



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

LUIZ EDUARDO MOURA BARBALHO

O ESTADO FRENTE À VULNERABILIDADE SOCIAL: O PAPEL DA UFERSA
CAMPUS ANGICOS NO COMBATE A VULNERABILIDADE POR MEIO DA
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

MOSSORÓ

2023

LUIZ EDUARDO MOURA BARBALHO

O ESTADO FRENTE À VULNERABILIDADE SOCIAL: O PAPEL DA UFERSA
CAMPUS ANGICOS NO COMBATE A VULNERABILIDADE POR MEIO DA
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Linha de Pesquisa: Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Magalhães Silva.

MOSSORÓ

2023

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

B228e Barbalho, Luiz Eduardo Moura.
O Estado frente à vulnerabilidade social: o papel da UFERSA campus Angicos no combate a vulnerabilidade por meio da assistência estudantil em tempos de pandemia / Luiz Eduardo Moura Barbalho. - 2023.
204 f. : il.

Orientador: Ângelo Magalhães Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Administração Pública, 2023.

1. vulnerabilidade social. 2. universidades.
3. assistência estudantil. 4. Covid-19. I. Silva, Ângelo Magalhães, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade com AACR2 e os dados fornecidos pelo autor(a).

Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência

Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva

CRB: 15/120

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

LUIZ EDUARDO MOURA BARBALHO

O ESTADO FRENTE À VULNERABILIDADE SOCIAL: O PAPEL DA UFERSA
CAMPUS ANGICOS NO COMBATE A VULNERABILIDADE POR MEIO DA
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Administração
Pública da Universidade Federal Rural do
Semi-Árido, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Administração Pública.

Linha de pesquisa: Administração Pública.

Defendida em: 31 / 03 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ângelo Magalhães Silva (UFERSA)
Presidente

Profa. Dra. Mara Betânia Jales dos Santos (UFERSA)
Membra Examinadora Externa ao PROFIAP

Prof. Dr. Napiê Galvê Araújo Silva (UFERSA)
Membro Examinador Interno

Profa. Dra. Thaiseany de Freitas Rêgo (UFCG)
Membra Examinadora do PROFIAP Externa à Instituição

Ao meu amigo Jansen Bezerra (*in memoriam*), pois esta jornada também era seu anseio.

À minha querida esposa Ingrid, sempre presente; ao meu amado filho, Matteo, ainda no ventre de sua mãe.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela dádiva da vida e pelas oportunidades que Ele pôs diante de mim, em toda a minha trajetória de vida, para que eu pudesse alcançar este objetivo.

Agradeço à minha mãe, Betânia, pela forma como, do seu modo, sempre cuidou da minha educação e de como sempre me fez acreditar que esta é necessária para o meu engrandecimento enquanto ser humano e dignidade. Te amo, mãe.

Sou extremamente grato à minha esposa, Ingrid, por ter me acompanhado de perto nesse processo, com amor, paciência e muito carinho. Você não me deixou desistir quando pensei que iria. Amo muito você.

Agradeço aos meus colegas do PROFIAP pelos momentos compartilhados; pelo apoio e experiências trocadas; sobretudo, do conhecimento que juntos podemos adquirir e construir. Obrigado, Mychelle, Jailton, Felipe, Marília, Carla, Monaliza, Camila, Talita, Sâmella, Afonso, Lucas, Leonel, D'hougo, Jeferson, Cristiano e Elis.

Gratidão aos professores do PROFIAP pelos ensinamentos e conhecimentos transmitidos. Agradeço especialmente ao professor Ângelo, meu orientador, a quem, desde o primeiro contato para idealizar este trabalho, acreditou no meu potencial. Foi muito desafiador, mas lhe sou muito grato, pois não teria chegado ao fim sem o seu apoio e orientações.

Agradeço aos membros da banca pelas contribuições dadas para a melhoria deste trabalho. Muito Obrigado.

Agradeço aos meus amigos de trabalho, da Coordenadoria de Assuntos Estudantis da UFERSA *campus* Angicos, pelo imenso apoio e suporte durante toda essa trajetória, sem vocês esse sonho não teria sido alcançado como o foi. Gratidão imensa, Fabrícia, Pablo, Luan, Daniela e Sabrina.

Gratidão à UFERSA pelo incentivo e apoio institucional para que eu pudesse cursar esta pós-graduação. Este suporte foi essencial para o cumprimento a contento e dentro dos prazos que me foram postos. Muito obrigado por esta valorização.

E, agradeço à direção do *campus* da UFERSA Angicos, especialmente a professora Jacimara e ao professor Samuel, por acreditarem em mim e por apoiarem a minha busca por qualificação. Estes conhecimentos me farão dar um retorno melhor à sociedade, na forma de prestação dos serviços que me compete. A ambos, serei sempre grato.

“[...] a vulnerabilidade social se constitui como construção social, enquanto produto das transformações societárias, assumindo diferentes formas de acordo com os condicionantes históricos.”

Simone Rocha da Rocha Pires Monteiro

RESUMO

Esta pesquisa se dedica à análise do fenômeno da vulnerabilidade social e sua relação com a universidade pública. Dessa maneira, o objetivo principal da pesquisa consistiu em analisar qual foi papel do Estado, por meio da UFERSA, para promover as condições mínimas para amenizar a vulnerabilidade social dos discentes do *campus* da UFERSA Angicos, por meio da sua política de assistência estudantil, em face da pandemia da Covid-19, durante o biênio 2020-2021. Para a análise do fenômeno da vulnerabilidade social, a metodologia pautou-se teoricamente na abordagem de Rúben Kaztman e seu Paradigma Ativos, Vulnerabilidade e Estruturas de Oportunidades. Assim, a relevância da pesquisa resgata a importância de explorar o cenário pandêmico e seus efeitos locais, que afetaram o ensino superior público federal neste âmbito e que exigiu da esfera pública ações de contenção da vulnerabilidade social entre os alunos assistidos pelo programa de assistência estudantil da instituição pesquisada, o Programa Institucional de Assistência Estudantil. Logo, este exame parte da compreensão de que o Estado operacionalizou, por meio da UFERSA e do programa de assistência estudantil desta universidade, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), conforme dispõe o Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, cujo mesmo tem como objetivo ampliar as condições de permanência dos jovens no ensino superior público federal no brasileiro. Em termos metodológicos, a pesquisa se tratou de um estudo de caso simplificado de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, que utilizou como fonte de dados os documentos oficiais da instituição, como regimentos, resoluções, editais, relatórios, dentre outros. Assim, a técnica utilizada para a interpretação dos dados foi somente a análise documental, que foi realizada por meio da observação indireta. Os resultados revelaram que, diante do cenário pandêmico, a UFERSA *campus* Angicos desempenhou a função de provedora direta de capital físico, na forma de subvenções financeiras para à aquisição de equipamentos digitais e planos de internet para os discentes mais vulneráveis em função da renda per capita familiar, predominantemente por meio do Institutional Student Assistance Program (PIAE). Com a concessão destes recursos, a UFERSA *campus* Angicos atenuou a vulnerabilidade social diante das circunstâncias impostas, garantindo a proteção e o acesso desses estudantes ao capital humano que reside em sua estrutura de oportunidades.

Palavras-chave: vulnerabilidade social; universidades; assistência estudantil; Covid-19.

ABSTRACT

This research is dedicated to the analysis of the phenomenon of social vulnerability and its relationship with the public university. In this way, the main objective of the research was to analyze what was the role of the State, through UFERSA, to promote the minimum conditions to alleviate the social vulnerability of the students of the UFERSA Angicos campus, through its student assistance policy, in face of the Covid-19 pandemic, during the 2020-2021 biennium. For the analysis of the phenomenon of social vulnerability, the methodology was theoretically based on the approach of Rúben Kaztman and his Assets, Vulnerability and Opportunity Structures Paradigm. Thus, the relevance of the research rescues the importance of exploring the pandemic scenario and its local effects, which affected the federal public higher education in this context and which required from the public sphere actions to contain social vulnerability among students assisted by the student assistance program of the researched institution, the Institutional Student Assistance Program. Therefore, this examination is based on the understanding that the State operationalized, through UFERSA and the student assistance program of this university, the Nacional Student Assistance Program (PNAES), as provided for in Decree 7234, of July 19, 2010, whose aims to expand the conditions of permanence of young people in federal public higher education in Brazil. In methodological terms, the research was a simplified case study of a qualitative, descriptive and exploratory nature, which used official documents of the institution as a data source, such as regulations, resolutions, notices, reports, among others. Thus, the technique used for data interpretation was only document analysis, which was performed through indirect observation. The results revealed that, in the face of the pandemic scenario, the UFERSA campus Angicos played the role of direct provider of physical capital, in the form of financial subsidies for the acquisition of digital equipment and internet plans for the most vulnerable students in terms of per capita income family, predominantly through of the Institutional Student Assistance Program (PIAE). With the granting of these resources, UFERSA campus Angicos mitigated social vulnerability in the face of imposed circumstances, guaranteeing the protection and access of these students to the human capital that resides in its structure of opportunities.

Keywords: social vulnerability; universities; student assistance; Covid-19.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Funções das estruturas de oportunidades | 47 |
| Figura 2 – Elementos estruturantes do Paradigma AVEO | 52 |
| Figura 3 – Fases do ciclo político..... | 55 |
| Figura 4 – Aspectos dos impactos dos computadores e das TIC na educação..... | 74 |
| Figura 5 – Localização geográfica dos <i>campi</i> da UFRSA | 89 |
| Figura 6 – Fachada do Colégio Padre Félix, em março de 2019..... | 91 |
| Figura 7 – Vista aérea do <i>campus</i> da UFRSA Angicos, em 2019 | 92 |
| Figura 8 – Cálculo do IVS definido pelo PIAE..... | 119 |
| Figura 9 – Linha do tempo dos principais atos normativos emanados pela UFRSA para a implantação do ensino remoto e o redesenho do PIAE e sua execução em 2020 e 2021..... | 131 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Características fundamentais e atributos básicos dos ativos | 44 |
| Quadro 2 – Funções do Estado em suas estruturas de oportunidades | 50 |
| Quadro 3 – Quadro de possibilidades..... | 72 |
| Quadro 4 – Vantagens e desvantagens dos recursos tecnológicos no ensino superior..... | 74 |
| Quadro 5 – Possibilidades permitidas pela educação à distância..... | 75 |
| Quadro 6 – Análise documental da pesquisa..... | 85 |
| Quadro 7 – Efeitos das Emendas CONSUNI/UFERSA N.º001/2010 e N.º 002/2012 sobre as modalidades ofertadas pelo PIP | 97 |
| Quadro 8 – Modalidades do PIP, após os efeitos da Emenda CONSUNI/UFERSA N.º 002/2012, suas finalidades e relação com as áreas do PNAES | 98 |
| Quadro 9 – Critérios de seleção do PIP adotados no semestre letivo 2020.1..... | 101 |
| Quadro 10 – Condicionalidades para a manutenção e a renovação dos benefícios do PIP... | 106 |
| Quadro 11 – Indicadores de composição do IVS utilizados pelo PIP | 107 |
| Quadro 12 – Valores pagos por modalidade do PIP no Edital 002/2020 – PROAE..... | 109 |
| Quadro 13 – Contrapartidas dos beneficiários de bolsas e auxílios do PIP | 109 |
| Quadro 14 – Modalidades do PIAE e suas finalidades | 111 |
| Quadro 15 – Perfil exigido dos discentes assistidos pelo PIAE..... | 113 |
| Quadro 16 – Obrigações dos discentes assistidos pelo PIAE..... | 114 |
| Quadro 17 – Indicadores de composição do IVS no PIAE | 117 |
| Quadro 18 – Principais diretrizes estabelecidas pela Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 062/2021 | 129 |
| Quadro 19 – Principais transformações provocadas pela pandemia da Covid-19 sobre os programas de assistência estudantil da UFERSA..... | 131 |
| Quadro 20 – Preenchimento das vagas do Auxílio Inclusão Digital no <i>campus</i> da UFERSA Angicos, no biênio 2020-2021 | 147 |
| Quadro 21 – Valores concedidos e tipos de equipamentos autorizados para aquisição pelos editais do PIAE..... | 148 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Distribuição de matrículas por <i>campi</i> da UFERSA em 2021 | 89 |
| Tabela 2 – Número de alunos da UFERSA <i>campus</i> Angicos, por curso, em 2021 | 93 |
| Tabela 3 – Aplicação de recursos do PIP no triênio 2018-2020 | 100 |
| Tabela 4 – Faixa de renda per capita dos discentes assistidos pelo PIP em 2020 | 103 |
| Tabela 5 – Total de discentes beneficiários do PIP no <i>campus</i> da UFERSA Angicos, no semestre letivo 2020.1 | 104 |
| Tabela 6 – Discentes inscritos e contemplados para as vagas do PIAE, por modalidade, em 2020 | 133 |
| Tabela 7 – Ocupação das vagas do Auxílio Inclusão Digital no CMA, por curso, em 2020. | 135 |
| Tabela 8 – Faixa de renda per capita dos discentes assistidos em 2020 pelo PIAE..... | 136 |
| Tabela 9 – Aplicação de recursos do PIAE, por edital, em 2020 | 137 |
| Tabela 10 – Dados gerais das prestações de contas dos Editais 003/2020, 004/2020 e 005/2020 – PROAE | 138 |
| Tabela 11 – Distribuição de vagas do PIAE, por Edital, em 2021 | 141 |
| Tabela 12 – Ocupação das vagas ofertadas no Edital 001/2021 - PROAE, no semestre letivo 2020.2 | 142 |
| Tabela 13 – Preenchimento das vagas ofertadas nos Editais 004/2021 - PROAE e 005/2021 - PROAE, no semestre letivo 2021.1 | 144 |
| Tabela 14 – Relação do número de alunos matriculados no <i>campus</i> da UFERSA Angicos com a ocupação das vagas dos Auxílios Inclusão Digitais ofertados durante o biênio 2020-2021 | 147 |
| Tabela 15 – Perfil de renda per capita dos discentes assistidos com o Auxílio Inclusão Digital em 2021 | 151 |
| Tabela 16 – Recursos aplicados do PIAE no biênio 2020-2021 | 152 |
| Tabela 17 – Prestação de contas do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) referente ao ano de 2021 | 153 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| ANDIFES | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| AVEO | Paradigma Ativos, Vulnerabilidade e Estrutura de Oportunidades |
| CMA | Centro Multidisciplinar de Angicos |
| COMEVID | Comitê de Enfrentamento COVID-19-Angicos |
| COAE | Coordenadoria de Assuntos Estudantis do <i>campus</i> da UFERSA Angicos |
| CONSEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CONSUNI | Conselho Universitário |
| DAE | Departamento de Assistência ao Estudante |
| EAD | Educação à Distância |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| ESAM | Escola Superior de Agricultura de Mossoró |
| FONAPRACE | Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IRA | Índice de rendimento acadêmico |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PIAE | Programa Institucional de Assistência Estudantil |
| PIP | Programa Institucional Permanência |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE 2014-2024 | Plano Nacional de Educação (2014-2024) |
| PROAC | Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários |
| PROAE | Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |

