exemplo:

R46: *livraria minha família de preocupações e teria como eles voltarem a aproveitar seus próprios benefícios*

R289: *para que esses gastos comigo possam não ser mais uma preocupação para o orçamento familiar*

R254: *sem sobrecarregar, ainda mais, as atuais condições financeiras de minha família*

R369: *esses gastos somados trazem uma grande sobrecarga e dificuldade para serem mantidos*

R402: *minha mãe está muito sobrecarregada, não sei quanto tempo ela pode aguentar*

R490: *iria me ajudar a deixar uma situação mais confortável e menos preocupante para minha família*

Desse modo, verifica-se que apesar destes estudantes resistirem a expor suas famílias na dimensão da convivência entre os membros, suas narrativas são redirecionadas para as condições econômicas, ressaltando o desafio econômico de cursar uma universidade. Contudo, para além do que se encontra explícito nestas narrativas, observa-se um intenso dilema moral do estudante com seu grupo familiar.

Para Souza e Silva (2003), admitir permanecer sob a responsabilidade financeira dos pais durante a graduação vai de encontro a algumas disposições morais requeridas pelo seu projeto de ascensão social por via da educação, tais como: a valorização da iniciativa pessoal, a responsabilidade com o destino pessoal e da família e a exigência de que a manutenção da estrutura familiar fosse assumida por todos os integrantes da família. Sobretudo, no caso dos estudantes que já possuíam um certo grau de autonomia financeira e pessoal e que se viam na necessidade de se recolocarem sob a dependência da família.

Nesse sentido, observa-se que a narrativa referente a situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes se traduz de uma forma que não é possível ser contabilizada, pois são permeadas de incerteza e imprevisibilidade, tornando-se a universidade um grande desafio moral e econômico.

6. A IMPREVISIBILIDADE DA RENDA E OS RISCOS À GRADUAÇÃO

O presente capítulo abordará as representações construídas pelos estudantes acerca do eixo central e transversal da renda familiar, uma vez que, segundo Zago (2006), este constitui-se no elemento explicativo por excelência para os casos de curta permanência dos estudantes de origem escolar pública e/ou de baixa renda, que muitas vezes advém de outras cidades ou estados e veem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família.

Para estes estudantes, o ingresso na universidade representa um motivo de alegria e de dor, haja vista que, ao considerar o diploma de curso superior como um passaporte para uma vida melhor, a sua concretização perpassa inúmeros desafios econômicos e morais que causam sofrimento. Para estes, cursar uma graduação é viver numa luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, sobretudo, quando a renda familiar é permeada por imprevisibilidade e incertezas, ou em outras palavras, é marcado pelo *“ditado popular: é hoje e não é amanhã” (R196)*.

Para Coulon (2017), o sucesso dos estudantes não depende apenas de um humanismo simpático, mas também é delimitado por uma série de outros fenômenos, tais como o sofrimento psicológico dos estudantes e o medo do desperdício econômico frente às condições socioeconômicas de seus familiares. Em razão destas condições e do risco de não concluir a graduação, emerge em suas narrativas o dilema entre: ‘o econômico versus o vocacional’.

Diante desta realidade, os estudantes buscam como alternativa os programas de assistência estudantil como forma de enfrentar os desafios advindos do comprometimento de sua permanência na instituição apenas com os recursos próprios e/ou ajuda de familiares. Todavia, percebe-se que apesar das narrativas construídas pelos estudantes frente às interpelações dos agentes institucionais buscarem enfatizar a dimensão econômica de suas vivências e da vulnerabilidade socioeconômica de seu grupo familiar, estes almejam através do acesso à política, uma possibilidade de seguirem estudando e de ajudarem suas famílias, amenizando a culpa de serem um peso para a família quando optam pela formação acadêmica, haja vista que, frente às condições socioeconômicas imprevisíveis e incertas do seu grupo familiar caberia mais do que estar estudando, auxiliar na estrutura financeira da casa.

Desse modo, enquanto busca a obtenção do diploma de graduação, como meio mais provável de inserção no mercado de trabalho e de uma estabilidade financeira para seu grupo familiar para além do vocacional, enxergam nos programas de assistência estudantil um mecanismo não apenas de custeio de suas despesas na universidade, mas também de cumprimento de suas obrigações com a renda familiar.

6.1 A UNIVERSIDADE COMO UM DESAFIO SOCIOECONÔMICO

Em pleno século XXI, Antunes (2018) assinala que “bilhões de homens e mulheres” estão desempregados e dependem de forma exclusiva do trabalho para poder sobreviverem, sendo assim, um universo crescente de trabalhadores tem encontrado modalidades e situações cada vez mais instáveis, precárias ou vivenciam o flagelo do desemprego. Para o autor, o modo de produção capitalista tem produzido mecanismos geradores de trabalho excedente, de pessoas sobrantes e descartáveis.

Diante do desemprego que atinge 8,7 milhões de brasileiros segundo dados do IBGE (2022), novas formas de trabalho atípicas surgem através de atividades autônomas, temporárias e parciais, as quais, segundo Antunes (2018), configuram-se por três modos de ser da informalidade. Estas novas modalidades de informalidade acentuam o quantitativo de trabalhadores submetidos a “sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, trabalhando dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis ou temporárias, quer sob a ameaça direta do desemprego” (ANTUNES, 2018, p 79).

Um primeiro modo de ser da informalidade constituiu-se pela figura dos trabalhos informais tradicionais em atividades de baixa capitalização e que buscam obter uma renda para consumo individual e familiar. Nesse universo, encontram-se desde trabalhadores “menos instáveis” que possuem um mínimo de conhecimento profissional e os meios de trabalho, sobretudo em atividades de prestação de serviços, até os informais “mais instáveis”, os quais são recrutados de forma temporária e remunerados por peça ou serviço prestado, geralmente realizando atividades eventuais pautadas pela força física e pela baixa qualificação. Neste grupo, principalmente, encontram-se os trabalhadores informais que desenvolvem atividades ocasionais ou temporárias, enquanto esperam por uma oportunidade de trabalho assalariado. Segundo Antunes (2018, p. 80), são “trabalhadores que ora estão desempregados, ora são absorvidos pelas formas de trabalho precário, vivendo uma

situação que inicialmente era provisória e se tornou permanente”, desenvolvendo os chamados “bicos” com os quais obtém um baixo e imprevisível rendimento.

Um segundo modo de ser da informalidade remete à figura dos trabalhadores assalariados sem carteira, o que os exclui do acesso aos direitos existentes para aqueles com contrato formal de trabalho. Por fim, um terceiro modo de ser da informalidade compreende os trabalhadores informais por conta própria, sendo produtores de mercadorias simples, contando com sua própria força de trabalho ou com a de familiares (ANTUNES, 2018).

Em consulta às informações dos cadastros socioeconômicos dos estudantes, observa-se que 31,59% da renda dos familiares tem origem nestes modos de ser da informalidade, sendo que 20,50% são menos instáveis e 11,09% têm rendas mais instáveis. Esta preocupação com a instabilidade da renda foi ressaltada por 14,28% dos relatos familiares, sobretudo, entre os estudantes selecionados, haja vista a imprevisibilidade de saber se o grupo familiar conseguirá arcar com os custos de vida e da universidade, a exemplo de como sinalizam os relatos a seguir:

R19: *não dá para fazer uma precisão exata se naquele determinado ano haverá prejuízos ou lucros.*

R129: *como todo trabalhador autônomo a renda dele é incerta. Tem meses que a renda é menos do que esperamos e precisamos nos apertar para pagar as contas do mês.*

R196: *o fato da minha mãe ter cargo comissionado gera certa instabilidade no orçamento familiar, à medida que o emprego depende de políticos, resultando no ditado popular: ‘é hoje e não é amanhã’.*

R349: *não temos uma certa estabilidade em relação a poder gastar valores determinados altos para nós [...] a renda é variável pelo fato de meu pai não ter um trabalho fixo.*

Para além do cálculo da renda familiar proposto pelo PNAES, as narrativas destes estudantes apontam que a vulnerabilidade socioeconômica de suas famílias se encontra, principalmente, na incerteza e na constante dicotomia entre decidir pela sobrevivência ou a manutenção do sonho da graduação, a exemplo dos relatos:

R48: *a nossa situação atual torna-se um pouco delicada tendo em vista que gera bastante incerteza para nós de como se dará a minha manutenção.*

R81: *É uma instabilidade que me afeta, não somente na dimensão financeira, mas também na psicológica. Ter que decidir entre pagar a luz ou fazer feira é um impasse real.*

R217: *Vivo em uma forte dicotomia pois não sei se no próximo mês terei dinheiro para me custear.*

R440: *a família encontra-se sem uma renda fixa de sequer um salário mínimo há quase quatro anos, o que torna a situação socioeconômica familiar ainda mais instável e vulnerável.*

R478: *vivendo na incerteza pois nós não trabalhamos, não sabemos como será nosso futuro.*

Diante desta instabilidade, Coulon (2017) ressalta que a permanência destes estudantes e o seu sucesso acadêmico estão associados a elementos tais como o sofrimento psicológico dos estudantes, bem como dos seus familiares, e o medo de um desperdício econômico perante a possibilidade de um fracasso acadêmico, em que os recursos alocados seriam insuficientes para a manutenção da vida universitária e os investimentos realizados sejam em vão.

A exemplo do relato familiar 527, uma das principais preocupações é com os gastos familiares, sobretudo em razão do Brasil ser “*um dos grandes países a terem uma tributação de imposto alta nos alimentos, mesmo sendo um país exportador de produtos básicos, devido a isso e ao desenvolvimento da cidade, os valores de alimentos são salgados para o meu seio familiar*” (R527).

Além das condições econômicas, somam-se outras condições de cunho social referente ao ambiente onde o estudante e seus familiares encontram-se inseridos, os quais são apontados em 11,26% das narrativas, ou mais precisamente, em 67 (sendo 33 dos selecionados, 13 deferidos e 21 dos indeferidos) dos 574 relatos. Esta preocupação com as condições sociais é mais presente nas narrativas dos estudantes selecionados, aproximadamente 49,25%, tendo em vista que a maioria destes estudantes advém da rede pública de educação básica, de cidades com menor índice populacional e com baixa renda.

Uma das principais preocupações sociais assinaladas pelos estudantes em suas narrativas é a falta de oportunidade de emprego nas cidades do interior, onde a maioria dos empregos está na prefeitura, sobrando poucas opções para quem fica na cidade, a exemplo de como pontuam os seguintes relatos:

R119: *uma comunidade muito pequena, onde não há muita oportunidade de emprego e de estudo.*

R154: *No distrito onde moro tem mais ou menos 800 habitantes, ou seja, pequeno demais para gerar emprego, a maioria dos trabalhos são gerados pela prefeitura, e para isso você tem que ser apadrinhado por um dos ‘chefões’ e outro lugar que gera emprego é a olaria (lugar onde faz tijolos)*

que só emprega homens e que paga muito pouco mediante a extensão do trabalho que se tem.

R395: *além de ser pequena é pouco desenvolvida e por isso quase não há oportunidade de emprego, minha irmã foi morar em São Paulo aos 18, quando terminou o ensino médio, tendo que escolher estudar ou trabalhar e infelizmente a necessidade de trabalhar foi maior [...] junto com meu irmão também foram morar em São Paulo buscando uma melhor qualidade de vida.*

R424: *por morar em cidade pequena que não há tantas oportunidades de emprego.*

A esta parca oportunidade de emprego soma-se a falta de qualificação profissional, uma vez que a maioria dos provedores familiares abandonaram os estudos para sustentar a família e hoje enfrentam os obstáculos dos avanços tecnológicos, com as demandas crescentes de qualificação, como ressaltam os seguintes relatos:

R12: *Desde a demissão minha mãe busca desesperadamente um novo emprego, todavia a má qualificação profissional é um obstáculo encontrado.*

R88: *sua profissão está em extinção e o mercado de trabalho atual não está muito receptivo.*

R335: *estamos em busca de trabalho para nos manter, mas em meio a todo esse período econômico perturbado que vivemos não encontramos e fazemos parte dos “13 milhões de desempregados”.*

R541: *devido a uma crise econômica na indústria têxtil em que trabalhava, desde então, não conseguiu mais emprego, pois o fato de ser analfabeto e nunca ter exercido nenhuma outra profissão na vida dificultou qualquer tentativa de trabalho.*

Uma outra realidade enfrentada por estas famílias é a escassez de água em razão da diminuição do nível de chuvas e aumento do consumo, o que traz impactos não apenas para os que residem na zona rural e para a produção agrícola, mas também para o próprio consumo humano, sendo necessária a compra de “caminhão-pipa” para o abastecimento hídrico, a exemplo do que sinalizam:

R82: *compra de carros pipas para o abastecimento de água da casa, uma vez que o reabastecimento de água na cidade é incerto.*

R86: *vivem da agricultura que ultimamente foi muito prejudicada pela falta de chuva na região e no estado da Paraíba por inteiro, o que conseguimos colher com a plantação de feijão acaba se tornando algo para consumo próprio.*

R148: *A água que consumimos no sítio é fornecida pela operação carro-pipa do exército brasileiro, porque nossa região é atingida pela seca.*

R200: *nossa cidade não tem mais abastecimento hídrico devido à seca e esvaziamento do açude que abastecia nossa cidade, sendo preciso abastecer com carros pipa.*

R230: *atualmente ainda sofremos com a escassez de água.*

Ademais, os estudantes, em suas narrativas, também apresentam as dificuldades resultantes das condições socioculturais. Segundo Zago (2006), a compreensão da permanência acontece através da dinâmica estabelecida entre as características do agente e as redes sociais nas quais eles se inserem. Assim, essas relações ocorrem em um quadro histórico, social e cultural que produz e se reproduz de variadas formas e por diversos agentes. Como exemplo destas condições socioculturais, alguns estudantes pontuam os obstáculos advindos das desigualdades étnico-raciais, das questões de gênero e de sexualidade que permeiam os núcleos familiares, tais como os seguintes relatos:

R102: *sou LGBT e durante toda a minha vida sofri opressão dentro dos espaços que vivi, sendo eles exteriores ou dentro do próprio lar.*

R156: *família que faz parte da minoria negra, vítimas da histórica, radical desigualdade étnico-racial do estado, do Nordeste, e do país: realidade nefasta que os penaliza a segregação e isolamento sociais. Dita família é constituída por mãe solo (vítima por sua vez da conjuntura patriarcal abusiva da sociedade na qual está inserida) desamparada com um dos dependentes abandonado pelo ente paterno*

R264: *Existem conflitos devidos a minha orientação sexual e a religiosidade dos meus pais e, a não aceitação da minha sexualidade*

R540: *Minha mãe com todas as dificuldades que uma mulher solteira e com filhos poderia ter, conseguiu o primeiro diploma de ensino superior da família, família está a gerações afastada do centro urbano, onde mulheres como nós tinha um único destino, casar e ter filhos.*

As lacunas deixadas pela formação básica na rede pública foi uma das condições sociais mais pontuadas pelos estudantes, o que se reflete nas primeiras fases dos cursos bem como nos processos seletivos e acadêmicos no âmbito da universidade, a exemplo dos seguintes relatos:

R56: *vou encontrar dificuldades com minhas obrigações enquanto estudante da universidade, entre elas comparecer todos os dias na sala de aula e conseguir um bom rendimento acadêmico.*

R63: *A minha situação acadêmica é mediana, pois devido as falhas trazidas do Ensino básico, isso acaba refletindo no desempenho acadêmico. Entretanto, nunca é tarde para revisar o que não foi bem repassado, e é isto*

que eu estou fazendo embora haja muitas coisas em que eu precise melhorar além da 'carga escolar'.