| | |
|--------|---|
| RNP | Rede Nacional de Pesquisa |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades |
| SIGAA | Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TI | Tecnologia da Informação |
| TIC | Tecnologia da Informação Comunicação |
| UFERSA | Universidade Federal Rural do Semi-Árido |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1.1 | PROBLEMA DE PESQUISA..... | 22 |
| 1.2 | OBJETIVOS..... | 22 |
| 1.2.1 | Objetivo geral..... | 22 |
| 1.2.2 | Objetivos específicos..... | 23 |
| 1.3 | JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA..... | 23 |
| 1.4 | ESTRUTURA DO TRABALHO..... | 25 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 27 |
| 2.1 | O ESTUDO DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DA AMÉRICA LATINA..... | 27 |
| 2.1.1 | A abordagem analítica da vulnerabilidade social..... | 31 |
| 2.2 | O PARADIGMA AVEO..... | 37 |
| 2.2.1 | A noção de ativos..... | 38 |
| 2.2.1.1 | O capital físico..... | 39 |
| 2.2.1.2 | O capital humano..... | 41 |
| 2.2.1.3 | O capital social..... | 41 |
| 2.2.2 | Estruturas de oportunidades..... | 46 |
| 2.2.2.1 | O mercado..... | 48 |
| 2.2.2.2 | A comunidade..... | 49 |
| 2.2.2.3 | O Estado..... | 49 |
| 2.3 | AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO MECANISMO DE AÇÃO DO ESTADO..... | 52 |
| 2.3.1 | O ciclo político..... | 54 |
| 2.4 | A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PNAES NO BRASIL..... | 57 |
| 2.4.1 | A assistência estudantil no Brasil e sua trajetória até os dias atuais..... | 58 |
| 2.4.2 | O PNAES: características, contradições e desafios atuais..... | 61 |
| 2.5 | O PNAES NA ERA DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E NO CONTEXTO PANDÊMICO..... | 66 |
| 2.5.1 | A sociedade da informação: aparatos tecnológicos e as desigualdades digitais..... | 67 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.5.2 | A pandemia e os seus efeitos sobre a educação superior pública no Brasil..... | 77 |
| 2.5.3 | O PNAES como estratégia de combate à vulnerabilidade social nas universidades públicas em tempos de pandemia..... | 79 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 82 |
| 3.1 | A ABORDAGEM E A CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA..... | 82 |
| 3.2 | ESTRATÉGIA DE PESQUISA, TÉCNICA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS..... | 83 |
| 3.3 | DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..... | 87 |
| 3.4 | CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA..... | 88 |
| 3.4.1 | A UFRSA..... | 88 |
| 3.4.2 | O município de Angicos e a UFRSA <i>campus</i> Angicos..... | 90 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 94 |
| 4.1 | CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRSA PRÉ E PÓS-PANDEMIA..... | 94 |
| 4.1.1 | Características do PIP: estágio pré-pandemia..... | 94 |
| 4.1.2 | Características gerais do PIAE e as transformações provadas pela pandemia..... | 110 |
| 4.2 | AS TRANSFORMAÇÕES PROVOCADAS PELA PANDEMIA SOBRE OS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRSA..... | 120 |
| 4.3 | O AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL COMO ATIVO REQUISITO DE ACESSO ÀS ESTRUTURAS DE OPORTUNIDADE DA UFRSA <i>CAMPUS</i> ANGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA..... | 133 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 156 |
| 5.1 | LIMITAÇÕES DA PESQUISA..... | 161 |
| 5.2 | SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS..... | 162 |
| | REFERÊNCIAS..... | 164 |
| | APÊNDICES..... | 178 |
| | APÊNDICE A – EFEITOS DA PANDEMIA SOBRE O FORMATO DE ENSINO E A CRIAÇÃO E EXECUÇÃO DO PIAE EM 2020 E 2021..... | 179 |
| | APÊNDICE B – RELATÓRIO TÉCNICO..... | 182 |

| | |
|--|------------|
| ANEXOS..... | 199 |
| ANEXO I – PRESTAÇÃO DE CONTAS DO AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL (EQUIPAMENTOS) – ANO 2020..... | 200 |
| ANEXO II – PRESTAÇÃO DE CONTAS DO AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL (EQUIPAMENTOS) – ANO 2021..... | 202 |

1 INTRODUÇÃO

A situação social da América Latina tem sido alvo de expressiva preocupação de governos e organizações internacionais, bem como de organizações sociais, políticas e religiosas, nacionais e locais. O sentimento latente de desamparo, risco e insegurança, evidenciados no fim dos anos 90, por meio de pesquisas realizadas pelo Latinobarômetro.org, expuseram tal condição social da região. Tais preocupações relacionam-se principalmente ao desemprego, seguido da educação, salários baixos, pobreza, corrupção e instabilidade no emprego (BUSSO, 2001).

Logo, ampliaram-se as reflexões sobre as limitações dos estudos relacionados a pobreza, assim como sobre os resultados escassos das políticas associadas a este tema na região. Apesar do enfoque dos estudos anteriores sobre a pobreza terem permitido a construção de políticas sociais em virtude da identificação dos setores mais desfavorecidos da sociedade, a abordagem não foi suficiente para lidar com a complexidade ontológica do fenômeno, ao priorizar a identificação dos elementos que a constituem em detrimento da assimilação dos determinantes do processo de empobrecimento (ABRAMOVAY *et al.*, 2002; MONTEIRO, 2011).

Embora tenham ocorrido avanços, à medida que os impactos causados pelas consequências do surgimento de um novo modelo de desenvolvimento, o qual revelou novas formas de inserção precárias na estrutura ocupacional, houve também um aumento expressivo no número de domicílios vulneráveis a situações que agregavam tais impactos às vicissitudes do mercado, a retirada de funções do Estado e a degradação de estruturas primárias como a comunidade e a família (KAZTMAN, 2000).

Diante de tais circunstâncias, da incapacidade de compreender a crescente heterogeneidade da questão social em torno da pobreza, os estudiosos redefiniam e expandiam o núcleo em torno desta questão social e da não satisfação das necessidades básicas, com o objetivo de construir alternativas para o tratamento dessas questões. Assim, a temática da vulnerabilidade social se tornou emergente na década de 1990 na região da América Latina, pois o novo padrão econômico de desenvolvimento, resultado de uma ordem essencialmente capitalista, afetava, principalmente, os trabalhadores com baixa qualificação e suas famílias, dificultando progressivamente a mobilidade social destes indivíduos, o que constitui um

agravante no acesso às oportunidades que outros âmbitos sociais oferecem (KAZTMAN, 2000; KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006; MENEZES, 2019; MONTEIRO, 2011).

Em face desse contexto, surge então uma nova proposta analítica para o estudo da vulnerabilidade social: o paradigma Ativos, Vulnerabilidade e Estrutura de Oportunidade (AVEO), o qual foi elaborado por Kaztman (1999). Segundo o referido autor e à luz deste paradigma, a vulnerabilidade é definida como um desajuste entre os ativos (físicos, humanos e sociais) de que as famílias, indivíduos e domicílios dispõem e mobilizam para aproveitarem as oportunidades que oferecem o mercado, a sociedade e o Estado.

Destarte, Kaztman (2000) considera que o Estado é uma estrutura de oportunidades que promove ações que influenciam direta e indiretamente a vida da sociedade. Por sua vez, Souza (2006) afirma que as políticas públicas são o mecanismo prático de ação do Estado, estas sendo implementadas por meio das instituições estatais ou dos regramentos estabelecidos pelo próprio Estado e/ou suas instituições.

Ainda neste intervalo do fim da década de 1990 e do início dos anos 2000, vivencia-se um raro intervalo na história da humanidade, o qual é caracterizado por uma transformação severamente rápida da cultura material promovida pelos mecanismos do novo paradigma tecnológico, o da tecnologia da informação. É possível afirmar que hoje se vive em uma Sociedade da Informação, que assumiu outros valores sociais e econômicos fundamentais, em virtude de uma Revolução Digital que transformou a forma como as informações são propagadas no mundo dos negócios até na forma do ensino e aprendizagem (CASTELLS, 2011; FAVA, 2016; TAKAHASHI, 2000).

Essas mudanças na cultura material revelaram novas desigualdades: a desigualdade digital. No Brasil, por exemplo, esta reflete desigualdades sociais mais amplas e passa a ser mais um locus de estratificação social, desde o acesso à internet, a posse de equipamentos digitais adequados e ao letramento digital, já que nem todos os usuários demonstram familiaridade com essas novas tecnologias (MACEDO, 2021).

De acordo com Finatti, Alves e Silveira (2007), as universidades públicas são instituições integrantes do Estado que são responsáveis por organizar a sociedade e sua cultura no sentido de ofertar condições para superação das contradições existentes na própria sociedade. Para isso, utiliza a educação como instrumento de reivindicação da ampliação dos direitos humanos e da consolidação da cidadania.

No caso brasileiro, a educação superior, historicamente, foi reservada para poucos e privilegiou as elites sociais por muitas décadas em sua trajetória histórica, desde os tempos coloniais, quando foi criado o primeiro curso de educação superior no Estado da Bahia. Ao longo de sua trajetória, a universidade e o ensino no Brasil passaram por diversas transformações e reformas, sendo uma das mais significantes a que foi promovida pela promulgação da Lei n.º 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu as novas diretrizes e bases para a educação nacional. A mesma ainda está em vigor atualmente no Brasil (BRASIL, 1996; GISI, 2006; SOUZA *et al.*, 2013).

Na década de 2000, durante o Governo Lula (2002-2010), outras transformações importantes ocorreram a partir da implantação de políticas públicas que visaram à expansão do ensino superior e a democratização do acesso a este, que ocorreu principalmente pelas vias privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Uma reestruturação das universidades públicas federais também foi proposta nesta época, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI). Essas políticas públicas pretendiam corrigir as contradições oriundas das reformas da educação superior ocorridas nas décadas anteriores. Porém, não promoveram mudanças significativas na seletividade social, pois estas vão além da inexistência de vagas, pois estão intimamente ligadas às condições de desigualdades sociais e econômicas, que são características do Brasil (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013; GISI, 2006).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2009 havia no Brasil 2.314 Instituições de Ensino Superior (IES), dentre estas, 245 eram públicas (10,59%) e 2.069 privadas (89,41%). Em 2019, o número total de IES era de 2.608, das quais 2.306 eram privadas (88,4%) e 302 públicas (11,6%), dentre as públicas, 110 (4,2%) eram federais. Em 2021, o número total de IES caiu para 2.574, o que representou uma queda de aproximadamente 1,33% neste universo, o qual era composto de 313 IES públicas e 2.261 privadas. Dentre o número de IES públicas existentes em 2021, 119 eram Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), representando um aumento de aproximadamente 8,19%. Já em relação ao número de matrículas em cursos de graduação, em 2011 as IES privadas registraram 4.966.374, número que saltou para 6.907.893, em 2021. No mesmo período, nas IFES o número passou de 1.032.936 para 1.371.128 (INEP, 2010; INEP, 2019; INEP, 2022).

Diante deste o aumento do número de IFES e de matrículas na rede pública federal, e da interiorização dos *campi* das IFES, da maior mobilidade territorial proporcionada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)/Sistema de Seleção Unificada (SISU), da reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, por meio da política de cotas, em meio ao cenário de desigualdades sociais e econômicas que permeiam a sociedade brasileira, a assistência estudantil se tornou um marco enquanto ação do Estado. A expedição da Portaria n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil e se tornou referência para as IFES do país adotarem programas semelhantes, ao passo que reconheciam a assistência estudantil enquanto estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais. Poucos anos depois, o programa foi aprimorado com a promulgação do Decreto 7.234, 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2007b; FONAPRACE, 2019; IMPERATORI, 2007).

A edição do Decreto n.º 7.234/2010 foi um avanço para a política de assistência estudantil no Brasil, ao tornar claro os objetivos e finalidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹, embora este ainda carregue certas contradições e fragilidades, como o caráter não universal e a não previsão de uma fonte específica de recursos. Assim, é importante destacar que uma grande parcela de estudantes brasileiros necessita de algum tipo de auxílio para a sua permanência nas IFES, e o PNAES estabeleceu diversas áreas nas quais as ações de assistência estudantil podem ser executadas, abarcando desde as necessidades mais básicas como moradia, alimentação e transporte, àquelas que visam a promoção da saúde, esporte e cultura, apoio pedagógico, creche, atendimento à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, além da inclusão digital. O público alvo do PNAES são prioritariamente estudantes oriundos de escolas públicas ou com renda per capita familiar de até 1,5 salários mínimos (BRAGA; SANTOS, 2021; BRASIL, 2010; IMPERATORI, 2007).

Em 2019, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) divulgou os resultados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, a qual revelou que o percentual de estudantes de famílias nessa faixa de renda per capita saltou de 44,3% em 1996, para 66,2% em 2014, alcançado 70,2% em 2018, sendo este o maior patamar da série histórica. Em se tratando da região nordeste do Brasil, por exemplo, em 2018 havia 135.873 estudantes com

¹ A sigla PNAES é utilizada neste estudo para se referir o Programa Nacional de Assistência Estudantil nos termos do Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010.

renda mensal familiar per capita de até meio salário mínimo; 230.436 com renda per capita familiar de até 1 salário mínimo; e, 278.093 estudantes com renda per capita familiar de até 1,5 salários mínimos (FONAPRACE, 2018).

Em meio a este cenário, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a doença Covid-19, que é provocada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, ou seja, uma pandemia. Diante da alta transmissibilidade e da letalidade do vírus, a pandemia forçou diversas nações, inclusive o Brasil, a adotar medidas radicais de isolamento social, provocando a interrupção de atividades produtivas nos mais diversos setores, inclusive no sistema educacional (CARVALHO; BLIACHERIENE; ARAÚJO, 2020; GUIMARÃES *et al.*, 2020; LIMA, 2021; MENDES *et al.*, 2021).

Dentre as diversas medidas adotadas para conter a disseminação do vírus, além do distanciamento social, foram realizados estímulos ao trabalho remoto (*home office*), e para o caso da educação, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais – o ensino remoto – enquanto durasse a situação de emergência global. No Brasil, essa modalidade de ensino foi adotada a partir da Portaria do MEC n.º 343, de 17 de março de 2020 (BRAGA; BRESCIA; DANTAS, 2021; BRASIL, 2020).

Nesse sentido, as IFES enquanto instituições de ensino vinculadas ao MEC tiveram que se adaptar ao novo cenário e ao modelo de ensino que a pandemia impôs ao mundo. Diante da grande dependência de conectividade associada a esse cenário pandêmico, as universidades têm sido alvo da demanda por ações desse tipo de suporte pelas suas comunidades, principalmente por aqueles estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, que não dispõem de recursos financeiros para a aquisição de equipamentos tecnológicos para se adequarem a esse modelo de ensino (MENDES *et al.*, 2021).

Dentre as IFES que atuam no Brasil, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) é uma autarquia federal localizada na região do semiárido brasileiro e é formada atualmente por quatro *campi*, situados nas cidades de Mossoró (*campus* sede), Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros. A UFERSA, portanto, promove ações de assistência estudantil com a utilização dos recursos oriundos do PNAES (UFERSA, 2016).

Em 2020, no âmbito do *campus* da UFERSA Angicos, foi pago R\$ 361.800,00 a título de Auxílio Inclusão Digital, modalidade de benefício que atualmente faz parte do Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE) da UFERSA. Estes recursos são

oriundos do PNAES e foram destinados ao custeio de planos de internet e aquisição de computadores e equipamentos similares. O investimento representou 50,18% dos recursos aplicados para a assistência estudantil no *campus* em 2020, que ao todo foi de R\$ 721.065,15. Já em 2021, foi pago R\$ 704.000,00 para o custeio deste auxílio, o que representou 65,43% do total de recursos aplicados neste ano, que foi de R\$ 1.076.020,00 (UFERSA, 2021e; UFERSA, 2022b).

Logo, consoante à matéria publicada em 31 de agosto de 2021 pela Assessoria de Comunicação da UFERSA, no seu portal eletrônico, constata-se que houve, de fato, um direcionamento considerável de recursos para o atendimento das demandas por Auxílio Inclusão Digital, de forma a garantir aos estudantes a participação nas atividades acadêmicas ofertadas em formato remoto durante a pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021 (UFERSA, 2021c).

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante desse contexto e a partir da abordagem metodológica para a compreensão do fenômeno da vulnerabilidade social proposta pelo Paradigma AVEO, esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: como o Estado, por meio da UFERSA, promoveu as condições mínimas para amenizar a vulnerabilidade social dos discentes do *campus* da UFERSA Angicos, considerando o uso da política de assistência estudantil, no biênio 2020-2021? A partir dessa indagação, foram elaborados os seguintes objetivos:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar qual foi o papel do Estado, por meio da UFERSA, para promover as condições mínimas para amenizar a vulnerabilidade social dos discentes do *campus* da UFERSA Angicos, considerando o uso da política de assistência estudantil, no contexto da pandemia da Covid-19, no biênio 2020-2021.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar os programas institucionais de assistência estudantil da UFERSA - PIP e PIAE - vigentes nos anos de 2020 e 2021 e executados no *campus* da UFERSA Angicos;
- b) Identificar, à luz dos documentos oficiais da UFERSA, quais foram as principais transformações ocorridas no PIP e PIAE, a partir da pandemia da Covid-19, durante o biênio 2020-2021;
- c) Examinar como ocorreu a concessão do Auxílio Inclusão Digital no *campus* da UFERSA Angicos e de que forma este pode reduzir à vulnerabilidade social, bem como propiciar ativos e o acesso às estruturas de oportunidades;

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi motivada em virtude da repentina imposição do modelo de ensino remoto às IFES causada pela pandemia da Covid-19, bem como pelos efeitos destas sobre um dos mecanismos de combate à vulnerabilidade social da UFERSA - o Programa Institucional Permanência (PIP) -, que foi estabelecido pela resolução do Conselho Universitário da UFERSA (CONSUNI), n.º 001, de 08 de fevereiro de 2010, e suas emendas. O PIP foi identificado como um mecanismo de combate à vulnerabilidade social por Menezes (2019) em sua recente pesquisa na instituição.

Dentre as mudanças ocorridas na política de assistência estudantil da UFERSA durante a pandemia, destaca-se a criação do PIAE em 2020, por meio da Resolução CONSUNI/UFERSA n.º 003, de 29 de julho de 2020. Além disso, com base nos resultados da tese de Almeida (2019), observa-se que a área de inclusão digital, assim como a da cultura e saúde, por exemplo, foi uma daquelas cujos discentes da UFERSA já haviam relatado a ausência no rol de ações de assistência estudantil que eram executadas na instituição, ainda durante a vigência do PIP, em 2019.

Logo, compreender os efeitos causados pela pandemia da Covid-19 sobre este importante mecanismo de combate à vulnerabilidade social da UFERSA, se faz um tema atual e relevante, pois, de acordo com UFERSA (2021d), dados do perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de graduação presencial da UFERSA, em 2021, revelaram que 48,4% deles são oriundos de famílias de baixa renda; já outros 21,7% de famílias que vivem em condição de extrema pobreza; e, outros 29,9% compõem os demais casos.

A pesquisa pode contribuir com o aperfeiçoamento do conhecimento científico sobre este cenário e a partir do estudo da vulnerabilidade social dessa realidade, auxiliar na expansão da compreensão desse campo teórico, como também, pode subsidiar as futuras decisões da gestão da universidade, refletindo-se no aperfeiçoamento das suas ações, programas e políticas de assistência estudantil.

Dessa forma, considerando-se que as universidades públicas federais são instituições estatais que ofertam ensino superior e que, à luz do Paradigma AVEO são consideradas estrutura de oportunidades, ou seja, são capazes de fornecer ativos para o combate à vulnerabilidade social, considerando a sua missão institucional e algumas políticas que são executadas em seu âmbito, como a do PNAES, a pesquisa se torna mais relevante, pois tem a capacidade de expandir a compreensão acerca da geração de bem-estar que os indivíduos podem alcançar por meio da UFERSA, a partir da congregação desses elementos (BRASIL, 1996; KAZTMAN, 2000).

Por fim, o autor deste trabalho tem vivência profissional de dez anos no âmbito da Coordenadoria de Assuntos Estudantis do *campus* da UFERSA Angicos (COAE), a qual é responsável por aplicar no âmbito local, as políticas institucionais de assistência estudantil que são estabelecidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), assim como de assessorar a Direção do *campus* no que for pertinente a sua atuação (UFERSA, 2016; UFERSA, 2020c). Logo, a compreensão do cenário onde se insere a pesquisa é de familiaridade do pesquisador, e, em virtude disso, há maior facilidade em identificar os documentos oficiais mais relevantes para a obtenção dos dados e informações chaves para a execução da pesquisa.

Embora, especificamente no caso da COAE, em 2020, de acordo com UFERSA (2021e), a equipe da COAE, que era composta por apenas 3 servidores, os quais eram ocupantes dos cargos de assistente em administração, psicólogo e assistente social, já enfrentava dificuldades relacionadas ao atendimento das demandas existentes no setor, mas

estas já vinham se acentuando desde a inauguração do Restaurante Universitário e da Moradia Estudantil, no ano de 2019.

Segundo UFERSA (2022b), mesmo no ano de 2021, quando um novo assistente em administração e outros dois estagiários passaram a integrar a equipe da COAE, ainda não há uma equipe multidisciplinar completa e devidamente habilitada para os atendimentos psicossociais dos discentes beneficiários do PIAE, a qual deveria ter em seu quadro profissionais técnicos desportivos, pedagogos, assistente sociais, nutricionistas, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais. Ou seja, na perspectiva da gestão da COAE, tal cenário é uma evidência de que há sobrecarga sob os servidores do setor, e que pode ainda ter sido mais afetada, em algum grau, pela pandemia.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Diante do problema de pesquisa elaborado e considerando os objetivos deste trabalho, a dissertação foi escrita em função de compreender como a UFERSA promoveu as condições mínimas para amenizar a vulnerabilidade social dos discentes do *campus* da UFERSA Angicos, considerando o uso da política de assistência estudantil, no biênio 2020-2021, através da execução dos programas de assistência estudantil da referida universidade, especificamente através da concessão do Auxílio Inclusão Digital do PIAE.

A partir desta perspectiva, é feita a análise do fenômeno da vulnerabilidade social nesse contexto de emergência de saúde de importância internacional, sob à luz do Paradigma AVEO, o qual classifica o Estado como uma das estruturas de oportunidades para o acesso e renovação de ativos necessários à manutenção das condições de bem-estar das famílias e indivíduos. Além do cenário pandêmico, é chamada a atenção para o momento singular vivenciado desde o fim do século XX, a partir da eclosão do paradigma tecnológico em torno da tecnologia da informação e comunicação, cuja esta tipologia de sociedade passou a ser considerada pelos estudiosos como a sociedade da informação.

A estrutura do trabalho foi construída em cinco partes, sendo: na primeira parte, a introdução, foram expostos o problema da pesquisa, assim como os objetivos e a justificativa para a execução desta; na segunda parte foi dedicada a construção do arcabouço teórico que, se inicia com uma breve abordagem do estudo da vulnerabilidade social diante do contexto socioeconômico da América Latina, de meados da década de 1990 até o início do século XXI.

Em seguida, é desvelado o conceito de vulnerabilidade social e de como se construiu uma abordagem analítica para o estudo deste fenômeno: o Paradigma AVEO. Nas subseções seguintes, são analisados: o conceito de política pública enquanto a forma de ação do Estado; a trajetória da política de assistência estudantil no Brasil; o conceito de Sociedade da Informação; e, por fim, abordado como a pandemia de Covid-19 afetou o sistema educacional brasileiro, especificamente, no âmbito do ensino superior público federal, tornando o PNAES uma política mais relevante ainda diante do cenário pandêmico recente, e, da Era da Informação.

Na terceira parte, é apresentada a metodologia utilizada para a condução da pesquisa. Já na quarta parte, são discutidos os resultados obtidos. E, na quinta parte, são apresentadas as considerações finais, as limitações da pesquisa, assim como também as sugestões para pesquisas futuras. Por fim, no Apêndice B, é apresentado um relatório técnico conforme a exigência do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ESTUDO DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DA AMÉRICA LATINA

As sociedades capitalistas definem limites para distinguir quais domicílios estão abaixo ou acima do que a maioria pode considerar como condições de vida decentes, e o critério mais usado é o da satisfação das necessidades básicas; em outras palavras, a disponibilidade de renda para o alcance de tais necessidades. Os índices de pobreza e de necessidades básicas insatisfeitas atendem a este fim, classificando indivíduos e famílias de acordo com seus padrões de bem-estar, nos quais seu conteúdo é acompanhado pelas dinâmicas da sociedade (KAZTMAN, 2000).

Busso (2001) afirma que a situação social da região da América Latina é alvo de expressiva preocupação de governos e organizações internacionais, assim como de organizações sociais, políticas e religiosas, nacionais e locais, cuja própria cidadania considera que os problemas mais relevantes pertencem à área social. Pesquisas de opinião realizadas no fim dos anos 90 evidenciaram o latente sentimento de desamparo, risco e insegurança - características das sociedades da região – compreendendo as principais preocupações, especificamente: o desemprego, seguido da educação, baixos salários, pobreza, corrupção e instabilidade do emprego.

Neste período, cresciam as reflexões a respeito das limitações diante dos estudos sobre pobreza e sobre os escassos resultados das políticas associadas a estes na região. Apesar deste enfoque na pobreza ter contribuído para construção das políticas sociais a partir da identificação dos setores mais desfavorecidos da sociedade, através do uso de indicadores de renda ou carência, delimitando a insatisfação das necessidades básicas, a abordagem não foi capaz de lidar com a complexidade ontológica do fenômeno, ao priorizar a identificação daqueles elementos em detrimento da compreensão dos determinantes do processo de empobrecimento (ABRAMOVAY *et al.*, 2002; MONTEIRO, 2011).