R93: *os colégios que estudei não nos preparam para o ENEM e muito menos para o básico da vida acadêmica.*

R288: *foi um processo dificultoso pois cursei em escola pública que não tinha nenhum tipo de preparo para o Enem ou o básico mesmo.*

R418: *Estou no primeiro período e já encontrei dificuldades.*

R455: *Já tentei o auxílio algumas vezes, porém sem êxito.*

R526: *Como a universidade era uma nova experiência em minha vida, eu não tinha conhecimento dos programas de auxílios aos estudantes e sabia bem pouco a respeito de cada um, por esse motivo eu não recorri ao restaurante universitário no meu primeiro ano de curso.*

Para Coulon (2017), quando estes estudantes, cujo nível é muito heterogêneo, ingressam no ensino superior, enfrentam grandes dificuldades, sendo necessária para o sucesso acadêmico a aprendizagem de um ofício de estudante. A passagem do ensino médio para o superior é marcada por mudanças nas regras, as quais são mais complexas, simbólicas e devem ser mais rapidamente assimiladas. Desse modo, o processo de afiliação com a vida universitária passa, primeiramente, por um tempo de estranheza. Em seguida, vem o tempo de aprendizagem vivida de forma dolorosa, repleta de dúvidas, incertezas e ansiedades. Por fim, chega o tempo da afiliação, quando os estudantes se adaptam às normas institucionais, a exemplo da exigência do cumprimento dos requisitos e das normas dispostas no edital para o processo de seleção e das condicionalidades para permanência nos programas da PRAC/UFMG.

Finalmente, identifica-se nas narrativas dos estudantes uma crítica à desigualdade de acesso e permanência dos estudantes que fazem parte de uma população menos favorecida, os quais dependem do apoio da política de assistência estudantil para *“ter uma vida acadêmica mais saudável, com menos preocupação e a segurança econômica necessária para conseguir me manter no curso e concluir”* (R344), diferentemente de outros estudantes que são mais privilegiados e não precisam se preocupar com um auxílio financeiro, conforme assinalam:

R145: *tudo porque num país de desigualdades, cursos superiores ainda são, muitas vezes, um privilégio para poucos, para aqueles que não se preocupam com um auxílio financeiro.*

R191: *É triste saber que a nossa realidade é de que cursos superiores, muitas vezes, só podem ser cursados por pessoas mais favorecidas financeiramente*

R386: *o sistema é feito para que o que acontece comigo seja padrão, tudo é projetado para que quem está nas classes C a E não consigam galgar posições.*

Estas condições socioeconômicas assinaladas nestas narrativas perfazem os obstáculos enfrentados por estes estudantes para o sucesso acadêmico, sendo permeadas pelas dúvidas, incertezas, imprevisibilidades e ansiedades, o que faz com que estes considerem a universidade um motivo de alegria por ser um passo para conquista de um projeto universitário, mas também de dor frente aos desafios. Ademais, essa dicotomia de sentimentos gera um sofrimento resultante do ato de se deparar com uma situação problemática e das dificuldades encontradas para levar adiante a sua permanência e conclusão do ensino superior.

6.2 A UNIVERSIDADE: UM MOTIVO DE ALEGRIA E DE DOR

O ingresso na rede pública de ensino superior significa para os estudantes e seus familiares um sonho que se tornou realidade. Pois a obtenção de um diploma de graduação representa a possibilidade de uma vida financeira melhor para a família. Nos relatos familiares, observa-se que a universidade como um sonho foi apontado por 96 (46 selecionados, 15 deferidos e 35 indeferidos) dos 574 estudantes, isto é, por aproximadamente 16,72% das narrativas, a exemplo dos seguintes trechos:

R33: *Estou muito feliz pela oportunidade de fazer o curso que gosto e espero poder continuar realizando meu sonho!*

R197: *é um sonho especial meu e da minha família. Sou muito feliz por estudar aquilo que eu amo, e pretendendo entrar ainda mais nesse mundo que é a federal e poder colher os frutos possíveis que ela tem a oferecer*

R218: *é o meu sonho terminar este curso tão importante para mim.*

R341: *foi um sonho que eu não sei nem expressar ao certo o que significa para mim. Sempre quis fazer, mas por ser muito concorrido, achava distante, em todos os sentidos. Foi uma das minhas maiores realizações.*

R479: *vejo a graduação como um dos meus maiores sonhos e hoje tenho a oportunidade de realiza-lo.*

R512: *entrar na Universidade pública [...] sempre foi meu grande sonho, me sinto muito realizado e feliz.*

R514: *Passar para uma universidade sempre foi um sonho para mim, principalmente por não ter outras pessoas de minha família em cursos superiores.*

Embora o ingresso na universidade tenha sido um motivo de alegria e de vitória para o estudante e sua família, a sua permanência na graduação representa um motivo de dor e tristeza, pois implica numa série de desafios econômicos e morais que desestabiliza tanto o estudante quanto o seu grupo familiar. Sob o ponto de vista de

Sarti (2017, p. 27), “as dificuldades encontradas na cidade para estudar desencorajam o projeto de ascensão social através da educação”. A exemplo:

R15: *Sempre tive vontade de transferir o curso para uma universidade pública, semestre passado consegui a transferência, sendo motivo de alegria e ao mesmo tempo de dor, por sair de casa e morar em lugar que nunca tinha visto na vida e ainda por não ter dinheiro suficiente para me manter.*

R124: *esse curso sempre foi o meu sonho e ralei muito para conseguir entrar [...] e estou correndo o risco de não ter onde morar e ter que desistir do curso pois não tenho condições de me manter*

R243: *A faculdade de engenharia sempre foi um sonho e quando se tornou realidade foi uma grande alegria, porém junto com ela veio despesas que desequilibram a economia familiar.*

R251: *é um sonho estar na universidade, e eu não quero ter que abrir mão desse sonho por falta de condições.*

R446: *quero me formar um dia no curso que tanto amo, mas sei que tenho o risco de não me formar. O que me preocupa bastante porque lutei desde criança pelos meus objetivos e sempre tento chegar até ao fim em todos até conseguir, sempre almejei conseguir entrar na federal e não quero perder essa chance. É bastante doloroso ver a minha mãe deixar faltar comida na mesa para pagar o meu transporte*

R512: *sempre foi meu grande sonho, me sinto muito realizado e feliz, mas para continuar a bolsa seria essencial para que eu pudesse concluir o curso sem muita dificuldade.*

R557: *sempre lutou para não deixar nada faltar para mim. Sempre me dediquei aos estudos e quando consegui uma vaga na Universidade meu pai ficou muito feliz, mas também preocupado por não saber como me ajudará a manter os meus estudos.*

Observa-se com estas narrativas que o ingresso e a permanência geram nestes estudantes sentimentos antagônicos, em razão da necessidade de se deslocar ou morar em um outro município distinto de onde seu grupo familiar reside bem como em virtude dos gastos para manutenção da vida universitária. Assim, identifica-se nos relatos a emergência de uma narrativa de sofrimento frente a uma situação paradoxal, onde conquista-se o acesso à universidade, mas não se dispõem de suporte financeiro para sua permanência e conclusão da graduação.

Para Werlang e Mendes (2013), o sofrimento é uma resposta subjetiva à dor causada por estados de privação material. Com a perpetuação da injustiça social e a perda de liberdade, instala-se em uma zona de vulnerabilidade que tem como uma das suas expressões a incerteza com relação ao desejo de viver “o fardo de cada dia”:

O sofrimento social não é apenas “um sofrimento”, mas um sofrimento que se instala/esconde nas zonas de precariedade, nas zonas sociais de

fragilidade e cuja ação implica na perda ou possibilidade de perda dos objetos sociais: saúde, trabalho, desejos, sonhos, vínculos sociais, ou seja, o todo da vida composto pelo concreto e pelo subjetivo que permite viver a cada dia, a vida psíquica, a vida interior composta pela subjetividade.

A questão do sofrimento vincula-se às várias dimensões da vida e se trata de uma dor da existência, que até pode vir acompanhada de uma dor orgânica, mas também da humilhação e do menosprezo social alterando a qualidade de vida e gerando um forte sentimento de culpabilização. Para Wilkinson (2005), o sofrimento reflete a maneira pela qual os indivíduos experimentam o significado social e moral de suas aflições físicas, privações materiais e perdas.

Dessa maneira, ao apresentar uma narrativa da universidade como uma causadora de sofrimento e de desestabilização financeira e emocional, os estudantes invertem a lógica de subjetivação dos agentes institucionais, buscando ressaltar que a permanência no ensino superior com todos os custos financeiros e emocionais requeridos pela vida universitária, tais como: a distância de casa e de seus familiares; o esforço cotidiano para sobreviver diante da imprevisibilidade e da incerteza de uma renda; a oposição entre a vocação para o estudo e as dificuldades financeiras; o comprometimento das expectativas acadêmicas de outros membros da família, entre outros. São dimensões presentes nos relatos dos estudantes:

R12: *A situação que eu passo para permanecer na universidade é bem delicada, ou seja, persisti bastante para ingressar no curso superior e enfrento uma situação análoga e com um pouco mais de dificuldades para permanecer, dado a distância que estou de minha família e a ausência de dinheiro.*

R92: *passamos muitos apertos financeiros mesmo economizando sempre, pois sobrevivemos com o ganho do meu pai, que não é suficiente para manter a nossa família, e agora ficou muito mais difícil por conta que tenho que mudar de região e cidade para estudar.*

R93: *eu amo estudar, mas, apenas estudar não sai barato e muito menos para quem mora longe da cidade de origem; não possui uma boa renda; não conhece a cidade; e nem ninguém que possa me ajudar e auxiliar.*

R267: *Conseguir entrar na universidade é ótimo, um sonho, porém uma luta diária [...] a situação tem ficado cada vez mais insustentável, não havendo como estudar quando se está passando necessidade.*

R431: *nas despesas que surgem por estudar em uma universidade longe de casa, tendo em vista que tenho uma irmã que logo vai entrar no ensino superior e não posso comprometer o futuro dela.*

R515: *a universidade demanda um custo mensal que interfere de forma considerável na minha renda familiar e esse fator gera algumas dificuldades de recursos e estrutura para que eu consiga me manter estudando da maneira mais saudável e adequada.*

R551: *Nessas circunstâncias tenho medo de que não seja mais possível continuar matriculada em uma instituição que, mesmo sendo pública, acarreta um gasto maior do que aquele que tenho condições de pagar.*

O sofrimento relatado nestas narrativas está ancorado no sentimento de medo de não conseguir concluir a graduação por razões que estão além de uma vontade pessoal e de afetividade particular do sujeito, o que fica evidente nas falas que ressaltam as nuances da incertezas em relação ao futuro imprevisível, com os quais o estudante sente-se pressionado no cotidiano, conforme demonstram os relatos:

R75: *a vida universitária não é fácil academicamente e economicamente, além do mais, quando há incertezas.*

R102: *o programa está com previsão para encerramento da minha bolsa para o final deste ano me deixando com incertezas sobre a minha permanência na universidade.*

R135: *Custear meu sonho universitário tem sido uma tarefa árdua. Como Campina Grande é uma 'cidade grande', os custos são bem maiores comparados ao interior onde eu moro.*

R340: *cada dia que passa as condições pra me manter no curso estão ficando mais difíceis e temo que com o tempo, mesmo com a ajuda de várias pessoas, eu não possa custear o meu mantimento na faculdade.*

R505: *sem o apoio do programa, minha situação com relação ao almoço fica cada vez mais complicada e gera uma incerteza e um certo temor sobre os próximos períodos.*

Diante de todas estas situações adversas, estar em uma universidade representa para 41,11%, ou mais precisamente 236 (93 dos selecionados, 23 dos deferidos e 120 dos indeferidos) dos 574 estudantes, um enorme desafio, a exemplo do que se observa pelos seguintes relatos:

R35: *A experiência acadêmica e com minha futura profissão é um tanto quanto ceifada se comparada aos outros estudantes que podem fazê-lo.*

R251: *é um sonho estar na universidade, e eu não quero ter que abrir mão desse sonho por falta de condições.*

R334: *é um desafio que quero concluir e para isso necessito desse auxílio para que eu não tenha que abrir mão por incapacidade de me manter em função de escassez de recursos.*

R397: *já consigo enxergar uma luz no fim desse túnel gigantesco e cheio de desafios que é a graduação.*

R546: *conseguir entrar foi uma grande conquista pessoal, mas concluir o curso, pelas dificuldades financeiras é um grande desafio.*

Este desafio de estar numa universidade possui uma dimensão econômica e uma moral, pois o projeto de ascensão social por meio da educação constitui-se como uma responsabilidade do estudante com o destino pessoal e da família de busca por melhores condições de vida e socioeconômica. Porém, este projeto implica uma série de dificuldades, haja vista um contexto de renda incerta, instável e imprevisível.

Para Zago (2006), ainda que o estudante veja a realização do curso superior como um instrumento de melhoria da posição social, do desejo de autonomia em relação à família, de acesso a novas referências culturais, a campos profissionais mais qualificados e de um maior retorno financeiro, a vida universitária é permeada por uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada por uma gama de situações, como as condições socioculturais, o tempo insuficiente e os baixos rendimentos para arcar com os custos da formação.

A este sofrimento causado pelo desafio de permanência na universidade, soma-se ao que Dardot e Laval (2016) apontam como uma nova racionalidade, na qual o sujeito deve aprender a ser ativo e autônomo na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo e sobreviver na competição, assumindo os custos e os riscos que nada têm de natural. Portanto, diante dessa competitividade do mercado, os sujeitos devem maximizar seus resultados expondo-se a riscos, bem como sendo inteiramente responsáveis por eventuais fracassos.

Ainda que esta nova racionalidade normatize que a responsabilidade pelos sucessos ou fracassos sejam dos próprios indivíduos, vive-se em uma sociedade permeada de riscos para os quais não dispõem do devido suporte e garantias sociais pelo Estado, uma vez que predomina nas políticas sociais o princípio ordenador da focalização. É neste contexto que o indivíduo deve viver e sobreviver, o que faz com que emergjam as fragilidades individuais, isto é, os elementos de vulnerabilidade. Porém, nas narrativas destes estudantes ressalta-se a busca de alternativas para mudar esta realidade, o que pode ser observado através da fala do **R93**: “*Passei por alguns sufocos financeiros nestes últimos anos e se eu conseguir algum método que possa me ajudar a permanecer estudando eu irei tentar consegui-lo.*”

Uma destas alternativas para seguir no projeto de concluir a graduação se encontra na busca pelos programas de assistência estudantil, porém, para além disto, o acesso a esta política serve não apenas como um mecanismo de custeio de suas despesas na universidade, mas também de cumprimento de suas obrigações com a renda familiar e continuar estudando, segundo sinaliza **R143** “*quero continuar com a*

oportunidade de poder estudar e um dia me graduar, para poder ajudar em casa. Porém, como isso não está ao meu alcance nesse momento, quero, pelo menos, diminuir os gastos da casa”.

6.3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO ASSISTÊNCIA ÀS FAMILIAS

Ao serem interpelados pelos avaliadores acerca dos motivos que os levaram procurar os programas de Assistência estudantil, observa-se que uma grande parte dos estudantes procura em razão do comprometimento da capacidade de permanecer na instituição apenas com recursos próprios e/ou ajuda de familiares, sendo necessário uma “ajuda financeira” da universidade para favorecer sua estabilidade e sua dedicação aos estudos, a exemplo das seguintes respostas:

R12: *trará uma estabilidade psicológica de não estar vulnerável a solidariedade e dependência financeira do meu primo, além de me permitir ter uma moradia fixa e consiga utilizar o transporte público com maior frequência. Além de ajudar a arcar com os gastos acadêmicos.*

R147: *para ter uma segurança maior em concluir minha graduação, depois da pandemia houve muitas demissões e tenho medo de perder o que tenho que já é pouco, se isso acontecer eu quero ter a garantia desse auxílio para concluir minha graduação.*

R228: *solicito o auxílio pois é inconcebível para mim me manter em um curso sendo ele integral ainda mais ter que me submeter a necessitar de alguma forma de ajuda de minha avó, sem a provável ‘estabilidade’ por assim dizer que o auxílio me traria, sem ele não teria ou seria inviável o bom rendimento esperado de mim quanto aluno da instituição.*

R247: *me ajudaria a sair do emprego e conseguir focar somente na universidade, para que eu possa me tornar um bom profissional na área, podendo arcar com as despesas de comida, xerox, trabalhos e transporte público que eu viria a usar com a ajuda do auxílio.*

R359: *por querer usufruir do ensino público e de qualidade da UFCG, e me graduar em uma área que muito me agrada. Quero continuar estudando nesta instituição e os auxílios garantirá minha permanência nela.*

R432: *será essencial para minha graduação com mais tranquilidade e dedicação, além de livrar de preocupações os meus pais, pois conseguiria me manter e custear o transporte e a minha alimentação, sem precisar estar todo dia me deslocando.*

Entretanto, para alguns estudantes o acesso à assistência estudantil vai além do custeio das despesas universitárias, já que servirá de complemento para a renda do seu núcleo familiar, ajudando a contribuir com as despesas da casa e melhorar as condições financeiras da família, conforme apontam:

R63: *Contribuindo para o custeio de insumos essenciais para permanência acadêmica, e quem sabe, ajudando meus pais também.*

R136: *o salário que recebo é insuficiente para arcar com todas as despesas, o que causa grande desgaste emocional, prejudicando muito meu rendimento acadêmico, como disse antes pago todas as contas de casa e da minha filha só, além de ajudar minha mãe que tem sérios problemas de saúde.*

R203: *pelo motivo de baixas condições financeiras da minha família e pelas despesas extras que acabo tendo, desde que ingressei na universidade.*

R212: *por saber que minha mãe possui muitos gastos e pouco rendimento, eu preciso ajuda-la. [...] Por essa razão, o auxílio estudantil seria perfeito! Pois, com ele eu conseguiria livrar algumas despesas que minha mãe tem.*

R231: *Quero o auxílio porque a renda do meu seio familiar não cobre todos os gastos e, por vezes, necessita fazer algum 'aperto' no orçamento para não ficar endividado.*

R459: *ajudaria bastante a minha família e permitiria que eu continue meus estudos em outra cidade.*

R478: *não só irá promover minha permanência no curso em pró da minha formação acadêmica, mas também irá contribuir com a minha fonte de renda familiar, já como salientado vem exclusivamente da minha mãe que atualmente está desempregada devido a pandemia e com sua idade cada vez mais fica difícil*

R531: *solicito este auxílio como uma forma não só de facilitar minha permanência no curso, mas de ao mesmo tempo amenizar a pressão nos gastos de minha família (que já não são tão fáceis de levar).*

Para Pinto (2015), a visão que os estudantes possuem acerca dos programas de Assistência estudantil podem ser agrupadas em três categorias: os que veem como consolidação do direito à educação; outra que considera como “auxílio” ou “ajuda” ofertada aos estudantes pobres nos moldes dos programas de assistência social; e, uma terceira via que compreende a assistência como estratégia de seu projeto universitário, em que o apoio institucional é valorizado não apenas por seu repasse financeiro, mas também pela oportunidade de integração à vida acadêmica.

Ao observar os relatos familiares identifica-se essa tendência de conceber os programas de Assistência estudantil apontada por Pinto (2015). Em relação a perspectiva do direito, somente dois relatos assinalam esta visão, que são os casos apresentados pelo **R44**: “*poder entrar em uma universidade pública por ser um direito cidadão*” e o **R264**: “*o seu dever de auxílio estudantil e como aluno nos exigindo nosso direito e nossos deveres fazendo também a nossa parte*”. Esta ausência nas narrativas da perspectiva da assistência estudantil como direito pode ser corroborada pelos usos dos termos propostos pelos agentes institucionais em suas normativas e editais, por exemplo, o termo “auxílio” aparece ao menos quinze vezes no Edital

UFCG/PRAC/CAE nº 01/2020 que regia o processo seletivo para ingresso nos programas de assistência estudantil no semestre letivo 2020.1.

Dessa maneira, no levantamento das narrativas e codificação dos relatos familiares foi possível observar que: 363 dos estudantes (119 selecionados, 57 deferidos e 187 indeferidos), uma média de 61%, veem a assistência como um auxílio ofertado aos estudantes de baixa renda, a exemplo:

R201: *à tentativa de conseguir o auxílio é para ajudar a manter-se em Campina Grande [...] solicito esta ajuda devido a análise geral das despesas que meus pais arcam para me ajudar arcam para me ajudar, tirando de onde não tem para que eu consiga finalizar a graduação.*

R220: *Então preciso de algum auxílio que seja financeiro para conseguir me manter em Campina Grande, ou não terei condições de residir na mesma.*

R250: *necessitando neste semestre 2020.1 conseguir reconquistar minha confiança para me tornar um engenheiro, com o auxílio terei um rendimento básico para me manter focado no curso.*

R255: *Solicito o auxílio pois seria uma ferramenta importante para que pudesse continuar me mantendo em Campina Grande, a qualquer momento será possível perder a contribuição de falecimento do meu pai, e assim ficará difícil se manter, gerando provavelmente abandono da faculdade.*

R369: *o auxílio estudantil seria crucial para a minha permanência e uma melhor vivência na instituição.*

R472: *o motivo do auxílio é as más condições financeiras da minha casa. Os custos são altos para me manter na cidade grande e pouca fonte de renda, devido a isso, vejo-me na necessidade de uma ajuda financeira. Acho importante eu ter um auxílio para melhorar a minha situação.*

R504: *o motivo pelo qual o auxílio está sendo solicitado é para poder me manter de maneira digna.*

Em consonância a esta tendência de considerar a política de assistência estudantil como “auxílio” ou “ajuda” ofertada aos estudantes pobres nos moldes dos programas de assistência social, soma-se mais 51 (29 selecionados, 4 deferidos e 18 indeferidos relatos), isto é, 8,57% dos estudantes, que consideram a política como uma ajuda financeira, a exemplo dos seguintes relatos:

R26: *necessito muito dessa ajuda financeira, a mesma será de grande importância para minha permanência no curso.*

R98: *Estou solicitando a ajuda da universidade por meio do auxílio e gostaria de recebe-lo pelo fato de que tem se tornado difícil a minha permanência no curso devido aos gastos que tenho tido, seria de grande ajuda.*

R101: *uma ajuda de suma importância para a minha continuidade na Universidade.*

R125: *Não sei como será se não obtiver essa ajuda financeira, aja vista que minha mãe já faz absolutamente tudo o que pode e meu pai sempre se mostrou irresponsável e indiferente.*

R214: *necessito de uma ajuda financeira para continuar com os estudos, uma vez que sem ele fica muito complicado administrar o pouco que me é enviado.*

R299: *peço encarecidamente que me ajudem a concluir, falo de forma direta e sincera que se não conseguir ajuda financeira temo que terei que trancar o curso.*

R329: *Concluo que necessito da ajuda de custo da assistência estudantil, acredito que essa ajuda seria essencial para minha permanência na universidade.*

R413: *não temos o suporte necessário para desenvolver as atividades de forma adequada, e acredito que a ajuda financeira irá nos ajudar a custear os gastos.*

R500: *Necessito muito de ajuda financeira para me manter e sair da condição em que vivo.*

Ademais, verifica-se também que em 22 (7 selecionados, 4 deferidos e 11 indeferidos) das 574 narrativas, ou seja, 3,69%, consideram os programas ofertados pela PRAC/UFCG como benefícios, a exemplo:

R234: *almejo ser selecionada em algum benefício para assim cursar a graduação por total, de maneira que, consiga retribuir toda ajuda para a minha formação.*

R248: *Por meio dos benefícios que a universidade proporciona para o sustento do aluno na Universidade, venho por meio dessa inscrição tentar uma vaga para que eu possa me manter com alimentação, passagens e despesas adversas da universidade.*

R469: *O benefício será de grande valia para custear despesas com transporte, xerox, compra de materiais para o curso (havendo necessidade) e comida para levar para universidade.*

R526: *reforço que com tal benefício, conseguirei me manter de uma forma melhor na universidade, me ajudando nos gastos que tenho para me manter no curso e assim, conseguir concluir com êxito meu curso superior nos próximos anos.*

Por fim, observou-se que 30 (11 selecionados, 7 deferidos e 11 indeferidos) dos estudantes, isto é, 5,22%, apontavam a assistência estudantil como um apoio institucional não apenas financeiro, mas também de integração à vida acadêmica (monitorias, projetos etc.), a exemplo:

R125: *Vim para UFCG porque sempre foi meu sonho e admiro muito essa universidade. Tenho planos de me envolver em projetos e monitorias nos próximos períodos porque gosto, quero me envolver cada vez mais na minha*

graduação e também porque preciso do dinheiro para garantir minha sobrevivência em Campina Grande e dentro da universidade.

R215: *para que este possibilite a minha permanência na referida instituição, como também a execução das minhas atividades e prospecções acadêmicas, visto que as competências de um estudante de graduação vão muito além de assistir aulas e responder provas. O programa me possibilitaria permanecer na universidade para realizar pesquisas, participar de projetos, produzir artigos, periódicos, dentre outros instrumentos de acesso ao conhecimento e a boa formação acadêmica que só a constância no campus pode proporcionar.*

R377: *declarada minha situação e conhecendo a assistência oferecida pela universidade, percebo uma oportunidade de ajuda tanto para meus estudos, quando para minhas participações em futuros projetos. Além disso, favorecia meus custos alimentícios e de transporte, permitindo melhor aproveitamento do tempo de estudo.*

R452: *para que eu possa investir no meu desenvolvimento acadêmico, para que eu não perca monitorias por não almoçar na instituição e nem deixe de ter alguns materiais em mão por falta de dinheiro.*

Segundo Pinto (2015), a documentação e a justificativa escrita apresentada pelos estudantes trata-se de uma demonstração textual do conhecimento das regras e normas descritas nos editais e normativas, a exemplo dos agravantes de vulnerabilidade socioeconômica utilizados pela instituição, os quais são manejados como mecanismo para a aceitação de seus pleitos, bem como de um imaginário social em que é imprescindível comprovar condição de pobreza, de carência e de necessidade, ou em outras palavras, de ser “vulnerável” para serem atendidos pelas políticas sociais.

Por meio de uma narrativa de pobreza, necessidade e carência os estudantes demonstram um certo esforço para o que Coulon (2017) denomina de afiliação institucional, isto é, de interpretação e uso das regras, termos e normas institucionais de maneira que os favoreça no atendimento de suas demandas e continuidade no percurso acadêmico. Desse modo, ao observar os relatos familiares identifica-se que esta perspectiva sinalizada pelo autor (2017) pode ser verificada em 9,05% das narrativas através do uso de retóricas de sensibilização e persuasão dos avaliadores:

R177: *Espero através deste relato e também através dos documentos comprobatórios, transmitir a realidade socioeconômica da minha família e assim estar apta a receber algum auxílio por parte da instituição.*

R210: *me incluo nos termos de pessoa baixa renda e alego a necessidade de ser contemplado com a bolsa PAEG de auxílio estudantil.*

R317: *peço pelo amor de Deus a ajuda da PRAC para eu conseguir dá continuidade ao curso, se não infelizmente vou ter que voltar para casa e conseqüentemente abandonar o curso.*

R370: *peço encarecidamente para que entendam meu lado, eu necessito desse auxílio, é crucial para mim, pode até resultar na minha manutenção no curso, por favor, considere para eu não deixar de fazer o que eu amo.*

R406: *que este documento possa servir de complacência no processo seletivo e assim, ter um bom resultado/desempenho do mesmo.*

R524: *estou carente de receber essa ajuda para conseguir dar continuidade aos meus estudos nesta cidade. Por isso peço que encarecidamente que se compadeçam de mim.*

Com esta retórica evidencia-se o que Pinto (2015) sinaliza como sendo uma tendência dos estudantes em conceber a assistência estudantil como uma política que faz jus àqueles que devidamente comprovam condição de pobreza, de “carência”, distanciando da compreensão desta política em uma perspectiva do direito e reificando uma visão voltada para a ideia da ‘ajuda’, ‘auxílio’ ou ‘favor’, reflexo do passado histórico da política, a qual acaba sendo reiterada pelas poucas vagas e pela inevitabilidade da análise e comprovação da condição socioeconômica.

Desse modo, pode-se considerar que estes termos são usados como estratégia para ampliar suas chances de acesso a política. Para Pinto (2015), estas afirmações são resultado de uma construção histórica da sociabilidade humana e da ajuda, uma vez que estas assumiram diversas formas ao transcorrer das sociedades. Nas sociedades de classe, a ajuda e o auxílio representaram as primeiras respostas governamentais para as desigualdades sociais presentes na sociedade.

Outra explicação para o uso destes termos como forma de acessar os recursos da assistência estudantil pode estar na associação entre as ações desta política e os da assistência social, como apontado por Kowalski (2012) e por Cislighi e Silva (2012) quando sinalizam que o PNAES vem se expressando por ações, programas e serviços fragmentados, desconexos e residuais voltados para um “alívio da pobreza” e para “passivização da questão social”, sendo deixada de ser entendida como parte do direito à educação para reproduzir a lógica vigente na assistência social, inclusive na apropriação da noção de vulnerabilidade socioeconômica.