Na visão de Kaztman (2000), o aperfeiçoamento de tais medidas, assim como a disseminação internacional paralela de uso, permitiu promover avanços significativos no diagnóstico da dimensão, distribuição geográfica e perfil dos pobres. Embora, por outro lado,

à medida que os impactos causados pelas consequências do surgimento de um novo modelo de desenvolvimento ocasionavam o surgimento de novas formas de inserção precárias na estrutura ocupacional, houve também um aumento expressivo no número de domicílios vulneráveis a situações que agregavam tais impactos às vicissitudes do mercado, a retirada de funções do Estado e a degradação de estruturas primárias como a comunidade e a família.

Busso (2001) argumenta que as políticas públicas que surgem desde então, encontram desafios dos quais não podem respondê-los através de abordagens que se mostram insuficientes e inadequadas para atender às demandas da sociedade, em nível nacional e local, por maior proteção e segurança. Diante desse contexto, segundo Kaztman (2000), os estudiosos da temática redefiniam e expandia o núcleo da problemática social, ao passo que se disseminava a convicção de que os parâmetros conceituais que orbitavam a construção de medidas de pobreza e necessidades básicas não satisfeitas se mostravam insuficientes para a compreensão da crescente heterogeneidade da questão social, devendo, portanto, serem construídas alternativas para o tratamento dessas questões.

Segundo Monteiro (2011), a temática da vulnerabilidade social tornou-se emergente na América Latina na década de 1990, quando os estudos em torno da matriz analítica da pobreza, que se limitavam às questões de viés econômico, se esgotaram. Por sua vez, Semzezem e Alves (2013) acrescentam que foi introduzida a este cenário a discussão sobre os riscos sociais, inseguranças e desproteção, o que resultando no aprofundamento dos estudos sobre as vulnerabilidades.

Menezes (2019) considera que o processo de modernização, assim como o da elevação de preços, no qual a América Latina enfrenta desde então, causou severos impactos de exclusão humana, resultado de uma ordem econômica essencialmente capitalista, da dominância política de elites nacionais e do controle externo dos grupos nacionais que constroem uma estrutura socioeconômica voltada à manutenção das condições extremamente precárias de sobrevivência de grande parte da população.

Busso (2001) argumenta ainda que, essa nova estratificação social, que surgiu a partir desse novo padrão de desenvolvimento, não favorece a mobilidade social ascendente ou uma distribuição mais igualitária de riqueza e renda. Durante a década de 1990, essa distribuição de renda se manteve em um nível elevado de concentração na grande maioria dos países latino-americanos, existindo ao lado da elevada concentração de capital financeiro, capital educacional e de riqueza.

Dessa forma, no início do século XXI, tornaram-se pujantes, em grande parte da população da América Latina, a percepção sobre a incerteza, indefesa e insegurança, relacionadas propriamente às mudanças ocorridas nas condições de vida no que se refere ao acesso ao emprego, renda, consumo, moradia e seguridade social, reflexos de um padrão de desenvolvimento que surgiu e se concretizou nas décadas de 1980 e 1990. Em certa medida, isso se afirmava diante do maior grau de exposição das nações aos efeitos adversos às mudanças de caráter econômico e de conjuntura internacional, consubstanciadas na volatilidade dos mercados, no aumento da informalidade e da precarização do trabalho, bem como no aumento da variação da renda e na diminuição das prestações do Estado no que diz respeito à saúde básica, educação e proteção social, além dos impactos à dinâmica das famílias (BUSSO, 2001).

Kaztman e Filgueira (2006) afirmam que tal modelo de acumulação, decorrente desse padrão de desenvolvimento, que somado às mudanças de padrões demográficos e no papel do Estado, geraram um distanciamento do ideal de bases de equidades para dar lugar a um processo de endurecimento das estruturas sociais urbanas, interconectando três processos: segregação urbana, transformação familiar e destruição dos laços dos setores populares urbanos com o mercado de trabalho. Menezes (2019) argumenta que, dentre aqueles mais afetados por esse novo padrão econômico, assim como pelo endurecimento das estruturas sociais urbanas, estão os trabalhadores com baixa qualificação e suas famílias.

Nesse sentido, Busso (2001) comenta que, como modelo geral, a pobreza é percebida como muito susceptível em face das crises econômicas, ao passo que em tempos de recuperação é resistente em seu aspecto negativo, enquanto que a distribuição de renda, ao longo da década de 1990, não apresentou melhoria persistente, apresentando, na verdade, até sinais de piora no início do século XXI. Em suas palavras, Kaztman e Filgueira (2006) consideram que a resultante direta desta relação ocorre pelo impacto relativo nas condições de vida dos indivíduos e das famílias, que pioram. Além de que, em alguns casos, pode ocorrer um impacto negativo absoluto, levando-os à pobreza, sem serem capazes até de sair dela ou acabarem experimentando situações de exclusão social.

Embora se perceba algum progresso nos níveis sociais e políticos, assim como no aperfeiçoamento dos sistemas produtivos, a multiplicação das desigualdades e riscos sociais, desde as transformações estruturais ocorridas na década de 1990, representa uma característica de natureza negativa e que desperta preocupações para com a sustentabilidade

nas economias latino-americanas. Assim, à medida que novos problemas surgiram, os antigos se reproduziram. Não amenizando tais circunstâncias, a complexidade dessas situações ultrapassa bastante a dimensão exclusiva da renda. E, no caso heterogêneo da América Latina, alguns dos fatores que afetam os níveis de bem-estar dos indivíduos estão relacionados àqueles que conciliam a espécie de inserção no mercado de trabalho, a segurança e a variabilidade dos seus níveis de renda, bem como a composição dos domicílios e a fragmentação dos espaços sociais (BUSSO, 2001).

Kaztman e Filgueira (2006) afirmam que, para a grande maioria dos trabalhadores urbanos com baixa qualificação, esses bloqueios progressivos a mobilidade social ascendente constituem um agravante para o acesso às oportunidades que o mercado oferece, como postos de trabalhos com condições mais estáveis e com melhores remunerações, sendo esta a fonte mais considerável de vulnerabilidade ante a pobreza e a exclusão social. Portanto, vulnerabilidade ante a pobreza ou exclusão social é classificada como aquelas situações provenientes das formas pelas quais se estruturam os recursos que movimentam os domicílios ou que os mesmos podem movimentar, repercutindo em uma baixa capacidade de alcance das estruturas de acesso ao bem-estar.

O conceito de exclusão social é entendido por Gomes e Pereira (2005, p. 359) como um fenômeno de sentido temporal e espacial, pois “um grupo social está excluído segundo determinado espaço geográfico ou em relação à estrutura e conjuntura econômica e social do país a que pertence.” Segundo os autores, no contexto brasileiro, por exemplo, o termo é associado principalmente à situação de pobreza, tendo em vista que as pessoas em tais condições constituem grupos em exclusão social, seja por que estão em condição de risco pessoal e social, ou mesmo por estarem excluídas das políticas sociais básicas relacionadas ao trabalho, educação, saúde, habitação, alimentação, etc.

Dessa maneira, Busso (2001) considera necessário que as políticas econômicas e sociais contenham aspectos centrais que objetivem uma melhor distribuição de renda e da redução das desvantagens sociais dos grupos que são mais afetados, visto que, em alguns países, estes representam mais da metade da população. Nesse sentido, o eixo articulador de tais políticas gira em torno do fortalecimento dos direitos de cidadania, equidade e desenvolvimento. Portanto, embora tais desigualdades sociais não representem uma característica singular deste atual padrão de desenvolvimento, as políticas públicas têm o papel imperativo de fazer uma intervenção direta sob esses complexos mecanismos de

reprodução intergeracional das desvantagens e riscos sociais, atuando no fortalecimento dos recursos educacionais, laborais e patrimoniais dos grupos demográficos mais sujeitos às alterações no ambiente.

De forma ampla, nota-se que os argumentos dos estudiosos convergem para a noção de que os níveis crescentes desse modelo capitalista somado às mudanças no papel do Estado, às transformações demográficas e ao novo padrão produtivo econômico, que é globalizado e descentralizado e que vem ocorrendo desde o fim do século passado, fomentaram uma distribuição assimétrica de recursos, de renda e de poder, gerando um processo crescente de vulnerabilidade ante a pobreza e exclusão social, estas como sendo características crescentes na região da América Latina.

Portanto, é necessário compreender como ocorreu a construção de uma abordagem analítica para o estudo do fenômeno da vulnerabilidade social, a qual, de acordo com Busso (2001), se expressa como um processo multidimensional, que converge para o risco ou probabilidade de indivíduos, domicílios ou comunidades serem lesionados diante das transformações que afetam os lugares ou da manutenção ao longo do tempo de eventos externos e/ou internos.

2.1.1 A abordagem analítica da vulnerabilidade social

Segundo Busso (2001), a noção de vulnerabilidade emergiu de forma mais acentuada na segunda metade da década de 1990, no contexto de ampliação das pesquisas de estudiosos e organizações internacionais sobre políticas, planos e programas de combate à pobreza, desde quando se buscava, sistematicamente, a compreensão e conceituação desses fenômenos: pobreza, desigualdade, desvantagens e bem-estar de indivíduos e famílias. Todavia, Monteiro (2011), reconhece que definir um marco referencial para a vulnerabilidade social é um grande desafio, já que a temática é consideravelmente nova. Menezes (2019) considera que o termo vulnerabilidade não possui uma definição única, mas os estudiosos congregam do pensamento de que a vulnerabilidade é resultado da confluência de três fatores: exposição aos riscos, incapacidade de resposta e inabilidade de adaptação.

Embora, para Abramovay *et al.* (2002), o termo vulnerabilidade já era utilizado em diversos estudos sociais, porém as aproximações analíticas a vulnerabilidade social datam

apenas dos últimos anos, sendo os primeiros trabalhos realizados nesta perspectiva da vulnerabilidade social catalisados não só pela necessidade de se investigar o fenômeno da pobreza, mas de uma maneira mais integrada e completa com as várias modalidades de desvantagens sociais. Para estes autores, o estudo analítico deste fenômeno se dedica a observar os riscos de mobilidade social descendente e as suas configurações vulneráveis, que não se restringiam apenas àqueles indivíduos situados abaixo da linha de pobreza, mas que, de acordo com Carneiro (2009), a população como um todo também sofre com tais inseguranças. Logo, parte-se do reconhecimento do fenômeno do bem-estar social de uma forma dinâmica, assim como das variadas causas e dimensões ligadas a esse processo.

Para Vignolli (2006) um dos principais fatores de estímulo no desenvolvimento dos enfoques da vulnerabilidade social consiste na apropriação do dinamismo das condições de pobreza, apesar de, nestes casos, haver uma estreita relação entre os conceitos, tratam-se de categorias e situações materiais distintas. Uma vez que a vulnerabilidade identifica-se com a proximidade da linha de pobreza, ou seja, diante da grande probabilidade de nela cair em determinado momento, a ligação entre os conceitos é óbvia. Segundo o autor, alguns estudiosos advogam que o estudo a noção de vulnerabilidade tornaria possível o exame dos fatores que constituem uma receita pequena e persistente. Em outras palavras, a condição de pobreza seria determinada por um rendimento abaixo de certo limite. Já outros autores acreditam que o conceito de vulnerabilidade permite investigar, com mais precisão, aqueles recursos de que os pobres dispõem e como os utilizam.

Nestas bases, identificam-se as linhas de atuação política identificadas para promoção de um papel mais ativo para os pobres, na superação da precária situação em que vivem. Dessa forma, a relação e a descrição de enfoques conceituais executados anteriormente sugerem claramente que a popularidade da noção de vulnerabilidade, no momento presente, também se relaciona claramente com preocupações preferivelmente mais distantes da pobreza, especialmente com o destino dos setores tradicionais da classe média, ou com a emergência de novos riscos, produzidos pelo avanço da modernidade. Finalmente, também fica claro que a vulnerabilidade, em sua acepção mais ampla, pode ser usada para exame de praticamente qualquer risco social, ou de outra natureza (VIGNOLLI, 2006, p. 96).

Monteiro (2011) compreende que a noção de risco social é tratada como aquela situação que se concentra no indivíduo, em sua essência, e que possui caráter subjetivo, o que, de certa forma, a naturaliza ou legitima. Assim, através de outro aspecto, a noção de risco é perspectiva da previsão ou probabilidade.

É importante destacar que, a abordagem analítica da vulnerabilidade social foi sistematizada a partir dos trabalhos conduzidos por Caroline Moser e seu grupo do Banco Mundial, quando a estudiosa sintetizou o chamado *asset/vulnerability framework* ou o quadro de ativos/vulnerabilidade. Em seus estudos iniciais sobre a definição de estratégias para a redução da pobreza urbana, em 1998, Moser enfatizou o caráter dinâmico desse enfoque, assim como ressaltou a expressiva importância que têm os ativos das famílias – sem se referir apenas à renda ou posse de bens materiais – no sentido de que estes influenciam seu grau de vulnerabilidade social, renda e capacidade de resposta/ajuste a crises. Tal abordagem, do ponto de vista da formulação de políticas, foi inovadora (ABRAMOVAY *et al.*, 2002; KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

Busso (2001) comenta que, de fato, o quadro de ativos / vulnerabilidade, sistematizado por Moser, desencadeou um importante debate em torno da temática, pois a fragilidade mais objetiva dos pobres (a vulnerabilidade) para lidar com as questões diárias de sobrevivência, assim como diante de crises econômicas, poderia ser tratada a partir de uma estratégia de uso eficiente dos ativos que estes possuem, independentemente de sua disponibilidade de renda. Apesar dessa abordagem construída por Moser permanecer associando a vulnerabilidade à pobreza, conseguiu disseminar a importância dos ativos dos pobres, o que representou uma contribuição para fins de elaboração de políticas, que conseqüentemente levavam os ativos em consideração.

O *asset/vulnerability framework* desenvolvido por Moser se tornou um marco analítico ao permitir observar e analisar tais estratégias que os domicílios utilizam em face das situações de crises. A intenção de Moser era conhecer como os domicílios adquirem, acumulam, protegem, consomem os ativos e como se invertem e ocorre o ajuste de uns aos outros. Em outras palavras, o que Moser sugere é que as políticas sociais “facilitem e potencializem os encadeamentos positivos entre ativos que já fazem parte das estratégias dos domicílios para enfrentar situações de adversidade.” (KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006, p. 71).