Para estes estudantes, perpetua-se o entendimento de que quanto mais o estudante demonstrar ser pessoa de baixa renda mais facilmente obterá o reconhecimento da instituição e o atendimento da demanda. Ademais, ressalta-se que nas narrativas de sensibilização, os estudantes usam do espaço para reiterarem seu pedido e indicar a assistência estudantil como última alternativa para a permanência na universidade como nos casos a seguir:

R16: *vejo-me em uma situação de indubitável ajuda, pois sozinhos meus pais têm que sustentar meu irmão e ao mesmo tempo me manter em outro município distante.*

R24: *Sempre fui um aluno dedicado e esforçado, dentro dos meus limites. [...] Eu só peço uma chance de tentar realizar meu sonho e de tantos outros que acreditam em mim. Sem esse auxílio não será possível dar continuidade a esse sonho!*

R34: *esse auxílio da assistência estudantil será bem aplicado, não sou um menino de extravagâncias, com muito humildade expliquei um pouco da minha vida, tentei não me estender muito.*

R43: *não quero o auxílio para ter luxo ou peço sem precisar, eu não vivo na miséria, tenho o que comer e um teto para ficar, o auxílio para mim seria pra ter acesso a coisas que não tenho e passar menos 'aperreios' na minha vida financeira*

R312: *minha família é bem humilde e este recurso poderia sem dúvidas me dá esperanças de ter um pouco mais de condições para minimamente continuar na universidade.*

R398: *meu objetivo não é me vitimizar, mas realmente é complicado se manter em relação aos custos.*

R423: *minhas últimas finanças e esperanças nestes auxílios, então peço de coração que analisem com cuidado e carinho esse processo, pois minha permanência na cidade e na universidade dependem do deferimento.*

R529: *peço encarecidamente uma ajuda de custos para dar continuidade em minhas metas e objetivos que já estão bem definidas, ao menos que eu não consiga a assistência estudantil, não me restando assim, outra opção a não ser retornar à minha cidade natal.*

R540: *Sei que existem pessoas em condições mais difíceis que a minha, porém para mim a minha realidade é sufocante. Me vejo tendo que escolher entre pegar uma condução ou comprar o material para estudar. Deixar um dia de refeição para ir a aula. Quando falam em permanência estudantil imagino quais são as necessidades básicas que um estudante tem e quando volto o olhar para mim vejo que minha graduação se resume a falta.*

R557: *não moramos em uma boa casa, não temos uma boa situação financeira que permita que tenhamos as coisas básicas para nosso convívio diário e muito menos que me ajude a concluir meus estudos! Resumindo, o auxílio disponibilizado pela UFCG, seria uma salvação e me ajudaria a concluir meu curso.*

Dessa maneira, as narrativas acima demonstram uma tentativa clara dos estudantes se comunicarem diretamente com os agentes institucionais responsáveis pela análise socioeconômica, elencando suas condições sociais e buscando chamar a atenção dos avaliadores para a importância de ter seu pleito atendido.

Ademais, analisando estas narrativas, também se observa um destaque dado pelos estudantes às suas qualidades pessoais e valores morais, tais como o que aponta **R24** “*sempre fui um aluno dedicado e esforçado, dentro dos meus limites*”, **R34** “*não sou um menino de extravagâncias*”, **R43** “*não quero o auxílio para ter luxo ou peço sem precisar*”, **R312** “*minha família é bem humilde*” e **R398** “*meu objetivo não é me*

vitimizar". Com a apresentação de qualidades e valores vistos como "positivos" aos agentes institucionais, os estudantes demonstram uma resistência a identidade de "vulnerável" e direcionam suas narrativas para a conquista do pleito por merecimento em razão da falta de condições econômicas que vive sua família.

Para além deste jogo estratégico de sensibilização dos avaliadores para terem seu pleito contemplado, ressalta-se a compreensão de Gould (2004) de que as pessoas são muito mais do que atores racionais (*more than rational*), logo suas narrativas também são expressão de suas emoções. Os sujeitos são mais que racionais, devendo ser vistos através de suas ambiguidades, interesses, preferências, desejos contraditórios, medos e em seus próprios valores e crenças. Assim, por meio da análise das emoções é possível observar questões de poder, resistência, subjetividade, reprodução e transformação estrutural e mudança histórica.

Portanto, ainda que o estudante racionalmente entenda o modo de subjetivação requerido pelos critérios de classificação para os programas de assistência estudantil e sejam interpelados através do instrumento do relato familiar, a sua narrativa apresentada traz à tona, de forma consciente ou não totalmente consciente, emoções perpassadas pelas experiências sociais da privação e do sofrimento.

Posto que explicitamente estes estudantes direcionem suas narrativas para uma dimensão econômica, haja vista que estes resistem a considerar a família como um agravante, implicitamente expressam seus valores, medos e sentimentos antagônicos fazendo emergir uma dimensão moral da vulnerabilidade. Isto é, estes estudantes ressignificam a concepção institucional de vulnerabilidade socioeconômica por meio de suas emoções, resistindo a expor suas famílias e evidenciando suas qualidades pessoais e valores morais de enfrentar as privações materiais em seu cotidiano, demonstrando uma narrativa de sofrimento ocasionada por seu ingresso e permanência na universidade. Ademais, soma-se as narrativas que vivenciam um dilema entre estudar ou trabalhar para ajudar a família.

Desse modo, com estas narrativas de sofrimento e de sensibilização dos agentes institucionais, os estudantes evidenciam a importância de conseguir acessar os recursos da assistência estudantil, não apenas como forma de custear seus gastos com a universidade, mas também de ajuda-los a cumprir com suas obrigações morais de contribuir com a renda familiar enquanto almejam um projeto de vida futuro.

Para Maia e Mancebo (2010, p. 382), os projetos de vida "longe de serem naturais e inerentes ao sujeito, são elaborações e construções realizadas em função

de experiências socioculturais, de vivências e de interações interpretadas”. Assim, o propósito de seguir na universidade em meio aos desafios econômicos, é permeado por suas experiências socioculturais e interações com a família, o que favorece o surgimento do dilema de um projeto marcado pelo “o econômico versus o vocacional”.

6.4 A UNIVERSIDADE COMO PROJETO DE VIDA

Para Terribili Filho (2008), os jovens de baixa renda consideram a graduação como sinônimo de tornar-se mais competitivo no mercado de trabalho, superando uma história de exclusão e indo em busca de melhores condições de vida e de mudança de sua condição socioeconômica. Para o autor, o diploma de curso superior é um produto valorizado pela sociedade e um passaporte para estabilidade financeira.

O relato familiar, como mecanismo de interpelação, apresenta uma ausência de questionamentos acerca da trajetória escolar do estudante, do motivo de o estudante ter entrado na universidade, a escolha do curso e os objetivos para os projetos de vida e de futuro almejados por estes estudantes, que poderia colaborar para produzir uma cultura aspiracional. Ao serem questionados pelos avaliadores acerca do motivo pelo qual estão pleiteando seus ingressos nos programas de assistência estudantil, porém, alguns estudantes apontaram seus objetivos ao ingressarem na universidade.

Em contraposição ao pensamento de Terribili Filho (2008), somente três relatos apontam a concretização da trajetória acadêmica como alternativa para uma melhor inserção no mercado de trabalho, são estes:

R344: *assim poder concorrer a um emprego melhor no mercado de trabalho que vem se tornando a cada dia mais competitivo e selvagem.*

R379: *foi uma maneira que encontrei de me preparar melhor para o mercado de trabalho, para que não precisasse continuar dependendo dos meus pais, de forma que eles pudessem utilizar a renda que conseguem em suas necessidades, e também para que pudesse lhes prover mais em sua velhice.*

R483: *sempre me esforcei para ter este sonho que tanto almejei para a minha vida profissional e social, dando assim um suporte maior no futuro aos meus pais. Mas ressalvo, a importância desta Instituição de Educação, que nos faz sermos no futuro, profissionais que pensam e atuam no mercado de trabalho.*

Em consonância à inserção no mercado de trabalho, identifica-se que 15 dos 574, isto é, uma média de 2,61%, assinalam o projeto da universidade como um

investimento futuro para uma melhor qualidade de vida para o estudante e sua família, a exemplo do que se evidencia nos seguintes relatos:

R57: *tenho que escolher entre estudar ou trabalhar, e optei por retornar à universidade porque acredito que me educando será a melhor maneira de garantir um futuro melhor para mim e minha família.*

R65: *possuo o desejo de me dedicar ao máximo a todas as experiências que a faculdade e meu curso tem a oferecer. Fazendo valer todo o investimento e esforço que meus pais tem feito para a minha educação e formação como indivíduo*

R110: *para que eu possa concluir meu curso e realizar meu sonho e em um futuro bem próximo viver uma realidade diferente.*

R298: *Minha maior demanda de custo é com as xerox do curso e também outros materiais como livros essenciais para o curso. Ademais, vejo isso como um investimento nos meus estudos.*

R334: *me encontrava numa situação de desestabilidade financeira delicada e muito instável, sempre batalhando em busca de alguma atividade profissional que me possibilitasse melhoria no âmbito financeiro e me permitisse conciliar aos estudos, tendo em vista sua importância para minha vida presente e futura.*

R335: *É o caminho para o meu futuro, sei que o tempo que eu dedicar na minha educação me ajudará a reverter meu cenário financeiro e ter a oportunidade de construir meus sonhos.*

R406: *Estou em busca de condições melhores de ensino e futuro financeiro [...] com o intuito de aprofundar os conhecimentos que busco e meus propósitos.*

R568: *Resolvi me dedicar aos estudos, pois foi a única saída que encontrei para um dia melhorar essa situação.*

É importante ressaltar que a questão vocacional e aspiracional traz uma grande repercussão na evasão da universidade, conforme demonstra a V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES realizado pelo FONAPRACE (2019), as principais variáveis para abandono do curso para além das condições financeiras, são as questões diretamente relacionadas a organização e funcionamento dos cursos de graduação, dentre elas, a insatisfação com o curso, o nível de exigência e a incompatibilidade com os horários de trabalho e estudo.

Dessa maneira, ainda que não sejam interpelados acerca do objetivo do estudante com a universidade, aproximadamente 1 a cada 5 estudantes indicavam em suas narrativas a importância da assistência estudantil para efetivação dos seus propósitos e aspirações. Ou seja, verificou-se que 112 (40 selecionados, 18 deferidos e 54 indeferidos) dos 574 relatos analisados traziam um discurso vocacional como objetivo para escolha do curso e permanência no ensino superior, a exemplo:

R24: *Sempre fui apaixonado por aprender a criar novas coisas e ensinar tudo o que sei para outras pessoas, com isso aprendi a amar a engenharia e passar meus conhecimentos para outras pessoas.*

R169: *Sempre tive o sonho de ser neurologista, então meu alvo inicial era medicina. Mas no fim de tudo, estou conhecendo a neurociência. Que se tornou minha maior paixão. Então o curso de enfermagem, certamente abrirá muitas portas para mim.*

R191: *Todas elas me apoiaram quando eu lhes apresentei o meu sonho de fazer essa graduação desde o momento em que comecei o ensino médio e me vi apaixonada pela física e pela matemática.*

R267: *eu sinto que finalmente encontrei algo que não só gosto como também sou boa.*

R386: *até o semestre 2019.2 eu estava preso em um curso no qual eu não consegui me adaptar ou avançar pelo peso do dinheiro e das expectativas investidas em mim, porém tive um estalo e finalmente decidi fazer o que eu realmente queria e desde sempre tive aptidão. Me sinto em casa e todas as disciplinas parecem ter sido tiradas das atividades que desempenho no meu cotidiano.*

R565: *ainda estou no primeiro período, no entanto sempre fui apaixonada pela área desde o ensino médio, não me vejo em outra área profissional.*

Dentre as narrativas dos estudantes referente aos propósitos e aspirações ressalta-se não apenas um discurso vocacional, mas também de habilidades despertadas com base nas oportunidades e possibilidades que podem ser esperadas em função de experiências, vivências e interações socioculturais em que estes estudantes se encontram inseridos.

Além do mais, destaca-se as narrativas que traziam não apenas o impacto que a universidade tem para suas vidas, mas também o impacto e o valor do estudante como agente de transformação da sociedade a partir da possibilidade de inspirar outras pessoas, transmitir conhecimentos e contribuir com a manutenção e progresso social para um mundo melhor, das quais os relatos abaixo são exemplo:

R24: *Para que com essas conquistas eu possa conseguir dar uma condição de vida digna para minha família e um dia poder ajudar pessoas como eu, que estão em comunidades carentes, desacreditadas e só precisam de uma chance e alguém que acredite nelas. Tenho a intenção de que, caso tenha condições de prosseguir no curso, retribuir ao prosseguir do curso tudo que a universidade me oferece.*

R45: *sempre foi o meu sonho fazer Letras e por meio da profissão de professor ajudar na construção de um mundo melhor.*

R75: *Meus irmãos, assim como eu, se esforçam para que toda essa sede de conhecimento, mesmo em meio as adversidades, não apenas nos beneficie, mas a sociedade futuramente, na formação de bons alunos na unidade básica, caso da minha irmã, e bons engenheiros eletricitas, meu caso, e*

esse é o objetivo da universidade: formar pessoas que ajudarão na manutenção e progresso social.

R191: *O meu maior objetivo é me tornar a primeira engenheira da família e mudar a forma como as meninas, ainda na escola, são apresentadas à área de exatas.*

R309: *Sempre foi um grande sonho ser professor, a arte de ensinar é ter a capacidade de transformar vidas.*

Segundo pontua Terribili Filho (2008), além da formação profissional do jovem, a universidade tem um papel fundamental para “a formação do homem, do cidadão, do ser pensante, nas dimensões econômica, social, política e cultural” (p. 50). Outrossim, além da formação do cidadão como agente de mudança na sociedade, ressalta-se a importância da formação do ser crítico, voltado ao saber e à pesquisa.

A UFCG tem como missão “produzir e promover conhecimento de vanguarda e transformação social”. E dentre os seus objetivos específicos, tem-se: a promoção da educação continuada, crítica e profissional do “Homem” (sic); a formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação, do magistério e demais campos do trabalho, incluindo-se as áreas políticas e sociais; o desenvolvimento e difusão, de modo teórico e prático, do conhecimento resultante do ensino, da pesquisa e da extensão, nas suas múltiplas áreas; a transmissão e disseminação do conhecimento em padrões elevados de qualidade; entre outros. Observa-se, portanto, que alguns destes objetivos também aparece em algumas narrativas, a exemplo:

R31: *Estou tentando me encaminhar para no futuro ter algo sólido. Em cinco anos me imagino trabalhando em alguma grande cidade, conseguindo me manter com tranquilidade, fazendo um trabalho relevante e viajando sempre que possível. Imagino-me numa carreira de sucesso, fazendo o que eu gosto, cercado de pessoas que me façam bem. Tenho noção de que terei que batalhar muito para conquistar isso, mas é a vida. Planejando de pouco a pouco para chegar ao plano maior. [...] Espero continuar me realizando pessoal e profissionalmente. Espero já ter terminado minhas especializações acadêmicas em História, seguir trabalhando na área especializada de educação e também de cultura, fazer mais cursos para expandir meus conhecimentos.*

R176: *meu maior sonho é terminar ela e seguir para uma pós-graduação, não quero terminar minha vida acadêmica na graduação [...] me gradue no meu curso e siga com meus sonhos de me formar, este é meu sonho*

R317: *tenho um grande desejo em continuar contribuindo para pesquisas e representando a universidade.*

No tocante a busca por melhores condições socioeconômicas, verifica-se que 5,40% dos relatos familiares apresentam uma narrativa onde a conclusão da

graduação é vista com a perspectiva de ajudar e ofertar financeiramente uma melhor qualidade de vida aos seus pais, como sinalizam:

R37: *Com esse auxílio meu pai terá menos despesas comigo e eu vou conseguir me manter e continuar com o curso que sempre sonhei, sem passar por dificuldades e também ofertar uma qualidade de vida melhor à minha família.*

R93: *vejo que a situação financeira da minha família pode melhorar e mostrar que com esforço sempre é possível.*

R106: *um futuro melhor não só para nós, mas também para eles, pois desde cedo eles foram obrigados a trabalhar.*

R127: *Estou iniciando a graduação com o intuito de retribuir futuramente o esforço que minha mãe faz por mim.*

R145: *Espero conseguir algum programa para continuar a batalha rumo ao meu sonho, para poder dar orgulho aos meus pais e poder recompensá-los um dia por tudo que eles têm feito e farão por mim.*

R147: *Em suma é isso, sou uma mãe solo que está correndo atrás de um sonho que é ter uma graduação e pretendo não parar só nela, quero dar um futuro melhor para minha filha e meus pais.*

R226: *na esperança de ter uma estrutura de vida estabilizada e poder ajudar nas despesas da minha família.*

R336: *para que mais uma menina de família pobre possa conseguir mudar não só a sua vida, mas também das pessoas que lhe cercam.*

R516: *eu quero continuar investindo na minha carreira, quero mudar a realidade da minha família e isso só será possível através da educação, afinal, como preconiza Francis Bacon "conhecimento é poder". É poder transformar. É poder correr atrás daquilo que você acredita. É lutar pelos seus sonhos. Conto com esse auxílio para continuar acreditando.*

Para estes estudantes, a permanência e a conclusão da graduação como um projeto de vida têm como finalidade uma mudança de vida através da melhoria das condições socioeconômicas do seu grupo familiar. Diante da impossibilidade de conseguir conciliar trabalho com os estudos, e conseqüentemente, não conseguir assumir a responsabilidade de colaborar com as obrigações financeiras do núcleo familiar e ainda, por cima, gerar gastos a mais para manutenção da vida universitária, os estudantes colocam como o propósito, em uma perspectiva futura, a retribuição dos investimentos realizados pelos pais. Portanto, estes estudantes sonham com um futuro mais próspero em que suas famílias não tivessem mais que passar por necessidades, privações e sacrifícios e fossem recompensadas por todos os esforços, tendo a possibilidade de sair da situação de imprevisibilidade e incerteza.

7. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Os resultados apontados nessa tese não apresentam uma conclusão definitiva, nem poderiam. Estas aproximações conclusivas expressam a dinâmica de apropriação da realidade que possibilita uma diversidade de significados e múltiplos sentidos com base em um conjunto de significantes, bem como pelas condições objetivas e subjetivas da pesquisadora. Mas, é importante assinalar os principais resultados de um esforço de construção intenso e rigoroso da pesquisa, os quais reforçam o caráter de continuidade e adensamento futuro dessa temática.

A principal intenção dessa pesquisa foi o interesse de apreender, através de novas compreensões e interpretações, as narrativas construídas pelo estudante sobre sua situação socioeconômica em resposta às interpelações operacionalizadas pelos agentes institucionais da política de assistência estudantil da Universidade Federal de Campina Grande. Desse modo, partiu-se do pressuposto que a interpelação proposta pelo relato familiar, isto é, relatarem a si mesmos e as suas famílias, não ocorre sem resistência. Dado que os sujeitos encontram-se inseridos em modos de subjetivação distintos e conflitantes, a construção da concepção de vulnerabilidade socioeconômica resulta de uma negociação entre os agentes e instituições que na política estão envolvidos.

Para Butler (2017), a interpelação ocorre pela produção discursiva do sujeito através dos meios linguísticos e ocorre dentro de uma cena ideológica, a qual é perpassada por um enredo que define e organiza a representação de papéis e conta com a obediência dos indivíduos às narrativas. Entretanto, os sujeitos podem aceitar ou resistir à interpelação, constituindo novas possibilidades de ser e agir, isto é, podem reescrever, nas entrelinhas do enredo, um outro destino.

As escolhas de narrativas não são deliberadas e nem mesmo sistemáticas, mas ordenadas e organizadas com relação a um fim e são portadores de uma espécie de finalidade retrospectiva. Segundo Bourdieu (2009), o senso do jogo presente em um campo de poder é o que faz com que este tenha um senso subjetivo, isto é, uma significação, uma razão de ser e, também, uma direção para os que reconhecem o que está em jogo. Na política de assistência estudantil, os ganhos que estão em jogo são a permanência na universidade e a conclusão do curso superior.

Em um contexto em que a demanda prioritária potencial da política esbarra na escassez de recursos, os agentes institucionais das IFES partem do conceito de

vulnerabilidade socioeconômica disposto pelo PNAS para construir novos instrumentos, índices e ferramentas que possibilitem classificar os candidatos “mais vulneráveis”. Entretanto, a parametrização dos indicadores e variáveis são temas polêmicos e controversos entre os próprios agentes institucionais, assim, em razão das experiências e particularidades vivenciadas pelas equipes, as concepções e termos que compõem os índices são distintas entre as IFES. Apesar da sugestão das variáveis (renda bruta familiar per capita; origem escolar; situação de moradia do estudante e da família; bens patrimoniais; e, os agravantes de vulnerabilidade) apontados pelos subsídios para atuação do(a) assistente social na análise socioeconômica no âmbito da Assistência Estudantil das IFES.

Observa-se que as agências institucionais não compartilham de uma definição comum sobre a vulnerabilidade socioeconômica, usando da maneira que melhor se adaptam à sua prática, bem como as próprias comunidades não fazem uso deste termo considerando os eventos adversos como parte dos desafios e/ou lutas normais da vida. Este conceito aparece em apenas 6 dos 574 relatos familiares analisados nesta tese. Dessa maneira, Heijmans (2001) assinala que a percepção da vulnerabilidade muda de um caráter objetivo para um subjetivo, em que os riscos são vistos como julgamentos individuais sobre as incertezas. Ou seja, entendendo o roteiro cultural como socialmente construído, os elementos da vulnerabilidade socioeconômica encontram-se em permanente negociação entre os sujeitos diretamente envolvidos na política, trazendo à tona um campo de poder em busca do atendimento das necessidades, interesses, prioridades, ideias, concepções teóricas e ideológicas que interatuam na sociedade em prol da manutenção da governamentalidade.

Todas as práticas sociais estão relacionadas a ideologias correspondentes, independentemente da vontade e da consciência dos sujeitos. Portanto, a ideologia interpela indivíduos concretos como sujeitos e funciona de tal forma que recruta os indivíduos e os transforma. Esta interpelação, nas políticas sociais, ocorre por meio das práticas materiais-discursivas e constitui, coletiva e continuamente, condições para que certas posições de sujeito apareçam como formas óbvias de ser e agir. Portanto, observou-se que a análise socioeconômica no âmbito da política de assistência estudantil caracteriza-se por um mecanismo de interpelação que busca a identificação e a apreensão das características e dimensões das condições de vida dos estudantes a fim de recrutar e selecionar os “mais vulneráveis”, com base nas

concepções e critérios fruto das decisões teórico-metodológicas e ético-políticas da equipe técnica e que são sistematizados por meio de um peso/pontuação que compõe os Índices de Vulnerabilidade Socioeconômica.

Diante da impossibilidade de realizar entrevista com todos os inscritos nos processos seletivos para a política de assistência estudantil, o relato familiar passa a ser adotado por ao menos 14 das 69 universidades existentes no país e constitui-se por um instrumento de interpelação. Através deste, os agentes institucionais convocam os estudantes a se pronunciarem através de uma narrativa acerca da sua situação socioeconômica com base nos eixos indicados pelo roteiro, que permitiria melhor identificar os elementos e variáveis da vulnerabilidade socioeconômica elencados pelos avaliadores para recrutar os sujeitos para os programas da política de assistência estudantil.

Segundo Dubar (2005), todo campo social possui identidades típicas resultante das relações com os sistemas, com as instituições e com os detentores dos poderes diretamente implicados na vida cotidiana. Estas representações ativas implicam e acionam o reconhecimento dos indivíduos por meio da análise: de seu engajamento e sua indiferença; da sua participação e de sua contestação; e, de sua identidade virtual reivindicada e a identidade realmente reconhecida. Dessa maneira, a relação com o futuro do sistema e de seu próprio engaja orientações estratégicas que resultam da avaliação de capacidades e oportunidades, da interiorização da trajetória e da história do sistema. Pois, a construção da identidade é conjunta e consiste na compreensão interna das representações cognitivas e afetivas, perspectivas e operacionais, estratégicas e identitárias.

Dessa maneira, considerou-se que a interpelação não ocorre sem resistência. Observou-se com esta pesquisa que a resistência do estudante frente às interpelações dispostas pelo processo de seleção aos programas de Assistência estudantil se expressam na condução da escrita, por meio da maneira como os estudantes respondem, redirecionam e/ou silenciam diante dos questionamentos da equipe avaliadora da Universidade Federal de Campina Grande.

Nesse sentido, a identidade de vulnerável socioeconomicamente atribuída pelas instituições e pelos agentes na política de assistência estudantil está em interação direta com os indivíduos e deve ser analisada no interior dos sistemas de ação nos quais estes estão imbricados e nas relações de força entre todos os atores envolvidos. Observou-se que esta construção conjunta se expressa nos instrumentos técnicos e

operativos usados pelos agentes institucionais para interpelar os estudantes e pelas respostas formuladas por estes nas narrativas presentes nos relatos familiares.

Verificou-se que embora os critérios de vulnerabilidade propostos pelos agentes institucionais direcionem o acesso aos programas de assistência estudantil a uma dimensão socioeconômica composta pelos eixos centrais família e renda, frente à interpelação, as narrativas dos estudantes demonstram uma resistência a tratar a convivência familiar como um elemento de vulnerabilidade e redirecionam as suas narrativas para uma dimensão econômica e moral.

A linguagem empregada pelos estudantes para descrever a condição socioeconômica do seu grupo familiar envolve a articulação das obrigações exteriores e dos projetos pessoais, das solicitações dos outros e das iniciativas do eu. A identidade incorporada por estes é resultado dos elementos de vulnerabilidade socioeconômica que são aceitas ou recusadas, com base nas trajetórias pessoais e em determinadas realidades sócio-histórica vivenciadas.

Desse modo, observa-se que os estudantes apresentam em suas narrativas uma enorme dificuldade e resistência em incluir a família como elemento de vulnerabilidade socioeconômica, centrando-se em dizer que possuem uma relação familiar harmoniosa, compreensível e de apoio, ou, em outras palavras, “normal”. E embora, em alguns poucos casos, tenham aparecido situações de fragilização e de rompimento de vínculos relacionais, estas eram pouco detalhadas e eram direcionadas aos membros da família que não residiam juntamente com o estudante. Não obstante, os estudantes utilizavam de um eufemismo retórico para expressar implicitamente os assuntos os quais eles consideram sensíveis uma vez que a família é considerada a base para “a formação do ser humano e de bons cidadãos”.

Diante de um contexto de imprevisibilidade e incertezas, a narrativa dos estudantes inverte o modo de subjetivação proposto pela instituição acerca da família como elemento de vulnerabilidade socioeconômica, pois, para eles, o ingresso e a permanência na universidade produzem uma desestabilização familiar. Haja vista que muitas vezes a universidade requer uma mudança para municípios distintos de onde seu grupo familiar reside, fazendo com que o estudante precise se deslocar e tenha custos extras para manter-se na universidade. Isto é, ingressar na universidade acarreta em gastos extras para a renda familiar que já é baixa e incerta, sendo assim a universidade constitui-se como elemento de vulnerabilidade socioeconômica para a família. Portanto, ao mesmo tempo em que o ingresso na universidade representa um

sonho para o estudante e sua família também se configura como sofrimento que gera desestabilidade econômica e emocional do seu núcleo familiar.

Para estes estudantes, a situação de vulnerabilidade socioeconômica se traduz de uma forma que não é possível ser contabilizada, que são suas narrativas de incerteza e imprevisibilidade da renda, isto é, a sua vulnerabilidade encontra-se em na dimensão econômica de suas vivências, embora, implicitamente identifique-se também um redirecionamento para uma dimensão moral. Haja vista que a condição de serem famílias de baixa renda envolve uma obrigação de contribuir com a renda familiar, uma vez que, segundo aponta Sarti (2017, p. 147), “o trabalho dos filhos faz parte do próprio processo de sua socialização como pobres urbanos, em famílias onde dar, receber e retribuir constituem as regras básicas de suas relações”.

Portanto, diante de uma realidade socioeconômica marcada pelo trabalho precarizado e pelos programas de transferência de renda, por uma renda incerta e imprevisível, ao mesmo tempo que entrar na universidade aparece como um motivo de orgulho para suas famílias, este momento torna-se motivo de enorme estresse dada a situação financeira de seu núcleo familiar. Sendo assim, emerge um intenso dilema moral entre estudar e buscar um futuro financeiro mais estável ou trabalhar e cumprir com sua obrigação moral de contribuir financeiramente com a renda da família. Assim, frente à impossibilidade de conciliar trabalhos e estudo, o sonho de continuar estudando é permeado por um sofrimento psicológico de ser um peso e uma preocupação para família, que está se sacrificando. Desse modo, os programas de assistência estudantil são vistos como uma alternativa não apenas para o custeio dos gastos universitários, mas também como um alívio de suas obrigações morais.

Para Butler (2015), o ato de relatar a si mesmo por meio de uma narrativa não tem apenas o caráter de transmitir uma série de eventos, mas também recorre, através das falas, a uma maneira de dirigir-se a um público com o objetivo de persuadir. Esta tendência foi vista nas narrativas que assinalavam uma tentativa clara de se comunicar diretamente com os agentes institucionais responsáveis pela análise socioeconômica, ressaltando em suas narrativas a sua condição de “pobreza” e utilizando das palavras “carência”, “ajuda”, “auxílio” como uma forma de ampliar suas chances de acesso ao recurso e serem contemplados.

Apesar destas narrativas e uso destas palavras expressarem uma estratégia de sensibilização dos avaliadores para terem seu pleito contemplado, não é possível orientar as análises a partir da suposição de que os atores são meramente racionais.

Para Gould (2004), os sujeitos são mais que racionais (*more than rational*), devendo ser vistos em suas ambiguidades, interesses, preferências, desejos contraditórios, medos e em seus próprios valores e crenças.

Nesse sentido, observou-se que embora o roteiro do relato familiar apresente uma ausência de questionamentos acerca da trajetória escolar do estudante, do motivo de o estudante ter entrado na universidade, a escolha do curso e os objetivos para os projetos de vida e de futuro almeçados por estes estudantes 112 dos 574 relatos familiares dos estudantes indicavam em suas narrativas seus propósitos e aspirações, trazendo um discurso vocacional como justificativa para acesso à política de assistência estudantil. Ademais, estes também ressaltam suas qualidades pessoais (bom estudante, humilde, simples e sem extravagâncias, modesto) como forma de resistir a identidade de “vulnerável” e de direcionar a vulnerabilidade socioeconômica a um sofrimento psicossocial.