A inovação introduzida por esta abordagem, além de lidar com as responsabilidades dos setores pobres e indigentes, ao introduzir o conceito de ativos, demonstrava que as famílias pobres dispõem de recursos e os utilizam para lidar com situações adversas em busca da garantia contínua de melhoria do seu bem-estar (BUSSO, 2001).

Semzezem e Alves (2013) consideram que os estudos de Moser na América Latina evidenciaram, também, que os riscos de mobilidade social descendente não se impunham apenas à população pobre, mas para a sociedade como um todo, já que a desproteção e a insegurança, vão além da capacidade de satisfação das necessidades básicas. Em suas palavras, Carneiro (2009) afirma que a noção de proteção está relacionada aos recursos específicos disponíveis para lidar com situações de vulnerabilidade, e que são conhecidos como “ativos”.

Embora Kaztman (2000) reconheça que o marco conceitual desenvolvido por Moser permitiu tais avaliações ao ter contribuído para a condução dos problemas sociais mais urgentes da época, estes requeriam, ainda assim, um período de maturação, para o qual os resultados de tais estudos sistemáticos pudessem ser observados, acumulados e avaliados. Kaztman e Filgueira (2006) argumentam que, a partir da sistemática estabelecida por Moser, tais intervenções podem se converter em importantes instrumentos de política social ao reconhecerem que a promoção do bem-estar está relacionada às estratégias que já são parte das capacidades autônomas dos domicílios em busca de melhorar suas condições de vida.

A partir disso, Kaztman (2000, p. 278) define a vulnerabilidade, de uma maneira ampla, como:

A ideia mais geral de vulnerabilidade (para simplificar a exposição, nos referiremos apenas a famílias) refere-se a um estado das famílias que varia inversamente com sua capacidade de controlar as forças que moldam seu próprio destino, ou de neutralizar seus efeitos sobre a situação bem-estar.

Além do conceito de vulnerabilidade ter sido trabalhado, por exemplo, na área de direitos humanos (GUARESCHI *et al.*, 2007), também foi incorporado ao campo teórico da saúde, a partir dos estudos realizados sobre a AIDS na Escola Pública de Harvard em 1993 por Mann *et al.*, “numa superação da noção de risco social como forma de ampliar a compreensão da suscetibilidade aos agravos de saúde” (MONTEIRO, 2011, p. 32). Desse modo, ocorreu uma ampliação da noção de vulnerabilidade, dado que se passou a considerar fatores do contexto social, e não mais apenas do indivíduo (MENEZES, 2019; SEMZEZEM; ALVES, 2013).

Na visão de Busso (2001), a finalidade de uma abordagem analítica para o exame da vulnerabilidade é a de disponibilizar um instrumento analítico que associe dinamicamente os níveis micro (que se relacionam aos comportamentos em indivíduos e famílias), meso

(abrangem as organizações e instituições) e macro (representando a estrutura social, padrão de desenvolvimento) de modo que possa explicar a reprodução dos sistemas de desigualdade e desvantagem social. Embora reconheça que a abordagem merece atravessar um processo de maturação e sistematização da pesquisa, o potencial permitiria uma visão mais primordial e complexa dos processos de geração e reprodução da pobreza, marginalização e exclusão social.

Para Menezes (2019), características singulares diferenciam os conceitos de vulnerabilidade social de outras abordagens como a exclusão social, marginalidade e pobreza, que embora diferentes, se complementam, uma vez que têm o objetivo de explicar os aspectos específicos relacionando-os com o cenário social e político da atualidade.

Nesse sentido, Busso (2001, p. 8, grifo do autor) assume que:

[...] a noção de vulnerabilidade é entendida como um processo multidimensional que converge para **o risco ou probabilidade de o indivíduo, casa ou comunidade ser lesionado, ferido ou lesado face às mudanças ou permanência de situações externas e / ou internas**. A vulnerabilidade social de indivíduos e grupos da população se expressa de várias maneiras, seja como fragilidade e indefesa diante das mudanças originadas no meio ambiente, como desamparo institucional do Estado que não contribui para fortalecer ou cuidar sistematicamente de seus cidadãos; como fragilidade interna para enfrentar de forma concreta as mudanças necessárias do indivíduo ou do domicílio para aproveitar o conjunto de oportunidades que se apresentam; como uma *insegurança* permanente que paralisa, incapacita e desmotiva a possibilidade de pensar estratégias e agir no futuro para alcançar melhores níveis de bem-estar.

Já Vignolli (2006) compreende a vulnerabilidade tanto como uma condição dos atores diante de eventos adversos de distintas naturezas, como por exemplo, questões ambientais, fisiológicas, econômicas, psicológicas, sociais e legais, quanto como uma abordagem para análise dos diferentes tipos de riscos e de respostas, ou opções de assistência, que se encontram disponíveis em face da sua materialização.

Em suas palavras, Kaztman (2000) afirma que a noção de vulnerabilidade se centra nos fatores determinantes destas situações, que emergem como resultante do processo de defasamento ou assincronia entre os requisitos de acesso às estruturas de oportunidades - oferecidas pelo mercado, sociedade e o Estado - e os bens domésticos (ativos) que permitiriam o aproveitamento das referidas oportunidades. Por exemplo, quando tais defasagens ocorrem frente às estruturas de oportunidades que o mercado oferece, ocorre o aumento das situações de precariedade e instabilidade de emprego. Já quando ocorrem face às estruturas de oportunidades do Estado e da comunidade, resultam em um aumento das

situações de vulnerabilidade e insegurança. A sinergia negativa resultante desses aspectos reproduz os problemas da exclusão e da marginalidade.

Busso (2001) complementa ainda que, a abordagem emergente da vulnerabilidade social está associada a três componentes chaves: ativos, estratégias de uso de ativos e o conjunto de oportunidades que são oferecidas pelo mercado, o Estado e a sociedade civil aos indivíduos, famílias e comunidades. Nesta perspectiva, vulnerabilidade se refere à análise da relação dialética entre o ambiente e o interno (o indivíduo, o domicílio, o grupo, a comunidade ou a região) que manifesta certas características que qualificam a unidade de análise como vulnerável em consequência aos riscos a que está exposta. Ou seja, o ambiente disponibiliza um conjunto de oportunidades que estão diretamente associados aos níveis de bem-estar que os indivíduos podem acessar em um determinado território e época, cujos ativos somados às estratégias determinarão a capacidade de resposta que as famílias, comunidades ou indivíduos possuirão. Assim, ao se referir à capacidade de resposta às variáveis externas do ambiente, a abordagem analítica focada na vulnerabilidade acentua a observância à quantidade, qualidade e diversidade dos tipos de recursos ou ativos internos – físicos, financeiros, humanos e sociais – os quais podem ser mobilizados.

Kaztman (2000), no entanto, considera a existência de apenas três tipos principais de ativos: o capital físico (engloba os ativos físicos e financeiros), o capital humano e o capital social. Na visão do autor, a vulnerabilidade é entendida como um desajuste entre os ativos e as estruturas de oportunidades, que são advindas da capacidade dos atores sociais de aproveitarem as oportunidades em outros âmbitos socioeconômicos e melhorar sua situação de bem-estar, evitando assim a sua deterioração em três principais aspectos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais.

Assim, o desenvolvimento da proposta metodológica idealizada por Kaztman (1999) – o Paradigma AVEO –, buscou expandir aquela idealizada por Moser no passado – que consistia em entender como os domicílios manejavam seus recursos e criavam suas estratégias diante de crises – dando a este novo enfoque uma nova perspectiva no sentido de responder à problemática de como criar sociedades que minimizem a ocorrência dessas situações de risco, para que afetem o mínimo de pessoas e famílias possíveis, permitindo, dessa forma, a participação plena na sociedade.

2.2 O PARADIGMA AVEO

O Paradigma AVEO tem o objetivo de explicar os diferenciais de vulnerabilidade ante a pobreza e a exclusão social de vários tipos de domicílios urbanos, utilizando-se como fator explicativo, de um lado, o grau de ajuste entre os ativos dos quais os domicílios dispõem e mobilizam e, de outro, os requisitos de acesso às fontes de renovação e acumulação de ativos que são necessários para a plena participação na sociedade. Essas fontes são consideradas Estrutura de Oportunidades e se encontram no mercado, na comunidade e no Estado (KAZTMAN, 2000).

Na visão de Kaztman (2000), as vulnerabilidades estão relacionadas a duas variáveis: a estrutura de oportunidades e a capacidade dos lugares (domicílios, comunidades, indivíduos) e dos seus atores sociais. Nesse sentido, Busso (2001) explica que, as capacidades de respostas que os indivíduos e famílias têm às mudanças impostas pelo ambiente natural e social transmutam-se em sentimentos como impotência, medo e insegurança em face de exposição aos riscos inerentes à convivência. Dessa maneira, a mobilização dos ativos ocorre como uma estratégia adaptativa, defensiva ou ofensiva, às mudanças no conjunto de oportunidades, sendo a finalidade para tal, potencializar quantitativa e qualitativamente a diversidade dos ativos disponíveis para ascender ao conjunto de oportunidade que o ambiente fornece.

Busso (2001, p. 14) comenta ainda que tais estratégias compreendem critérios para se atingir um maior nível de bem-estar, com mobilidade social ascendente, ou pelo menos não decrescente, e inclui a adoção de padrões de comportamentos condizentes à manutenção e reprodução do nível de bem-estar do lar. Ou seja, as estratégias vinculam diferentes tipos de recursos e bens às mudanças ocorridas nos mercados, na sociedade civil e no Estado. Segundo o autor, as diretrizes que podem englobar tais comportamentos individuais e familiares, estão relacionadas à:

nupcialidade e constituição de lares; número e espaçamento dos filhos; Preservação da vida e cuidados com saúde; Local de residência e tipo de moradia da família; Mobilidade territorial; Socialização doméstica; Participação no trabalho por sexo e idade; Níveis de consumo familiar e per capita; Investimento em bens físicos, financeiros, humanos e sociais; Tipos de cooperação extrafamiliar.

O conceito de capacidade dos lugares (KAZTMAN, 1999) está associado aos territórios como espaço de sobrevivência, sendo consideradas as possibilidades de acesso e as

condições, sanitárias, habitacionais, de transporte, de serviços públicos disponíveis, dentre outros fatores que diretamente incidem no acesso diferencial à informação, direitos e oportunidades (SEMZEZEM; ALVES, 2013).

Busso (2001) afirma que a relação entre os ativos, estratégias e o conjunto de oportunidades são elementos que, ao serem articulados por meio desta abordagem analítica da para o exame da vulnerabilidade social, são dinâmicos, complexos e multicausais. Logo, as relações complexas e relevantes, as quais podem ser analisadas, estão relacionadas ao dinamismo e as formas com as quais se articulam o interno (indivíduos, famílias e/ou comunidades) e o meio ambiente. Em outras palavras, quanto maior a capacidade de resposta a choques externos, riscos, adversidades do meio ambiente, menor será o nível de vulnerabilidade. Tal capacidade está relacionada, portanto, às características dos bens possuídos e suas dotações.

Portanto, a partir desta construção teórico-metodológica em torno da análise e construção analítica do conceito da vulnerabilidade social desenvolvida por Kaztman (1999) e que foi desvelada até aqui, e, considerando o que Busso (2001) afirma, ou seja, que esta se concentram nos determinantes das forças endógenas e exógenas que afetam assim como os ativos, as estratégias das famílias, indivíduos e comunidades, onde em última instância, desdobram-se afetando o acesso ao conjunto de oportunidades oferecidas pelo mercado, sociedade e o Estado, é necessário se fazer, então, um exame específico dos elementos que compõem o Paradigma AVEO: os ativos e a estrutura de oportunidades.

2.2.1 A noção de ativos

Os ativos, de uma forma ampla, são compreendidos por Carneiro (2009) como diferentes tipos de recursos que os indivíduos ou domicílios dispõem e podem utilizar como estratégia de resposta aos eventos de riscos. Já Kaztman e Filgueira (2006) ponderam que a enumeração destes recursos poderia ser quase infinita.

Segundo Kaztman (2000), estes recursos podem compreender desde os mais óbvios como: economias, créditos, propriedades, até aos menos óbvios como amizades, pertencimento a organizações de mútua ajuda ou até mesmo a conteúdos mentais que provocam o estímulo pela busca por conquistas, até elementos que, embora distantes, podem

ser percebidos e utilizados tanto em recursos, como o tempo e a capacidade de mobilidade geográfica.

Por sua vez, Monteiro (2011, p. 34) comenta que “Os ativos podem ser compreendidos como um conjunto articulado de condições que irão implicar a qualidade, quantidade e diversidade dos recursos internos.”. Já Abramovay *et al.* (2002) entendem que os ativos são recursos materiais ou simbólicos que permitem aos diversos atores se desenvolverem em sociedade. Busso (2001) considera que os ativos não são receitas, embora estes permitam, dentre diversas possibilidades, a obtenção de receitas.

Entretanto, apesar dos recursos que as pessoas e domicílios possam gerar serem os mais diversos possíveis, para o Paradigma AVEO, somente aqueles que permitem o acesso efetivo das estruturas de oportunidade oferecidas pelo Estado, pelo mercado e pela comunidade, no pleito de melhoria das condições de vida, serão constituídos como ativo/patrimônio (KAZTMAN, 2000; KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

Destarte, Kaztman (2000, p.294) classifica os ativos, à luz do Paradigma AVEO, como:

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

Portanto, levando-se em consideração as diferenças em sua lógica de produção e reprodução, entre seus usos, assim como do seus atributos distintos, que impactam nas possíveis estratégias de acumulação, consumo, aquisição, proteção e investimento de tais ativos, Kaztman (2000) os define em três grandes tipos principais: capital físico, capital humano e capital social.