Dessa maneira, o que se pode apreender com os resultados dessa pesquisa é que não há uma definição clara acerca da vulnerabilidade socioeconômica, portanto, o entendimento deste conceito perpassa as múltiplas e conflitantes interpelações que agem sobre um determinado indivíduo, os quais são marcados por um processo instável e composto por diversas e distintas dimensões tais como a família e a renda. Assim, a análise dos relatos familiares permitiu identificar que estas narrativas resistem à interpelação dos agentes públicos, por meio de uma versão de que cursar uma graduação não é somente não ter dinheiro, mas são permeados por dilemas morais e pela imprevisibilidade de não saber ao certo se conseguirá permanecer e concluir o ensino superior, o que os prejudica academicamente e psicologicamente.

Portanto, esta pesquisa propõem um desafio para a prática dos profissionais técnicos inseridos na política de Assistência estudantil, que seria o diálogo com os estudantes para uma melhor compreensão do que se configura o conceito de vulnerabilidade socioeconômica a fim de operar de maneira mais transparente e gerar maior proximidade com os riscos e as incertezas apresentada pelos estudantes e que impactam em sua permanência no ensino superior.

Não obstante, essa pesquisa contribui para a produção de conhecimento voltado para Universidade Federal de Campina Grande, bem como para discussões técnicas dos profissionais envolvidos na política, contribuindo para um aperfeiçoamento do campo de poder que envolve o conceito de vulnerabilidade socioeconômica e conseqüentemente para uma melhoria dos instrumentos técnico-operativos.

Contribuições estas que já podem ser vistas através das mudanças no roteiro de elaboração do relato familiar, os quais já abarcam as expectativas e as vivências escolares e acadêmicas dos estudantes na universidade. E com as mudanças no processo de análise socioeconômica, que qualificou os procedimentos administrativos-burocráticos permitindo uma melhor aproximação da realidade dos estudantes e solucionando alguns desafios enfrentados pela equipe.

8. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 1ª ed., v. 1, 192 p., 2002.
- ADORNO, R.C.F. **Os jovens e sua vulnerabilidade social**. 1ª Ed. São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.
- AGUIAR, E.S. **Análise de decisão multicritério aplicada ao problema de seleção de candidatos à bolsa auxílio do PNAES**. Trabalho de Conclusão de Curso em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Campina Grande, 2016.
- ALMEIDA, A.T. **Processo de decisão nas organizações: construindo modelos de decisão multicritério**. São Paulo: Atlas, 2013.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença – Martins Fontes, 1985.
- ALTHUSSER, L. **A transformação da filosofia seguido de Marx e Lênin perante Hegel**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- ALVARENGA, M.S. **Risco e vulnerabilidade: razões e implicações para o uso na Política de Assistência Social**. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, 2012.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, A. S. et al. **Subsídios para atuação do(a) assistente social na análise socioeconômica no âmbito da assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior**. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.
- BARAN, L, et al. **Eufemismo na imprensa—estrutura e funcionamento**. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 2008, 32.1: 128-147.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.
- BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BORGES, C., et al. **O eufemismo como mudança valorativa do significado: um olhar sobre os discursos jornalístico e político**. *SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Segurança: A paz é o fruto da justiça*, 2009.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papiurus, 1996.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2009

BRASIL (1993). **Código de Ética do/a assistente social. Lei 8.662/93** de regulamentação da profissão. 9ª Ed. Brasília: CFESS, 2011.

BRASIL (2007). **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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL (2010). **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: 17 mar.2022

BRASIL (2019). **Ofício-Circular nº 16/2019/CGRE/DIPPES/SESU/SESU-MEC, de 22 de agosto de 2019**. PNAES. Inconformidades. Orientações. Boas práticas de gestão. Controles. Otimização e eficiência do gasto. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/prape/contents/documentos/manuais/oficio-mec-pnaes.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2022

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília, nov.2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Assistência Estudantil. Portaria Normativa MEC nº 39**, de 12 de dezembro de 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BURCHELL, G; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds) **The Foucault effect: studies in governmentality**, Chicago, Illinois: University of Chicago, 1991.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo – Crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BUTLER, J. **Pós-Escrito: Repensando a vulnerabilidade, a violência e a resistência**. IN: BUTLER, J. A força da não-violência: um vínculo ético-político. São Paulo: Boitempo, 2021.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.

CASEIRO, L.C.Z.; **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2016.

CASTEL. R. Tradução: **A dinâmica dos processos de marginalização: da Vulnerabilidade a “desfiliação”**. 1997. Tradução Ida Maria Thereza S. Frank, Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664/12038>>. Acesso em: 06 mai. 2022

CASTEL. R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário** (trad. Iraci D. Poleti). 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso por seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

- CASTRO-GÓMEZ, S. **Historia de la gubernamentalidad: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.
- CAVENAGHI, S. ALVES, J.E.D. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios**. Estudos sobre Seguro, nº 32, Rio de Janeiro: ENS-CPES, 2018.
- COULON, A. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária**. Educação e Pesquisa [online], v. 43, n. 4, pp. 1239-1250, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>> Acessado 13 janeiro 2023
- CUTTER, S.L. **Vulnerability to environmental hazards**. Progress in Human Geography 20,4, pp. 529-539, 1996.
- CUTTER, S.L. **The vulnerability of science and the science of vulnerability**. Annals of the association of American Geographers, 93(1), p. 1-12, 2003.
- CUTTER, S. L. **A ciência da vulnerabilidade: modelos, métodos e indicadores**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 93, p. 59-69, jun.2011. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/165>> Acesso em: abril 2022.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A fábrica do sujeito neoliberal. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIS, I. **Progress in Analysis of social vulnerability and capacity**. IN: BANKOFF, G.; FREKS, G. HILHORST, D. London: Earthscan, 2004.
- DAVIS, N. **Subjected subjects? On Judith Butler's paradox of interpellation**. *Hypatia*, 27.4: 881-897, 2012.
- DELICA-WILLISON, Z.; WILLISON. R. **Vulnerability Reduction: A task for the vulnerable people themselves**. IN: BANKOFF, G.; FREKS, G. HILHORST, D. London: Earthscan, 2004.
- DRAIBE, S. M. **As políticas sociais e o neoliberalismo**. Revista da USP n. 17. São Paulo: 1993.
- DUBAR, C. **A socialização: a construção das identidades sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. In: Revista Avaliação Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro. V.25, n.94, p. 148-181. Jan./mar., 2017.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.
- FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.
- FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=88796>> Acesso em: 10 nov. 2021

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11 ed. Campinas: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Eu sou um pirotécnico**. In: POL-DROIT, R. Michael Foucault: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7^o ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France: 1978-1979**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France: 1979-1980**: excertos. 2 ed. São Paulo: Centro de Cultura Social. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

FOUCAULT, M. **A ética do cuidado de si como prática de liberdade**. IN: Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política. 3^a Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRIESE, S. **Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti**, 3rd ed. London: SAGE Publications Inc., 2019.

FUREDI, F. **From the Narrative of the Blitz to the rhetoric of vulnerability**. *Revista Cultural Sociology*, v. 1 (2) p. 235-254, 2007.

GALLOPÍN, G. C. **Linkages between vulnerability, resilience, and adaptive capacity**. *Global Environmental Change*, v. 16, p. 293-303, fev. 2006.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Presença, 2000.

GOMES, L. M. F. A. **Tomada de Decisões em Cenários Complexos**, Pioneira Thompson Learning: São Paulo, 2004.

GONÇALVES, J.P.; EGGERT, E. **Estruturadas X desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação**. *Revista Educação em Questão*, p. 57.54, 2019.

GOULD, D. B. **Passionate Political Processes: Bringing emotions back into the study of social movements**. IN: GOODWIN, J; JASPER, J. M. *Rethinking social movements: structure, meaning and emotion*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers, 2004.

GRIGNON, C.; GRUEL, L. **La vie étudiante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

HEIJMANS, A. **'Vulnerability: A Matter of Perception'**, Paper presented at the International Work-Conference on 'Vulnerability in Disaster Theory and Practice' organized by Wageningen Disaster Studies, 29–30 June, 2001.

HULTIN, L. INTRONA, L. **On Receiving Asylum Seekers: identity working as a process of material-discursive interpellation**. *Organization Studies*, v. 40(9), p. 361-386, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2023/01/pnad-continua-novembro-19jan2023.pdf>> Acessado 25 janeiro 2023

- IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira** In Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.
- JANNUZZI, P.M. **Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro 36 (1):51-72. Jan/fev. 2002.
- JANNUZZI, P.M. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações.** 6º Ed. Campinas: Alínea, 2017.
- KAMAKURA, W. A.; MAZZON, J. A. **Estratificação socioeconômica e consumo no Brasil.** São Paulo: Blucher, 2013.
- KASHIURA JR, C. N. **Sujeito de direito e interpelação ideológica: considerações sobre a ideologia jurídica a partir de Pachukanis e Althusser.** Revista Direito & Praxis, n. 10, v.06, p. 49 -70, Rio de Janeiro: 2015.
- KATZMAN, R. (Coord.). **Activos y estructuras de oportunidades.** Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay. Montevideo: Oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Oficina de la CEPAL en Montevideo, LC/MVD/R, [n. 180], 1999.
- KOWALSKI, A. V. **Garantia de Direitos e Relações Familiares: desafios e limites dos processos de trabalho dos assistentes sociais do judiciário.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2007.
- KOWALSKI, A. V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direito.** Tese de Doutorado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Faculdade de Serviço Social – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre, 2012.
- KRIPS, Henry. **Interpellation, antagonism, repetition.** *Rethinking Marxism*, 7.4: 59-71, 1994.
- LAHIRE, B. **A transmissão familiar da ordem desigual das coisas.** Tradução: Pascoal Carvalho. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, pág.13-22*
- LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIVERMAN, D.M. **Vulnerability to global environmental change.** Environmental Risks and Hazards, Cutter SL (ed.) London: Prentice-Hall, p. 326-342, 1994.
- LOCKMANN, K. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal.** 1º Ed. Curitiba: Appris, 2019.
- LOPEZOSA, C.; CODINA, L.; FREIXA, P. **ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz.** Barcelona: DigiDoc Research Group (Pompeu Fabra University), DigiDoc Reports, 2022.
- LUPTON, D. **Risk.** 2º Ed. New York: Rutledge, 2013.
- MAIA, A. A. R. M; MANCEBO, D. **Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado.** Revista Psicologia, Ciência e Profissão, 30 (2), p. 376-389. Rio de Janeiro, 2010.

- MANN, J.; TARANTOLA, D. J. M.; NETTER, T. **Como avaliar a vulnerabilidade à infecção pelo HIV e AIDS**. In: PARKER, R. A AIDS no mundo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, p. 276-300, 1993.
- MARANDOLA JR. E; HOGAN, D.J; **Towards an Interdisciplinary conceptualisation of vulnerability**. Population, Space and Place, 11, pp.455-471, 2005.
- MARANDOLA JR., E.; D'ANTONA, A. O. **Vulnerabilidade: Problematizando e Operacionalizando o Conceito**. In: Carmo, R.; Valencio, N. (Org.). Segurança humana no contexto dos desastres. São Carlos: Rima Editora, 1 ed., p. 45-61, 2014.
- MARQUES, S. R. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. Dissertação – UFPB/CCHL. João Pessoa: 268f 2014.
- MARTINELLI, M L (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.
- MEDEIROS, M.; OSÓRIO, R. **Arranjos Domiciliares e Arranjos Nucleares no Brasil: classificação e evolução de 1977 a 1998**. Texto para discussão n.788. Brasília: IPEA, 2001. (p.26-28)
- MENDES, F. **Risco: um conceito do passado que colonizou o presente**. Revista Portuguesa de Saúde Pública, Lisboa, v. 20, n. 2, jul./dez. 2002.
- MESTRINER, M.L. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MIOTO, R.C.T. **Estudos socioeconômicos**. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2009.
- MIOTO, R. C. T; NORA, N. I. **Sistematização do conceito de família: indicadores para pensar as ações profissionais**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 10, 2006, Recife. Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Recife: ABEPSS, 2006.
- MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- MOSER, C. **The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies**. World Development, London, vol. 26, n. 1, 1998.
- MOTTA, L. E; SERRA C.H.A **A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes**. Revista de Sociologia e Política, v.22, n.50, p.125-147, jun. 2014
- MUSIAL, D.C; MARCOLINO-GALLI, J.F. **Vulnerabilidade e risco: apontamentos teóricos e aplicabilidade na Política Nacional de Assistência Social**. O Social em Questão – Ano XXII, nº 44 – mai. a ago., 2019.
- NASCIMENTO, C. M. do. **Assistência Estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Serviço Social, UFPE. Recife, 2013.
- NEVES, C. E. B. et al. **Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira**. Revista Sociologias, n.17, p. 124-157. 2007

NIELSEN, N. J. **Governance or Interpellation? An Elaboration of Civil Servant Practice** (s). *Ethnologia Europaea*, 52.1. 2022,

OLIVEIRA, A.C.A; PEREIRA, A.G.; MIRANDA, M.H.G. **A interpelação do indivíduo em sujeito ou a gramática do sujeito: identidades, desejo e racismo** em Judith Butler, Lelia Gonzalez e Grada Kilomba. *Revista Politética*. São Paulo, v.8, n.2, pp. 338-360, 2020

PALAVEZZINI, J. **A multidimensionalidade da vulnerabilidade acadêmica no programa de assistência estudantil da UTFPR**. Tese de Doutorado em Serviço Social e Política Social - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2020.

PAULA, L. A. L. DE. Protagonismo juvenil e movimento estudantil: uma estratégia de distinção. **26a reunião Anual da ANPED**, 2003.

PEREIRA, P. A. P. **A assistência social na perspectiva dos direitos – críticas aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil**. Brasília: Thesaurus, 1996.

PETERSEN, A. T. O papel dos organismos multilaterais na definição das políticas sociais brasileiras a partir dos anos noventa. IN: GUIMARÃES, G. T. D.; EIDELWEIN, K. **As políticas sociais brasileiras e as organizações financeiras internacionais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

PINTO, G. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil**. Tese de Doutorado em Serviço Social, Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro 2015.

PIPPA, S. **Althusser against functionalism. Towards the concept of 'overinterpellation'**. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 58.152: 53-65, 2019.

PORTES, E.A. **Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220 - 235, maio/ago, 2006

RISTOFF, D. **Democratização do Campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação**. *Cadernos do GEA*, v. 9, p. 9-62, 2016.

RIZZOTTI, M.L.A. **Estado e sociedade civil na História das Políticas sociais brasileiras**. Seminário de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.22, p.39-56, set. 2001

RODRIGUES, N. **Teoria da interdependência: os conceitos de sensibilidade e vulnerabilidade nas Organizações Internacionais**. *Revista Conjuntura Global*, vol. 3, n.2, p. 107-116, abr.jun., 2014.

ROSE, N. **Inventing ourselves: psychology, power and personhood**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROSE, N. **Governando a alma: a formação do eu privado** In: Silva, Tomas Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, p.30-45, 1998.

SÁNCHEZ RUIZ, R. **Estrategias persuasivas y de manipulación ideológica en el discurso político: George Ridpath y la opinión pública inglesa durante la Guerra de Sucesión Española, (1710-1713).** 2014.

SÃO PAULO. **O conceito de serviços socioassistenciais: uma contribuição para o debate.** Trabalhado na VI Conferência Nacional de Assistência Social. 2004.

SARTI, C. A. **A família como ordem simbólica.** Revista Psicologia USP, São Paulo, n. 15(3), p. 11-28, 2004. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/N8jxmySj8PqRZp6ZnJz7Cwd/?format=pdf&lang=pt> >
 Acessado em: 24 maio 2022.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** 7ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

SCHUMANN, L. R. M. A. **A multidimensionalidade da construção teórica da vulnerabilidade: análise histórico-conceitual e uma proposta de pala sintético.** 165 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília. 2014.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** Brasil: Companhia de Bolso, 2010.

SENRA, N. **O saber e o poder das estatísticas: uma história das relações das estatísticas com os estados nacionais e com as ciências.** Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

SILVA, L.B. **Caderno Temático III: A demanda potencial e o público-alvo da assistência estudantil [E-book].** Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

SILVA, V. B. S.; SCHRAMM, F.; CARVALHO, H. R. C. **O uso do método PROMETHEE para seleção de candidatos à bolsa-formação do Pronatec.** Production, v. 24, n. 3, p. 548-558, 2014.

SILVEIRA, P. **A interpelação ideológica: a entrada em cena da outra cena.** Revista A peste. São Paulo, v.2, n.1, p. 167-182, jan./jun., 2010.

SOUZA e SILVA, J. **“Por que uns e não outros?” Caminhada de jovens pobres para uma universidade.** Rio de Janeiro, Ed. Sete Letras, 2003.

SPOSATI, A. **Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes.** In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. p. 13-55. Disponível em:
 <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/concepcao_o_gestao_protecaosocial.pdf> Acesso em: 24 maio 2022

TEIXEIRA, A.M.F. **Entre a Escola Pública e a Universidade: longa travessia para jovens de origem popular.** In: SAMPAIO, S.M.R., Org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [*on line*]. EDUFBA, 2011, 273 p. Disponível em: <
<https://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-03.pdf>> Acessado em: 24 maio 2022.

TERRIBILI FILHO, A. **Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?** Revista Pensamento & Realidade, 2008.

TIMMERMAN, P. **Vulnerability, Resilience and the Collapse of Society.** Environmental Monograph nº 1. Institute for Environmental Studies, University of Toronto, 1981.

TROW, M. **Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education.** OCDE, 1975.

UGÁ, V. D. **A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial.** In: *Revista de Sociologia Política*, nº 23, Curitiba, nov.2004, pp.55-62.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação; marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior.** Tradução: Amós Nascimento. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.

VALLE, M. C. **Violência em dose dupla: o abandono paterno.** Revista Casa D'Italia, Juiz de Fora, Ano 3, n. 26, 2022

VEIGA-NETO, A. **Estudos de biopolítica e educação na América Latina: avaliação e perspectivas.** IN: *IV Colóquio Latinoamericano de Biopolítica – CLAB – e II Colóquio Internacional de Biopolítica y Educación – CIBE* (pp. 1-20). Bogotá, Colômbia, 2013.

WERLANG, R; MENDES, J. M. R. **Sufrimento social.** *Serviço Social & Sociedade*, 743-768, 2013.

WILKINSON, I. **From the sociology of risk to a critical sociology of suffering.** In: *Scarr Network Conference*, 2005. Disponível em: <<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/10/wilkinson.-sociological-risk-and-suffering.pdf>> Acesso em: 13 janeiro 2022