2.2.1.1 O capital físico

Segundo Kaztman (2000), o capital físico é constituído de duas modalidades: I) capital financeiro; e, II) capital físico. O financeiro está associado aos recursos como poupança monetária, acesso a crédito, renda, ações, títulos, etc., cuja sua principal característica está associada à liquidez e multifuncionalidade. Vale ressaltar que, geralmente,

as formas de crédito disponíveis aos setores mais vulneráveis são ofertadas de forma limitada e com finalidades específicas (empréstimos em situações de emergência, dentre outros). Embora também seja importante considerar que o acesso a cartões de crédito, por exemplo, amplia substancialmente as funções e usos potenciais desse tipo de ativo, assim como são considerados atributos ligados às pessoas que possuem o controle efetivo sobre seu uso, ou seja, o direito. A depender da qualidade dos vínculos formais e informais que são estabelecidos entre os membros de um domicílio, em maior ou menor grau, os benefícios podem ser estendidos aos demais membros.

Por sua vez, a modalidade de capital físico propriamente dito, abrange bens materiais (habitação, animais, maquinário, meio de transporte próprio, etc.) e possuem menor liquidez do que o anterior, sendo considerados como um meio de produção da vida material. Quanto à sua liquidez, no entanto, considerando-se a escassez do capital financeiro, os bens que compõem o capital físico podem ter uma faixa de utilização potencial quase tão ampla quanto o capital financeiro. Embora em virtude da sua característica essencial, a sua mais difícil alienação ou consumo, permite classificá-los como uma forma mais estável de capital. Logo, é importante enfatizar que, esta forma de capital considerada como mais estável, em virtude do seu uso/consumo, estes ativos também podem ser reconhecidos como gastos, pois requerem manutenção de vários tipos, pois, do contrário, seu esgotamento/consumo total ocorrerá (KAZTMAN, 2000).

Desta forma, a terra e a habitação representam o capital físico por excelência para os setores mais pobres. Assim, um atributo fundamental que torna possível a diferenciação entre setores mais e menos vulneráveis, está associado às condições de moradia ou do terreno, gradualmente, com os valores gerados a partir destes, e não somente pelo seu uso fruto, aluguel ou propriedade. No entanto, o alto grau de dependência de certos tipos de capital físico para os setores mais pobres, pode impor às famílias, diante de acontecimentos imprevistos e graves crises, um aumento expressivo da vulnerabilidade. Nestas situações, tornam-se fundamentais as formas de seguro e proteção (KAZTMAN, 2000; MENEZES, 2019).

Ainda assim, Monteiro (2011) reconhece que a estabilidade gerada por este tipo de capital, representa um elemento positivo para as percepções de estabilidade, sendo para as famílias uma forma de percepção de pertencimento aos ambientes da comunidade, imbuindo-

as, além disso, com a capacidade realizarem um planejamento em longo prazo, assim cria-se possibilidades de construção de outros tipos de capital, principalmente o social e financeiro.

2.2.1.2 O capital humano

O capital humano, em comparação ao capital físico e social, é o que possui menor liquidez, sendo seu valor exposto a processos de desvalorização que não estão sob o controle dos indivíduos ou da família, que estão relacionados aos efeitos da transformação produtiva atual. A forma de uso mais importante deste capital está associada ao acesso ao emprego ou trabalho autônomo remunerado, sendo estas atividades fontes adicionais a vários tipos de ativos. (KAZTMAN, 2000; MENEZES, 2019).

É possível analisar o capital social em dois níveis: individual e familiar. De acordo com Kaztman (2000), na dimensão que compreende o nível individual, as competências, aptidões, o estado de saúde e as qualificações são atributos básicos deste tipo de capital, assim como também alguns conteúdos mentais como a motivação, crenças e atitudes, por exemplo. No entanto, um dos conteúdos mais relevantes é o grau de convicção da necessidade realizar um investir alicerçado na acumulação destes ativos por meios institucionais como circunstância lograr êxito na busca pela melhoria do bem-estar, conforme proposto pela sociedade. Logo, subentende-se que, por um lado, deve haver uma efetiva possibilidade de acesso à estrutura de oportunidades existente, por outro, através do acesso a essas estruturas de oportunidades, é possível adquirir os recursos essenciais para a efetiva integração na sociedade.

Já na dimensão familiar, os bens principais são representados pela quantidade de trabalho potencial e suas qualidades e probabilidades de realização e valorização no mercado, a partir dos atributos educacionais e de saúde de cada um dos indivíduos do domicílio, assim como da capacidade coletiva que o domicílio tem de mobilizar tais recursos de forma integrada e articulada (KAZTMAN, 2000).

2.2.1.3 O capital social

Kaztman e Filgueira (2006) reconhecem que este foi um dos temas mais controvertidos no campo das ciências sociais durante a década de 1990. Estes autores atribuem grande parte desta confusão ao fato desta noção ter sido aplicada para explicar fenômenos que ocorriam nos níveis de agregação e formalização das relações humanas mais distintas, desde a aplicação na análise do desempenho escolar de crianças, do padrão de crescimento de países ou regiões, à dinâmica da formação de vizinhanças até do funcionamento de grandes instituições.

Na visão de Abromovay *et al.* (2002, p. 63), o conceito tem o seguinte significado:

Capital social é comumente definido com o conjunto de regras, normas, obrigações, reciprocidades e confiança presentes em relações, estruturas e arranjos institucionais da sociedade que permitem seus membros buscarem seus objetivos individuais e comunitários.

Porém, a noção de capital social proposta pelo paradigma AVEO, enquanto ferramenta analítica específica, a qual busca compreender as condições que proporcionam o surgimento de sociedades mais integradas e quantitativas, é aquela que compreende que o capital social é um dos recursos fundamentais que compõem o conjunto dos ativos das pessoas e domicílios, assim como, constitui-se como atributo das estruturas de oportunidades, desde que estas funcionem como fontes desses ativos (KAZTMAN, 2000; KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006).

A noção de capital social também é abordada através de suas definições ao nível individual e de grupo/comunidade. Ao nível de indivíduo, o capital social de uma determinada pessoa é definido pela “sua capacidade de mobilizar a vontade de outras pessoas em seu benefício sem recorrer à força ou a ameaça de força.” (KAZTMAN, 2000, p. 285). Ao nível de grupos ou comunidades, as dimensões-chaves do capital social estão associadas às normas, instituições e a confiança (KAZTMAN, 2000).

Numa perspectiva mais aprofundada, Kaztman e Filgueira (2006, p. 87) argumentam que o capital social ao nível do indivíduo pode ser entendido da seguinte forma:

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

De modo a tornar mais claro a compreensão da noção de capital social, ao nível do indivíduo, é importante entender que a quantidade de capital social que uma pessoa pode mobilizar está associada diretamente a três fatores: I) a extensão das obrigações/direitos os quais geram expectativa de receber recursos de outras pessoas; II) a força dos laços que unem as pessoas em suas redes, assim como a força das normas que regulamentam tais interações, que estão associadas também à maior ou menor relevância das sanções que podem se aplicar a quem não cumprir as expectativas de reciprocidade; e, III) a importância dos recursos existentes nas redes, no que tange a sua capacidade de facilitar o alcance das metas de bem-estar e objetivos das pessoas nas redes (KAZTMAN, 2000).

De acordo com Kaztman e Filgueira (2006), todas as esferas sociais podem estabelecer âmbitos e modalidades de interação que abriga o capital social e que a partir destes o acumula. Essas fontes de capital social se distinguem entre si pela intensidade das obrigações entre as pessoas, assim como pela eficiência das normas que regulam o cumprimento das obrigações, porém, se diferem especialmente pela importância dos recursos que navegam em suas estruturas. Estes recursos podem ser os mais variáveis, como bens materiais (empréstimos), ou não materiais (informações, contatos, mostras de prestígio e reconhecimento), possuindo comum característica de facilitar o alcance das metas de bem-estar das pessoas.

Kaztman (2000) o considera o capital social menos alienável de todos os capitais e sua utilização está limitada pela própria rede de relações que compõem este tipo de capital. Monteiro (2011) compreende que o capital social é definido através do atributo coletivo que se constrói em torno das relações de confiança e reciprocidade, fenômeno este que se manifesta em redes interpessoais. Por sua vez, Menezes (2019) considera que as fontes de capital social, diferente do capital físico e humano, estão instaladas nos relacionamentos, e, assim sendo, quando as pessoas se desfazem destes vínculos, estes ativos são afetados.

Menezes (2019, p.19) revela ainda que o capital social é composto de três unidades essenciais: a cidade, a família e o bairro.

[...] a maneira como essas unidades estão distribuídas, a sua existência e funcionamento permitem a cooperação e socialização dos seus membros e mudanças nas suas conformações alteram a forma de acesso a esse capital pelas comunidades. Como efeito, o acesso a outros tipos de capitais, como o humano e o físico também sofre alterações.

Kaztman e Filgueira (2006) reconhecem como fontes potenciais de capital social, os clubes comunitários, as ruas dos bairros, os centros educativos, os locais de trabalho, partidos políticos, associações e as organizações de qualquer tipo, sindicatos, grêmios, bem como as famílias. Ou seja, são ambientes nos quais o capital social se localiza e a partir dos quais se acumulam.

Kaztman (2000) considera como uma característica marcante do capital social, que está instalado em uma estrutura, ou seja, em nível de grupo/comunidade, a forma como as pessoas podem se beneficiar dele, mesmo sem contribuir para a sua acumulação e manutenção. Por exemplo, esse fenômeno pode ser observado com os pais de alunos que não são membros da associação de pais da escola, ou mesmo com vizinhos recém-chegados a um bairro.

Em suma, Kaztman e Filgueira (2006) comentam que esses ativos são crucialmente dependentes da cobertura social e territorial das redes nas quais se encontram instalados, ao contrário dos ativos que compõem o capital físico e humano. Bem como, estão sob a dependência da cobertura dos sistemas de normativos de obrigações e reciprocidade que norteiam a interação entre seus membros. Em outras palavras, na medida em que as famílias e indivíduos são removidos fisicamente das estruturas sociais as quais teve acumulado o seu capital social, esses ativos serão perdidos. O mesmo ocorre quando se modifica ou se destrói a estrutura normativa dos sistemas; o capital social também é afetado.

Dessa maneira, nota-se que as fontes e formas de capital social são múltiplas, assim como são diversificadas as estruturas de oportunidades em que se localizam e a partir dos quais se acumulam esses ativos.

Diante do exposto, o Quadro 1 tem por finalidade sintetizar as características fundamentais e atributos básicos dos tipos de ativos básicos propostos pelo Paradigma AVEO:

Quadro 1 – Características fundamentais e atributos básicos dos ativos

| 1 - CAPITAL FÍSICO | 2 - CAPITAL HUMANO | 3 - CAPITAL SOCIAL |
|--|--|---|
| Pode ser distinguido em duas modalidades: 1.1 Capital financeiro; e 1.2 Capital físico | 2.1 Possui menor liquidez do que o capital físico | 3.1 É o capital menos alienável de todos |
| 1.1 Capital Financeiro: Sua característica fundamental é a alta liquidez e multifuncionalidade | 2.2 São ativos instalados nas pessoas; | 3.2 Está instalado nas relações, portanto sua alienação é dificultada quando as pessoas abandonam os lugares, já que estes funcionam como um reservatório deste tipo de capital |
| 1.1.1 Seus benefícios tendem a se estender, em graus distintos, aos | 2.3 Seu valor está suscetível a desvalorizações que fogem ao controle dos (as) indivíduos/famílias | |
| | 2.4 O principal uso está relacionado | |

| | | |
|---|--|---|
| demais membros do domicílio | ao acesso ao emprego ou trabalho autônomo remunerado | |
| 1.1.2 É atributo dos indivíduos que realmente detêm controle sobre o seu uso (direitos) | 2.5 Possuem atributos em dois níveis: individual e familiar | 3.3 Seu uso está intimamente entrelaçado e limitado pela própria rede de relações que o define |
| São exemplos: Poupança, renda, ações, acesso ao crédito, títulos, etc. | 2.5.1 A nível individual: é representado pelas competências, aptidões, estado de saúde, qualificações, conteúdos mentais como a motivação, crença, atitudes, grau de convicções de que é necessário fazer um investimento na acumulação deste ativo por meios institucionais como forma de alcançar objetivos de bem-estar sugeridos pela sociedade. Ou seja, implica acreditar que isso perpassa pela estrutura de oportunidades existente, e de que através dela, é possível obter os recursos necessários ao pertencimento pleno na sociedade | 3.4 Quando instalado em nível de grupo/comunidade, pode beneficiar pessoas que não contribuíram para sua manutenção ou acumulação |
| 1.2 Capital Físico: Possui menor liquidez do que o Capital Financeiro. | | 3.5 Possuem atributos em dois níveis: individual e grupo/comunidade |
| 1.2.1 Maior dificuldade de alienação, por isso é uma forma de capital mais estável | | 3.5.1 A nível individual: define-se pela capacidade de mobilizar a vontade de outras pessoas em seu benefício |
| 1.2.2 Requer manutenção para que não seja consumido totalmente. Logo, também é considerado um gasto | | 3.5.2 A nível do grupo ou da comunidade: sua dimensão central refere-se as normas, instituições e confiança |
| 1.2.3 É a forma mais estável de capital | 2.5.2 A nível familiar: A quantidade de trabalho potencial e as suas qualidades e probabilidades de realização no mercado, considerando-se os atributos educacionais e de saúde de cada um dos indivíduos, assim como da capacidade coletiva de mobilização destes de forma articulada | |
| 1.2.4 É elemento positivo para a percepção de estabilidade nos lugares, favorecendo o planejamento de longo prazo e da construção de outras formas de capital | | |
| 1.2.5 A alta dependência em torno de algumas formas de este capital, pode intensificar os efeitos de acontecimentos imprevistos ou sua desvalorização repentina, gerando graves crises e aumento da vulnerabilidade | | |
| São exemplos: bens materiais, desde a habitação, maquinário, animais, meio de transporte próprio, etc | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em Kaztman (2000) e Kaztman e Filgueira (2006).

A partir dos conceitos dos diferentes capitais/ativos abordados, é possível compreender que as famílias, indivíduos e comunidades reagem a eventos adversos, que podem ser provenientes do meio interno e/ou externo, de formas distintas. Ou seja, utilizam-se de estratégias de uso dos seus ativos de modo a buscar a preservação das suas condições bem-estar, e que através das estruturas de oportunidades que os ambientes oferecem, estes recursos podem ser renovados ou adquiridos.

Nesse sentido, o Paradigma AVEO preconiza que as estruturas de oportunidades estão localizadas nas atividades/serviços/bens que surgem do funcionamento do mercado, da comunidade e do Estado (KAZTMAN, 2000).

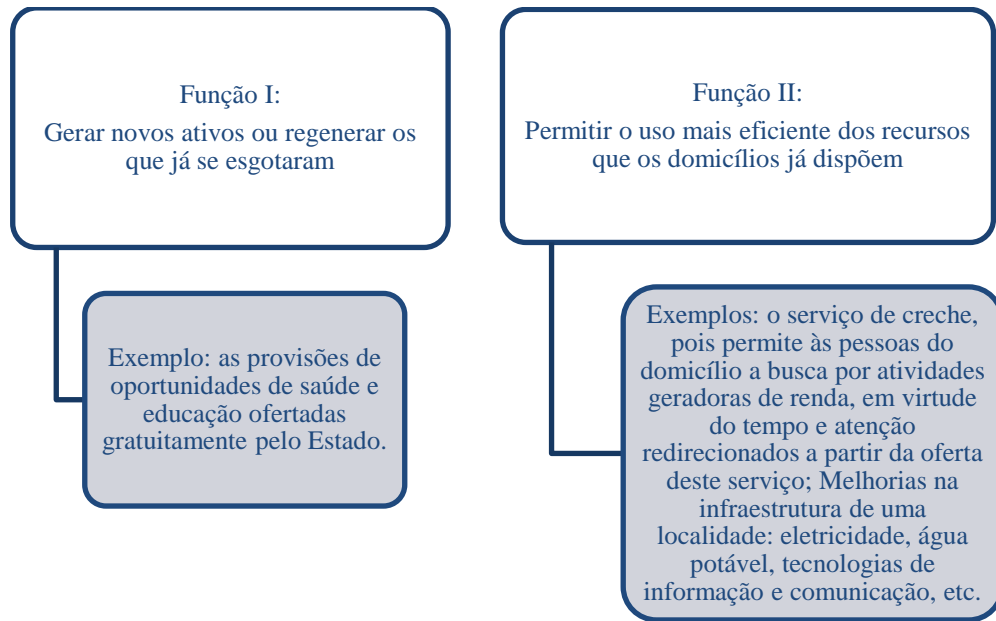
2.2.2 Estruturas de oportunidades

A abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Kaztman (2000) para o estudo do fenômeno da vulnerabilidade social proposta – o Paradigma AVEO –, busca associar os conceitos de ativos aos das estruturas de oportunidades. Estas estruturas são compreendidas pelo conjunto das fontes de ativos necessários para que um domicílio goze de plena participação na sociedade. Em sentido amplo, segundo o autor, acessar oportunidades é entendido como a possibilidade de acesso ao emprego, à proteção social e aos direitos de cidadania.

De forma específica, Kaztman e Filgueira (2006) afirmam que as estruturas de oportunidades representam oportunidades de acesso aos serviços ou atividades, assim como bens que têm efeito sobre o bem-estar dos domicílios, seja porque propiciam que os indivíduos/domicílios utilizem seus recursos já existentes de forma mais facilitada ou porque lhes permite o acesso a outros bens e serviços/atividades, que lhes são úteis para que integrem à sociedade através dos canais existentes. Ou seja, as estruturas de oportunidades possuem duas funções: a de gerar novos ativos ou regenerar aqueles já esgotados; assim como, também tem a função de permitir o uso mais eficiente daqueles recursos que já estão disponíveis nos domicílios ou para seus indivíduos.

A Figura 1 ilustra essas funções e apresenta exemplos práticos destas funções:

Figura 1 – Funções das estruturas de oportunidades



Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em Kaztman e Filgueira (2006).

Kaztman e Filgueira (2006) e Menezes (2019) elucidam ainda que, as estruturas de oportunidade são as fontes mais importantes de ativos, e que não podem ser modificadas através de ações isoladas dos indivíduos, no entanto, tais indivíduos podem se organizar para realizar alterações nestas estruturas. Logo, um exemplo deste fenômeno pode ser observado quando vizinhos se reúnem para pleitear a instalação de equipamentos de saúde ou educação em um bairro, como escolas, unidades básicas de saúde, hospitais, creches, dentre outros. Embora, seja facultado aos indivíduos utilizarem ou não tais oportunidades, de acordo com suas capacidades e preferências.

Em suas palavras, Kaztman (2000, p. 299) destaca que:

O termo "estrutura de oportunidade" refere-se ao fato de que as rotas para o bem-estar estão intimamente ligadas, de modo que o acesso a certos bens, serviços ou atividades fornece recursos que facilitam o acesso a outras oportunidades. Como a capacidade de geração de renda é o recurso mais importante para garantir o bem-estar das famílias, os bens mais valorizados pelas pessoas são aqueles que permitem o acesso a empregos de qualidade. De fato, a sequência de acesso a diferentes oportunidades de bem-estar tende a ser organizada de forma a maximizar a probabilidade de os membros do domicílio se envolverem em atividades cujos produtos são valorizados pelo mercado. Para isso, devem atender, principalmente, às mudanças nas qualificações e competências exigidas frente às transformações da estrutura produtiva.

Desta forma, é notório que as estruturas de oportunidade geram impactos diretos aos domicílios, seja na elevação do bem-estar, assim como propiciando melhores condições de utilização dos ativos dos indivíduos e/ou domicílios já utilizam.

Kaztman e Filgueira (2006) consideram que as estruturas de oportunidades mais relevantes são aquelas que surgem do funcionamento do mercado, da comunidade e do Estado. Cada uma delas, de acordo com as necessidades de cada momento histórico, oferecem oportunidades de acesso aos recursos, às facilidades e proteções necessárias para que se participe ativamente da vida em sociedade.

2.2.2.1 O mercado

O mercado de trabalho constitui, em nossas sociedades, a principal esfera na geração, apropriação e utilização de ativos, refletindo diretamente sob as formas de reprodução das desigualdades e desvantagens sociais, haja vista que a condição de vida das famílias dependente basicamente da inserção de seus membros nesta esfera, cujas dimensões compreendem o rendimento, emprego, consumo e poupança (MENEZES, 2019).

No entanto, como visto anteriormente, as transformações acarretadas pelas mudanças nos processos produtivos relacionados aos modelos de desenvolvimento interno, de substituição de importações e pela globalização, assim como as mudanças no aparato estatal e do seu consequente desdobramentos no mercado de trabalho, propiciaram um cenário adequado para o exame dessas oportunidades. Embora, a longo prazo se possa imaginar que este cenário é favorável a ampliação dessas estruturas de oportunidades a partir do mercado, na América Latina e Caribe, os fenômenos (crises econômicas, redução do emprego público ou a obsolescência de determinadas ocupações e qualificações em decorrência das transformações técnicas) que acompanharam esses processos estão produzindo efeito contrário. Ou seja, o aumento do desemprego estrutural, maior precariedade e instabilidade do emprego, são consequências das reduções de oportunidades (KAZTMAN, 2000).

Kaztman e Filgueira (2006) reconhecem que as oportunidades se concentram em torno das atividades globalizadas e com alta densidade tecnológica, acompanhado da elevação do grau de habilidades cognitivas e sociais, que dão acesso aos empregos melhores remunerados e reconhecidos, o que acarreta, portanto, uma redução no leque de oportunidades

no mercado de trabalho para aqueles indivíduos menos qualificados. Tal quadro desperta nas pessoas um sentimento de insegurança crescente em relação à percepção do mercado enquanto via legítima do progresso pessoal, até mesmo da construção de suas identidades pessoais.

2.2.2.2 A comunidade

Kaztman (2000) reconhece que a comunidade tem uma forte função de integração de indivíduos e famílias na sociedade. Menezes (2019), por sua vez, afirma que a comunidade constitui uma estrutura informal de oportunidades, tendo como ativos mais importantes àqueles que compõem o capital social e se localizam nas relações interpessoais.

Ainda para Kaztman (2000), tais relações são caracterizadas pelo apoio mútuo, a partir das formas associativas que a sociedade desempenha suas funções coletivas de caráter solidário, mobilizando, assim o capital social, como ocorre na organização familiar, nos grupos étnicos, na comunidade ou religião. Dessa maneira, independente do que ocorra ao nível de mercado, estas formas constituem uma forma adicional para expandir ou reduzir as estruturas de oportunidades. Já Kaztman e Filgueira (2006), reconhecem três tipos importantes de estruturas de oportunidade que funcionam como importantes fontes de ativos, nesse contexto da sociedade civil: as redes políticas, as famílias e as redes extrafamiliares na comunidade.

2.2.2.3 O Estado

O Estado é tido por Kaztman (2000) como a fonte mais significativa de ativos para as famílias, os quais se expressam em sua forma mais evidente nos regimes de bem-estar, sendo o seu papel, enquanto fonte de ativos, manifestado através de várias dimensões.

Kaztman e Filgueira (2006) afirmam que, dentre as funções compreendidas em tais dimensões, a mais importante é aquela que atribui ao Estado o papel de estruturador ou vinculante, já que lhe é permitido definir como ocorrerá às relações entre as fontes, como acontece, por exemplo, quando o Estado vincula o acesso a benefícios previdenciários à

participação no mercado de trabalho formal. Bem como, de forma semelhante, quando o Estado vincula a concessão de algum tipo de abono familiar à contrapartida de frequência escolar ou quando se cria planos de subsistência para determinados domicílios com perfil de renda per capita específico.

Por sua vez, Menezes (2019) afirma que o Estado, em sua função de empregador, atua no sentido de oferecer postos de trabalho estáveis e com total cobertura de benefícios. Kaztman (2000) acrescenta que, em sua função de provedor direto, o Estado atua na oferta de ativos físicos e de recursos humanos, pela alocação de habitação, da provisão de educação e saúde pública, por exemplo; Enquanto provedor indireto, facilita o acesso aos ativos por meio de crédito para habitação, subsistência, para microempresas ou viabilizando um uso mais eficiente dos recursos dos domicílios.

Por último, em sua função de regulador, atua no regulamento de outras fontes de ativos, exercendo o controle sobre o funcionamento do mercado, da utilização de espaços públicos e das instituições da sociedade civil (KAZTMAN, 2000; KAZTMAN; FILGUEIRA, 2006). Estado e o mercado precisam, além de contribuir com a geração de um cenário favorável ao desenvolvimento econômico, sociocultural, político e ambiental dos cidadãos, fortalecerem a qualidade, quantidade e diversidade de ativos, promovendo hábitos e padrões de comportamento (estratégias) para a redução da vulnerabilidade em quaisquer de seus níveis de agregação (BUSSO, 2001).

Com base no exposto, o Quadro 2 elenca as mais importante funções que Estado pode desempenhar em suas estruturas de oportunidades:

Quadro 2 – Funções do Estado em suas estruturas de oportunidades

| FUNÇÕES DO ESTADO | ASPECTOS DE CADA FUNÇÃO |
|----------------------------|---|
| Estruturador ou vinculante | Definir como se dará as relações entre as fontes de ativos. Por exemplo: acessar benefícios da seguridade social mediante a participação no mercado formal de trabalho. |
| Empregador | Oferecer postos de trabalho estáveis e com plena cobertura de benefícios. |
| Provedor direto | Prover diretamente ativos físicos e em recursos humanos, mediante a alocação de subsistência, da provisão da educação e saúde pública. |

| | |
|-------------------|---|
| Provedor indireto | Facilitar o acesso a ativos por meio de crédito para microempresas ou para a subsistência, ou possibilitar o uso mais eficiente dos recursos dos domicílios. |
| Regulador | Regular outras fontes de ativos, por exemplo: o controle sobre o funcionamento do mercado em todas as suas formas; sobre as relações capital-trabalho, quando fixa contribuições à seguridade social; sobre a fixação de limites para a negociação salarial; sobre a definição de direitos trabalhistas; sobre os usos possíveis do solo urbano, espaços públicos e do funcionamento das instituições da sociedade civil. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em Kaztman e Filgueira (2006).

Kaztman e Filgueira (2006) reconhecem como aspecto mais importante do papel regulador do Estado, direta ou indiretamente, sobre as estruturas de oportunidades, está relacionado à sua capacidade de rearranjar a estrutura do regime de bem-estar da sociedade, atuando de modo a promover uma relação de sustentabilidade diante das imprevisíveis estruturas de riscos, as quais surgem a partir do colapso das expectativas prévias em cada esfera de comportamento.

De forma ampla, é possível considerar que o Estado, enquanto estrutura de oportunidades, através de suas funções de provedor (direto ou indireto) e de regulador, se constitui como um ente capaz de facilitar o uso mais eficiente dos recursos já disponíveis pelos indivíduos, bem como, também tem a capacidade de fornecer novos ativos ou regenerar aqueles já que foram exauridos. Através de suas instituições, fornece acesso aos canais de mobilidade e integração social (KAZTMAN, 2000; MENEZES, 2019).