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

APÊNDICES

PERFIL DOS ESTUDANTES QUE APRESENTARAM RELATOS

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R1	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R2	HUMANAS	N	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R3	HUMANAS	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R4	SAÚDE	D	M	32	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	SUPERIOR INCOMPLETO
R5	EXATAS	D	F	18	PRETA	COTAS	PIAUI	ANALFABETO
R6	SAÚDE	D	F	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R7	EXATAS	D	M	23	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R8	EXATAS	D	M	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R9	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R10	HUMANAS	N	M	27	PARDA	COTAS	PARÁ	FUNDAMENTAL COMPLETO
R11	HUMANAS	M	M	23	PARDA	COTAS	PIAUI	ENSINO MEDIO COMPLETO
R12	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	CEARÁ	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R13	EXATAS	D	M	25	BRANCA	COTAS	SÃO PAULO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R14	EXATAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R15	SAÚDE	D	F	23	PARDA	TRANSFERENCIA	CEARÁ	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R16	EXATAS	D	F	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R17	EXATAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	CEARÁ	ENSINO MEDIO COMPLETO
R18	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R19	SAÚDE	D	F	22	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
R20	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	CEARÁ	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R21	HUMANAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R22	EXATAS	D	F	17	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ANALFABETO
R23	EXATAS	D	F	17	PARDA	COTAS	MARANHÃO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R24	EXATAS	D	M	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R25	HUMANAS	N	F	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R26	EXATAS	D	M	30	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R27	EXATAS	D	F	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R28	HUMANAS	N	M	27	PRETA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R29	EXATAS	D	F	22	PRETA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R30	HUMANAS	N	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R31	HUMANAS	N	M	25	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R32	HUMANAS	N	M	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R33	HUMANAS	D	F	24	PRETA	COTAS	PARAÍBA	ANALFABETO
R34	EXATAS	D	M	23	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R35	HUMANAS	M	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R36	EXATAS	D	F	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R37	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	ACRE	ENSINO MEDIO COMPLETO
R38	HUMANAS	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R39	SAÚDE	D	F	20	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL COMPLETO
R40	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R41	HUMANAS	M	F	34	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R42	EXATAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R43	EXATAS	D	F	22	PARDA	COTAS	PIAUI	ENSINO MEDIO COMPLETO
R44	SAÚDE	D	F	23	BRANCA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R45	HUMANAS	N	M	20	BRANCA	COTAS	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R46	EXATAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R47	EXATAS	D	M	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R48	EXATAS	D	M	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R49	HUMANAS	N	M	23	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R50	EXATAS	D	M	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R51	EXATAS	D	M	21	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R52	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R53	HUMANAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R54	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R55	HUMANAS	D	F	19	PARDA	COTAS	CEARÁ	SUPERIOR COMPLETO
R56	HUMANAS	M	M	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R57	EXATAS	D	M	22	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R58	EXATAS	D	M	20	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R59	EXATAS	D	M	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R60	HUMANAS	D	F	31	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R61	EXATAS	D	F	20	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	SUPERIOR COMPLETO
R62	HUMANAS	M	M	19	PRETA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R63	EXATAS	D	M	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R64	EXATAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R65	SAÚDE	D	F	19	BRANCA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R66	HUMANAS	M	M	21	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R67	EXATAS	D	M	19	PRETA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R68	HUMANAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R69	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R70	SAÚDE	D	M	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R71	EXATAS	D	M	24	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R72	EXATAS	D	F	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R73	EXATAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R74	EXATAS	D	F	17	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R75	EXATAS	D	M	26	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ANALFABETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R76	HUMANAS	D	F	19	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ANALFABETO
R77	EXATAS	D	F	21	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R78	EXATAS	D	M	27	PARDA	COTAS	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R79	EXATAS	D	M	25	PARDA	COTAS	PARAIBA	ANALFABETO
R80	EXATAS	D	M	17	PARDA	VAGAS LIVRES	CEARÁ	SUPERIOR COMPLETO
R81	SAÚDE	D	F	23	BRANCA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R82	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAIBA	SUPERIOR COMPLETO
R83	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R84	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAIBA	ANALFABETO
R85	HUMANAS	D	M	21	BRANCA	COTAS	PARAIBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R86	HUMANAS	N	M	22	PARDA	COTAS	PARAIBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R87	EXATAS	D	M	16	AMARELA	COTAS	PARAIBA	PÓS-GRADUADO
R88	EXATAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R89	EXATAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAIBA	ENSINO MEDIO
R90	EXATAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R91	HUMANAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAIBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R92	EXATAS	D	F	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	CEARÁ	ENSINO MEDIO COMPLETO
R93	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAIBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R94	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	CEARÁ	SUPERIOR COMPLETO
R95	EXATAS	D	M	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R96	EXATAS	D	F	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAIBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R97	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	SUPERIOR INCOMPLETO
R98	HUMANAS	D	F	22	BRANCA	TRANSFERENCIA	PARAIBA	SUPERIOR COMPLETO
R99	EXATAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAIBA	ANALFABETO
R100	EXATAS	D	M	27	PRETA	COTAS	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R101	EXATAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PARAIBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R102	SAÚDE	D	M	22	PRETA	COTAS	PARAIBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R103	EXATAS	D	M	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAIBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R104	HUMANAS	D	M	20	BRANCA	COTAS	PARAIBA	SUPERIOR COMPLETO
R105	EXATAS	D	M	22	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAIBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R106	SAÚDE	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAIBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R107	SAÚDE	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R108	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	ALAGOAS	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R109	HUMANAS	M	F	18	BRANCA	COTAS	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R110	EXATAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAIBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R111	EXATAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAIBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R112	HUMANAS	M	F	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAIBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R113	HUMANAS	M	F	17	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R114	EXATAS	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAIBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R115	HUMANAS	N	F	21	PRETA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVIDOR
R116	HUMANAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ANALFABETO
R117	EXATAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R118	EXATAS	D	M	25	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R119	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R120	EXATAS	N	M	28	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R121	EXATAS	D	M	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R122	EXATAS	D	F	19	PARDA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R123	HUMANAS	N	M	21	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R124	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R125	HUMANAS	D	F	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R126	HUMANAS	M	F	21	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R127	EXATAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R128	SAÚDE	D	F	37	PRETA	COTAS	PERNAMBUCO	SUPERIOR INCOMPLETO
R129	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL COMPLETO
R130	EXATAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R131	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R132	SAÚDE	D	F	20	PARDA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R133	EXATAS	D	F	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R134	EXATAS	D	F	20	PRETA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R135	EXATAS	D	F	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R136	SAÚDE	D	F	28	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R137	EXATAS	D	F	16	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R138	EXATAS	D	M	17	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R139	HUMANAS	N	F	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R140	EXATAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R141	HUMANAS	M	F	30	INDIGENA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R142	EXATAS	D	F	31	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ANAFALBETO
R143	EXATAS	D	F	24	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R144	EXATAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R145	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	CEARÁ	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R146	SAÚDE	D	F	19	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R147	HUMANAS	N	F	31	PARDA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R148	EXATAS	D	M	23	PRETA	COTAS	PARAÍBA	ANAFALBETO
R149	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R150	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	CEARÁ	SUPERIOR COMPLETO
R151	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R152	EXATAS	D	F	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R153	EXATAS	D	F	27	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R154	HUMANAS	N	F	24	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R155	SAÚDE	D	F	17	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R156	EXATAS	D	M	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R157	SAÚDE	D	F	17	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R158	HUMANAS	D	F	17	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R159	EXATAS	D	M	24	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R160	EXATAS	D	F	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R161	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R162	EXATAS	D	M	20	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MEDIO COMPLETO
R163	EXATAS	D	F	22	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ANAFALBETO
R164	HUMANAS	D	M	23	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R165	SAÚDE	D	F	21	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R166	SAÚDE	D	F	18	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R167	EXATAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	PÓS-GRADUADO
R168	EXATAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R169	SAÚDE	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R170	HUMANAS	D	F	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R171	HUMANAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R172	SAÚDE	D	F	21	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R173	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R174	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R175	EXATAS	D	M	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R176	HUMANAS	N	M	29	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R177	EXATAS	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R178	EXATAS	D	M	19	PRETA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R179	EXATAS	D	F	19	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MEDIO COMPLETO
R180	EXATAS	D	F	26	NÃO DECLARADO	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R181	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R182	EXATAS	D	M	19	PRETA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R183	HUMANAS	M	F	23	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R185	SAÚDE	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R186	EXATAS	D	M	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MÉDIO COMPLETO
R187	HUMANAS	D	F	27	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R190	EXATAS	D	M	25	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R191	EXATAS	D	F	17	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R192	SAÚDE	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R193	HUMANAS	D	F	17	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R194	HUMANAS	D	F	31	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R195	EXATAS	D	F	24	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R196	EXATAS	D	F	17	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R197	HUMANAS	M	M	21	PRETA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	SUPERIOR COMPLETO
R198	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MÉDIO COMPLETO
R199	EXATAS	D	M	21	PARDA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R200	HUMANAS	N	F	23	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R201	EXATAS	D	M	20	PRETA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R202	EXATAS	D	M	17	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R203	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R204	HUMANAS	N	F	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	TECNICO COMPLETO
R205	EXATAS	D	F	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R206	EXATAS	D	F	19	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MEDIO COMPLETO
R207	EXATAS	D	M	23	PARDA	VAGAS LIVRES	SÃO PAULO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R208	SAÚDE	D	F	22	NÃO DECLARADO	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R209	HUMANAS	N	F	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R210	HUMANAS	N	M	30	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R211	EXATAS	D	M	18	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R212	EXATAS	D	M	25	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R213	EXATAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R214	EXATAS	D	M	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PIAUI	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R215	EXATAS	D	M	29	PRETA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R216	HUMANAS	D	M	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R217	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R218	HUMANAS	N	M	20	PRETA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R219	HUMANAS	N	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R220	EXATAS	D	M	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	SUPERIOR COMPLETO
R221	HUMANAS	D	F	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R222	SAÚDE	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R223	EXATAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R224	HUMANAS	D	F	20	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R225	SAÚDE	D	F	27	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R226	HUMANAS	N	M	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	BAHIA	SUPERIOR COMPLETO
R227	EXATAS	N	F	24	PARDA	VAGAS LIVRES	RORAIMA	SUPERIOR INCOMPLETO
R228	EXATAS	D	M	26	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R229	HUMANAS	N	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R230	HUMANAS	M	M	27	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R231	EXATAS	N	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ALFABETIZADO
R232	SAÚDE	D	M	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R233	EXATAS	D	F	21	PARDA	COTAS	ALAGOAS	ENSINO MEDIO COMPLETO
R234	HUMANAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R235	HUMANAS	N	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R236	EXATAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R237	HUMANAS	N	M	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R238	SAÚDE	D	F	16	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R239	EXATAS	D	M	20	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R240	HUMANAS	M	F	17	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R241	EXATAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	CEARÁ	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R242	HUMANAS	N	F	24	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R243	EXATAS	D	F	20	AMARELA	COTAS	PERNAMBUCO	ANALFABETO
R244	HUMANAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R245	HUMANAS	N	M	20	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R246	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R247	HUMANAS	D	M	20	PRETA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R248	EXATAS	D	M	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO
R249	HUMANAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R250	EXATAS	D	M	24	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R251	HUMANAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R252	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	CEARÁ	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R253	EXATAS	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R254	EXATAS	N	F	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R255	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R256	EXATAS	D	M	26	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R257	HUMANAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R258	EXATAS	D	F	25	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL COMPLETO
R259	EXATAS	D	M	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R260	HUMANAS	N	M	33	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R261	HUMANAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R262	EXATAS	D	M	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R263	EXATAS	D	M	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R264	HUMANAS	D	F	20	PRETA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R265	EXATAS	D	F	20	PARDA	VAGAS LIVRES	RIO GRANDE DO NORTE	TECNICO COMPLETO
R266	HUMANAS	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R267	HUMANAS	N	F	23	PARDA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R268	EXATAS	D	M	16	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R269	HUMANAS	M	M	26	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R270	HUMANAS	N	M	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R271	EXATAS	D	F	21	PARDA	COTAS	PARÁ	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R272	EXATAS	D	M	20	BRANCA	COTAS	SÃO PAULO	FUNDAMENTAL COMPLETO
R273	SAÚDE	D	M	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R274	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R275	EXATAS	D	M	17	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R276	SAÚDE	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R277	HUMANAS	D	F	38	PRETA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R278	HUMANAS	N	M	52	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR ANDAMENTO
R279	EXATAS	D	F	26	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R280	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MEDIO COMPLETO
R281	HUMANAS	N	M	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R282	HUMANAS	D	M	20	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R283	HUMANAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R284	HUMANAS	N	M	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R285	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R286	HUMANAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R287	EXATAS	D	M	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R288	EXATAS	D	F	20	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R289	EXATAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R290	SAÚDE	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R291	EXATAS	D	F	23	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R292	EXATAS	D	F	21	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R293	HUMANAS	M	F	20	PRETA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R294	EXATAS	D	M	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R295	HUMANAS	N	F	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ANALFABETO
R296	HUMANAS	D	F	17	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R297	EXATAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R298	HUMANAS	N	F	21	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R299	HUMANAS	M	F	27	PRETA	COTAS	RIO DE JANEIRO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R300	HUMANAS	M	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R301	HUMANAS	N	F	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R302	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	ANALFABETO
R303	EXATAS	D	F	17	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R304	EXATAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R305	EXATAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R306	HUMANAS	D	F	17	PRETA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R307	HUMANAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R308	EXATAS	D	M	23	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R309	HUMANAS	N	M	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R310	EXATAS	D	M	22	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R311	HUMANAS	N	F	20	PRETA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R312	SAÚDE	D	F	23	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R313	SAÚDE	D	F	20	PRETA	COTAS	PARAÍBA	PÓS-GRADUADO
R314	EXATAS	D	M	22	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MEDIO COMPLETO
R315	EXATAS	D	M	30	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R316	EXATAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R317	EXATAS	D	M	22	PARDA	VAGAS LIVRES	BAHIA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R318	EXATAS	D	M	18	PARDA	VAGAS LIVRES	CEARÁ	ANALFABETO
R319	EXATAS	D	F	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ANALFABETO
R320	EXATAS	D	F	33	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R321	EXATAS	D	M	24	BRANCA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R322	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R323	EXATAS	D	F	39	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R324	SAÚDE	D	F	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R325	EXATAS	D	M	19	PRETA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R326	HUMANAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R327	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R328	HUMANAS	M	M	27	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R329	HUMANAS	N	F	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R330	EXATAS	D	M	28	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R331	EXATAS	D	M	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R332	EXATAS	D	F	16	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R333	HUMANAS	D	M	21	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R334	EXATAS	D	M	30	BRANCA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	SUPERIOR INCOMPLETO
R335	HUMANAS	M	F	27	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R336	HUMANAS	N	F	23	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R337	HUMANAS	D	F	20	PRETA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R338	SAÚDE	D	F	22	AMARELA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R339	HUMANAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	PÓS-GRADUADO
R340	EXATAS	D	M	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R341	SAÚDE	D	M	28	PRETA	COTAS	PERNAMBUCO	ANALFABETO
R342	EXATAS	D	M	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	SUPERIOR COMPLETO
R343	HUMANAS	D	F	18	NÃO DECLARADO	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R344	EXATAS	D	M	23	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MEDIO COMPLETO
R345	EXATAS	D	F	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R346	SAÚDE	D	M	27	NÃO DECLARADO	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R347	SAÚDE	D	F	20	PARDA	COTAS	CEARÁ	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R348	SAÚDE	D	F	32	BRANCA	COTAS	PERNAMBUCO	SUPERIOR INCOMPLETO
R349	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R350	EXATAS	D	M	23	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R351	EXATAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ALFABETIZADO
R352	EXATAS	D	M	22	AMARELA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R353	EXATAS	D	M	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R354	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PIAUI	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R355	EXATAS	D	M	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R356	SAÚDE	D	F	20	PRETA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	FUNDAMENTAL INCOMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R357	HUMANAS	N	F	25	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R358	EXATAS	D	M	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R359	EXATAS	D	M	18	PARDA	VAGAS LIVRES	CEARÁ	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R360	HUMANAS	M	M	22	BRANCA	COTAS	SÃO PAULO	SUPERIOR INCOMPLETO
R361	EXATAS	D	M	21	PARDA	COTAS	MARANHÃO	PÓS-GRADUADO
R362	HUMANAS	D	M	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R363	SAÚDE	D	F	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R364	SAÚDE	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R365	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R366	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R367	HUMANAS	N	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R368	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R369	SAÚDE	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R370	HUMANAS	N	M	21	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R371	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	SUPERIOR COMPLETO
R372	SAÚDE	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R373	HUMANAS	D	F	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R374	SAÚDE	D	F	18	PRETA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R375	HUMANAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R376	EXATAS	D	F	23	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R377	EXATAS	D	F	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R378	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R379	EXATAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R380	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R381	HUMANAS	D	F	24	BRANCA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	SUPERIOR INCOMPLETO
R382	HUMANAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R383	HUMANAS	D	M	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R384	EXATAS	D	M	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R385	SAÚDE	D	F	40	PARDA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R386	HUMANAS	D	F	23	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R387	EXATAS	D	F	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R388	EXATAS	D	F	19	PRETA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R389	SAÚDE	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ANALFABETO
R390	HUMANAS	N	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R391	EXATAS	D	M	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R392	HUMANAS	N	M	25	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R393	HUMANAS	D	F	49	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	NIVEL TECNICO
R394	EXATAS	D	M	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R395	EXATAS	N	F	22	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R396	HUMANAS	D	F	23	BRANCA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	ANALFABETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R397	EXATAS	D	F	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R398	HUMANAS	M	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ANALFABETO
R399	EXATAS	D	M	26	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R400	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R401	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R402	EXATAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	SERGIPE	SUPERIOR COMPLETO
R403	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ANALFABETO
R404	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R405	HUMANAS	D	M	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R406	EXATAS	D	M	26	PRETA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R407	HUMANAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R408	HUMANAS	N	M	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R409	EXATAS	D	M	24	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R410	HUMANAS	N	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ANALFABETO
R411	EXATAS	D	M	20	BRANCA	COTAS	PERNAMBUCO	SUPERIOR INCOMPLETO
R412	HUMANAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R413	HUMANAS	M	M	33	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R414	EXATAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R415	EXATAS	D	M	25	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R416	EXATAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R417	EXATAS	D	M	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R418	SAÚDE	D	M	16	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R419	HUMANAS	N	M	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R420	HUMANAS	N	M	23	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R421	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R422	EXATAS	D	M	17	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R423	HUMANAS	D	M	27	AMARELA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R424	EXATAS	D	F	17	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R425	EXATAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R426	HUMANAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R427	EXATAS	D	F	21	PRETA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R428	HUMANAS	D	F	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R429	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R430	HUMANAS	N	M	40	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R431	EXATAS	D	M	17	BRANCA	COTAS	CEARÁ	PÓS-GRADUADO
R432	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R433	EXATAS	D	F	17	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R434	EXATAS	D	F	22	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R435	HUMANAS	M	F	21	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R436	EXATAS	D	F	19	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	SUPERIOR INCOMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R437	HUMANAS	D	M	21	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R438	EXATAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R439	SAÚDE	D	F	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ANALFABETO
R440	EXATAS	D	M	17	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R441	SAÚDE	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ALFABETIZADO
R442	HUMANAS	N	F	20	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R443	HUMANAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R444	HUMANAS	D	F	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R445	EXATAS	D	M	24	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R446	HUMANAS	M	F	19	PRETA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R447	SAÚDE	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R448	EXATAS	D	F	20	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ANALFABETO
R449	EXATAS	D	F	19	PRETA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R450	HUMANAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R451	EXATAS	D	M	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R452	SAÚDE	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R453	SAÚDE	D	M	22	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R454	EXATAS	D	M	20	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R455	EXATAS	D	M	26	NÃO DECLARADO	COTAS	ALAGOAS	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R456	HUMANAS	D	M	20	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R457	HUMANAS	D	M	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R458	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R459	EXATAS	D	M	21	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R460	EXATAS	D	F	20	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MEDIO COMPLETO
R461	HUMANAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R462	EXATAS	D	F	16	PRETA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R463	EXATAS	D	M	21	PRETA	VAGAS LIVRES	SÃO PAULO	PÓS-GRADUADO
R464	EXATAS	D	F	18	PARDA	COTAS	CEARÁ	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R465	HUMANAS	N	F	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R466	EXATAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R467	EXATAS	D	F	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PIAUI	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R468	HUMANAS	D	F	24	PARDA	COTAS	SÃO PAULO	SUPERIOR INCOMPLETO
R469	SAÚDE	D	F	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R470	EXATAS	D	F	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R471	HUMANAS	N	F	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ANALFABETO
R472	EXATAS	D	F	20	BRANCA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R473	EXATAS	D	F	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	PÓS-GRADUADO
R474	HUMANAS	D	F	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	SUPERIOR COMPLETO
R475	SAÚDE	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R476	EXATAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R477	EXATAS	D	F	17	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R478	EXATAS	D	F	23	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R479	HUMANAS	N	F	19	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R480	EXATAS	D	F	26	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R481	EXATAS	D	F	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R482	HUMANAS	D	F	25	PRETA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R483	EXATAS	D	M	22	PARDA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R484	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R485	EXATAS	D	M	21	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R486	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R487	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R488	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R489	EXATAS	D	M	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R490	EXATAS	D	M	22	NÃO DECLARADO	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R491	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R492	EXATAS	D	F	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R493	SAÚDE	D	M	48	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R494	HUMANAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R495	HUMANAS	D	F	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R496	EXATAS	D	M	22	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R497	HUMANAS	N	F	20	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R498	HUMANAS	N	M	19	AMARELA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R499	EXATAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R500	EXATAS	D	F	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R501	EXATAS	D	F	22	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R502	EXATAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R503	EXATAS	D	F	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R504	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R505	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R506	HUMANAS	D	F	19	BRANCA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R507	HUMANAS	N	F	24	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R508	HUMANAS	D	F	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R509	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	MARANHÃO	SUPERIOR COMPLETO
R510	HUMANAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R511	EXATAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R512	EXATAS	D	M	24	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R513	EXATAS	D	M	20	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R514	EXATAS	D	M	18	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R515	HUMANAS	N	M	23	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	NÃO DECLARADO
R516	EXATAS	N	F	18	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R517	HUMANAS	D	F	24	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R518	HUMANAS	M	F	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R519	EXATAS	D	M	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	NÃO DECLARADO
R520	EXATAS	D	M	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R521	EXATAS	D	F	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R522	HUMANAS	N	F	22	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R523	EXATAS	D	M	25	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R524	SAÚDE	D	F	24	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R525	EXATAS	D	F	23	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R526	HUMANAS	D	F	18	BRANCA	VAGAS LIVRES	PERNAMBUCO	SUPERIOR INCOMPLETO
R527	HUMANAS	D	M	19	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ENSINO MEDIO COMPLETO
R528	HUMANAS	N	F	29	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R529	EXATAS	D	F	18	BRANCA	COTAS	ALAGOAS	ENSINO MEDIO COMPLETO
R530	HUMANAS	M	F	17	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R531	HUMANAS	M	F	21	PRETA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R532	HUMANAS	N	M	25	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ANAFALBETO
R533	EXATAS	D	M	19	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	PÓS-GRADUADO
R534	EXATAS	D	M	25	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R535	EXATAS	D	M	20	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	PÓS-GRADUADO
R536	EXATAS	D	M	22	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R537	EXATAS	D	F	25	PRETA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R538	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R539	EXATAS	D	F	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R540	SAÚDE	N	F	22	PARDA	COTAS	PARANÁ	SUPERIOR COMPLETO
R541	SAÚDE	D	F	19	BRANCA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	ALFABETIZADO
R542	EXATAS	D	M	25	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R543	SAÚDE	D	M	23	NÃO DECLARADO	COTAS	RIO DE JANEIRO	ENSINO MEDIO INCOMPLETO
R544	EXATAS	D	F	22	BRANCA	COTAS	SÃO PAULO	SUPERIOR INCOMPLETO
R545	HUMANAS	D	F	38	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R546	EXATAS	D	M	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R547	SAÚDE	D	F	21	PARDA	COTAS	CEARÁ	ENSINO MEDIO
R548	EXATAS	D	F	17	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	SUPERIOR COMPLETO
R549	HUMANAS	D	F	19	PRETA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO
R550	EXATAS	D	F	21	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R551	EXATAS	D	F	17	PRETA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R552	SAÚDE	D	M	22	BRANCA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R553	EXATAS	D	F	20	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R554	EXATAS	D	M	19	PARDA	COTAS	RIO GRANDE DO NORTE	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R555	EXATAS	D	M	26	BRANCA	TRANSFERENCIA	PARAÍBA	PÓS-GRADUADO
R556	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	SUPERIOR COMPLETO

Nº	AREA DO CURSO	TURNO	SEXO	IDADE	COR	INGRESSO	ESTADO DE ORIGEM	ESCOLARIDADE PROVEDOR
R557	HUMANAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R558	EXATAS	D	F	19	PARDA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R559	EXATAS	D	M	18	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R560	EXATAS	D	M	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	TECNICO COMPLETO
R561	EXATAS	D	F	21	PARDA	COTAS	CEARÁ	ENSINO MEDIO COMPLETO
R562	HUMANAS	D	M	19	PARDA	COTAS	PERNAMBUCO	SUPERIOR INCOMPLETO
R563	HUMANAS	D	F	20	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R564	HUMANAS	D	F	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R565	EXATAS	D	F	18	PRETA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R566	EXATAS	D	F	19	PARDA	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL COMPLETO
R567	EXATAS	D	M	18	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	FUNDAMENTAL INCOMPLETO
R568	EXATAS	D	M	22	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R569	HUMANAS	N	M	26	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R570	HUMANAS	N	F	28	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R571	EXATAS	D	M	23	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R572	EXATAS	D	M	18	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR COMPLETO
R573	HUMANAS	N	M	21	PARDA	COTAS	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO
R574	HUMANAS	N	F	25	NÃO DECLARADO	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R575	EXATAS	D	F	26	PARDA	COTAS	PARAÍBA	SUPERIOR INCOMPLETO
R576	HUMANAS	D	F	20	BRANCA	COTAS	PERNAMBUCO	ENSINO MEDIO COMPLETO
R577	HUMANAS	N	M	21	BRANCA	VAGAS LIVRES	PARAÍBA	ENSINO MEDIO COMPLETO