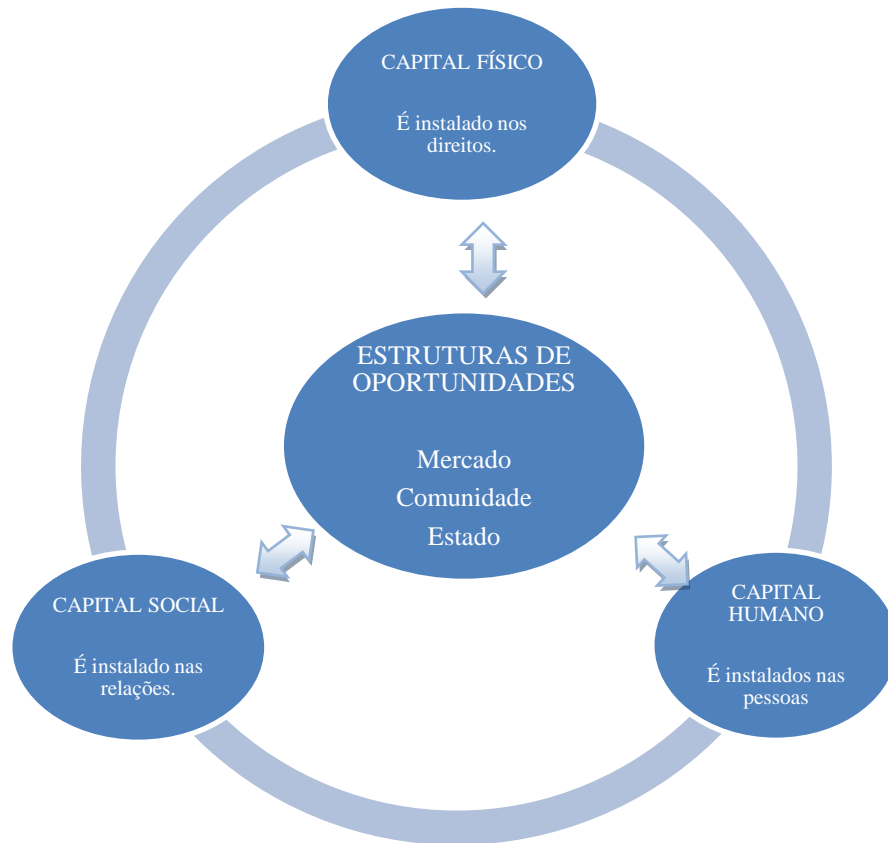
Ou seja, através da promoção de serviços como educação gratuita, o Estado fornece oportunidades diretas de acesso às fontes de capital humano, que podem garantir aos indivíduos, também, oportunidades de acesso a outros tipos de ativos localizados, por exemplo, no mercado, através da possibilidade do alcance de empregos mais qualificados.

Diante desses aspectos, é importante destacar ainda o que Busso (2001, p.8) argumenta sobre como a falta de atuação do Estado contribui para o aumento da vulnerabilidade social:

A vulnerabilidade social de indivíduos e grupos da população se expressa de várias maneiras, seja como fragilidade e indefesa diante das mudanças originadas no meio ambiente, como desamparo institucional do Estado que não contribui para fortalecer ou cuidar sistematicamente de seus cidadãos; [...].

Em suma, a Figura 2 buscar elencar os elementos fundamentais que constituem o Paradigma AVEO:

Figura 2 – Elementos estruturantes do Paradigma AVEO



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Kaztman (2000).

Nesse sentido, observável que as ações do Estado, por exemplo, influenciam a vida das pessoas e que, quando este age ou deixa de agir, a resultante irá produzir efeitos em parte ou na sociedade como um todo. Desse modo, essa ação/inação é considerada uma política pública; um mecanismo de ação do Estado (SOUZA, 2006). Logo, é importante compreender esta dinâmica e como podem ser formuladas as políticas públicas.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO MECANISMO DE AÇÃO DO ESTADO

As sociedades são compostas por diferentes atores, que ao longo de sua existência expressam diferentes posicionamentos, valores e interesses. A política, portanto, representa a maneira pela qual os interesses diversos são negociados. Assim, para a sobrevivência e progresso da sociedade os conflitos precisam ser mantidos em níveis aceitáveis (DRUMOND; SILVEIRA; SILVA, 2014).

As políticas públicas, em seu sentido amplo, representam o principal mecanismo de ação do Estado com vistas à realização dos direitos sociais, econômicos e culturais. Em uma perspectiva jurídica, o conceito de Direitos Sociais é definido na Constituição Federal de 1988 como àqueles relativos à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, proteção à infância e a assistência aos desamparados. Logo, é notório que as políticas públicas impactam a vida dos indivíduos e da sociedade (BRASIL, 1988; BREUS, 2006).

Para Secchi, Coelho e Pires (2019) as políticas públicas podem ser entendidas como uma diretriz que foi concebida para o enfrentamento de um problema público. De modo específico, constitui-se numa orientação à atividade ou à passividade de alguém. As atividades ou passividades, em virtude dessa orientação, são partes integrantes da política pública. Em suas palavras, Souza (2006, p. 26) resume a política pública como uma área do conhecimento que objetiva “ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).”.

Gonçalves *et al.* (2017) consideram que as políticas públicas se originam a partir de dois elementos: I) da intencionalidade pública, que pode ser expressa pela motivação em promover ações para se solucionar um problema; e, II) do problema público, que consiste na diferença entre, de um lado a conjuntura atual vivida, e de outro, a condição ideal que se aplica à realidade coletiva.

Drumond, Silveira e Silva (2014) e Souza (2006) argumentam que as políticas públicas podem ser criadas pelo Estado em respostas às próprias necessidades, bem como das necessidades da sociedade. Para além das questões que ditam a sua concepção, a política pública é considerada instrumento pelo qual as ações do governo podem ser analisadas e, se necessário, modificadas/ajustadas ao longo do seu curso. Assim, nota-se que é um processo dinâmico e retroalimentado.

2.3.1 O ciclo político

Com o objetivo de compreender melhor o porquê dos governos fazerem ou deixarem de fazerem determinada ação, alguns modelos de formulação e análise de políticas públicas foram desenvolvidos. O ciclo da política pública ou ciclo político/*policy cycle*, é um destes modelos (FREY, 2000). Essa tipologia considera a política pública como um ciclo deliberativo, que é consubstanciado num processo dinâmico de aprendizado e é constituído por um sequencial de fases, através das quais se promove a análise das políticas públicas. Tal tipologia enfatiza, principalmente, a fase de definição de agenda e indaga por que determinadas matérias entram na agenda política e outras não (SOUZA, 2006).

Nesta perspectiva, o ciclo político, considerando-se sua sistematização em fases sequenciais e interdependentes, permite a organização da vida de uma política (SECCHI, 2010). Na literatura podem ser observadas diferenças em relação às etapas do ciclo político, porém, elas se diferenciam apenas gradualmente, sendo as mais utilizadas: a formulação, a implementação, e, por último, o controle dos impactos das políticas (DRUMOND; SILVEIRA; SILVA, 2014; FREY, 2000; LIMA; D'ASCENZI, 2013).

Especificamente, o *policy cycle* proposto por Frey (2000), considera que as fases do ciclo político são: a percepção e definição de problemas; definição de agenda (*agenda setting*); elaboração de programas e decisão; implementação de políticas; e, avaliação de políticas, onde é possível realizar a eventual correção da ação.

A Figura 3 ilustra cada uma das fases do ciclo político conforme o autor sugere:

Figura 3 – Fases do ciclo político



Fonte: Adaptado de Frey (2000).

Partindo-se, então, para a análise de cada uma das fases, de acordo com o modelo proposto por Frey (2000), na fase de percepção e definição de problemas são identificados, a partir dos inúmeros problemas existentes, aqueles mais apropriados para serem objetos de ação do Estado por meio de uma política pública. Essa identificação pode partir de grupos sociais, grupos políticos ou da própria administração pública. É importante observar o que argumenta Drumond, Silveira e Silva (2014), pois mesmo identificados os problemas, que podem surgir das mais diversas formas possíveis – catástrofes naturais, pandemias, favelização das periferias de uma cidade, etc. – o Estado pode dar tratamento diferenciado a cada um deles.

Assim, é necessário que o Estado opte por agir em face daqueles problemas que devem ser priorizados. Frey (2000) chama este processo de definição de agenda. Ou seja, passam a compor a agenda governamental aqueles problemas que foram priorizados, e que são o foco da ação dos agentes governamentais.

Sobre a fase de *agenda setting* Drumond, Silveira e Silva (2014, p. 11), advogam que a inclusão de problemas na agenda governamental é realizada a partir de pelo menos algum destes fatores, como: a mobilização grupos políticos grandes, de pequenos grupos que detenham poder ou pela ação de determinados indivíduos estrategicamente inseridos naquele contexto; representar uma calamidade ou catástrofe, cujo ônus de não lidar com tal problema

seja superior ou ônus de articular formas de resolvê-lo; e, constitua-se de uma oportunidade, e através da sua solução se obtenham vantagens.

A próxima etapa, a da elaboração de programas e decisão, refere-se à formulação de políticas, projetos e programas sólidos considerados como capazes de promover soluções para aqueles problemas que foram inseridos na agenda governamental (DRUMOND; SILVEIRA; SILVA, 2014).

Já a fase da implementação de políticas, corresponde basicamente à execução daquilo que foi definido na etapa anterior (LIMA; D'ASCENZI, 2013). É importante resaltar que na fase de implementação das políticas públicas, é comum que os resultados e impactos reais não correspondam àqueles formulados na etapa de elaboração de programas e decisão (FREY, 2000). Ou seja, a fase de implementação abrange um conjunto de ações e decisões de vários atores para que, de fato, a política se concretize (DRUMOND; SILVEIRA; SILVA, 2014).

Lima e D'ascenzi (2013) argumentam que a partir da análise e proposição, durante a etapa de implementação de políticas públicas, gerou-se um viés: a centralização nos problemas decorrentes da própria implementação. Uma vez que, a partir desta abordagem, segundo esses autores, há um direcionamento de perspectiva sobre o objeto da política pública, sendo consequência disso, a definição de variáveis que expliquem o fracasso ou sucesso na etapa de implementação.

Estes problemas estão fortemente associados às necessidades de aprimoramento dos processos político-administrativos da etapa de implementação. Neste sentido, Lima e D'ascenzi (2013, p. 102) elencam quais condições devem ser observadas para a efetiva implementação de uma política pública:

A primeira condição é que a legislação deve oferecer objetivos claros e consistentes. Em segundo lugar, a legislação deve incorporar uma teoria sólida, identificando os principais fatores e *links* causais, que afetam os objetivos, e dar aos implementadores jurisdição suficiente sobre o grupo alvo e outros pontos de influência para atingir os objetivos. A terceira condição é que a legislação deve estruturar a implementação para maximizar a probabilidade de que implementadores e grupos alvo façam o que se deseja. Isso envolve trabalhar com agências solidárias e integração hierárquica adequada, recursos financeiros suficientes e acesso a suporte. Em quarto lugar, os líderes das agências implementadoras devem possuir habilidades políticas e gerenciais e estarem comprometidos com os objetivos da política. A quinta condição é que o programa deve ser apoiado por grupos organizados e por alguns legisladores-chave ao longo da implementação. Por fim, a sexta condição se refere as mudanças contextuais que podem constranger a implementação, como a emergência de políticas públicas conflitantes ou mudanças nas condições socioeconômicas.

Por fim, na fase da avaliação e da correção da ação, Frey (2000) a descreve como a etapa responsável pela apreciação dos programas e projetos já implementados, ou seja, quanto aos seus impactos efetivos. A partir da avaliação, é possível medir os déficits de impacto, assim como, identificar possíveis efeitos colaterais não previstos, para então, readequar ações e programas futuros. Drumond, Silveira e Silva, (2014), argumentam que estes processos permitem ao Estado gerar informações que possam subsidiar à tomada de decisões.

A fase de avaliação é primordial para o desenvolvimento e adaptação continuada dos métodos e ferramentas de ação pública. Ao passo que, é possível também que ocorra a suspensão/exclusão do programa/política, interrompendo-se o ciclo ou se criando um novo. Desta maneira, a fase de avaliação não está associada apenas ao fim do processo, na verdade, ela ocorre durante a execução de todas as etapas do ciclo político (DRUMOND, SILVEIRA; SILVA, 2014; FREY, 2000).

Portanto, o ciclo político permite realizar a formulação e a análise das políticas públicas, constituindo-se de um processo dinâmico e retroalimentado. As políticas públicas são diretrizes elaboradas com o intuito de resolver um problema público, caracterizando-se como um mecanismo de ação do Estado, o qual pode implementá-las através de suas instituições. E, as universidades públicas são um exemplo destas instituições.

Souza *et al.* (2013) consideram que as universidades públicas, enquanto instituições pertencentes ao Estado atuam como centros de referência para a sociedade, em virtude das suas funções científicas e técnicas. Dessa maneira, pode-se presumir ainda que há a existência de uma relação de mão-dupla entre o Estado e a sociedade, por meio dessas instituições.

Nesse sentido, é importante abordar a trajetória histórica, objetivos e contradições de uma política pública voltada para a área da educação, o PNAES. Esta política é executada no âmbito das instituições federais de ensino superior que são vinculadas ao MEC, e se propõe a amenizar as condições de desigualdades daqueles que se encontra em condições de vulnerabilidade socioeconômica, facilitando a permanência destes estudantes no ensino superior público brasileiro (BRASIL, 2010).

2.4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PNAES NO BRASIL

Gisi (2006) e Menezes (2019) consideram que a universidade é um espaço para a produção e transmissão do conhecimento e que contribui dessa forma com a melhoria do desenvolvimento cultural dos indivíduos através de suas ações de promoção aos direitos humanos, educação, trabalho, tecnologias, meio ambiente, comunicação, dentre outras, com especial atenção as populações mais vulneráveis.

Finatti, Alves e Silveira (2007) reconhecem que a universidade tem o dever de organizar a sociedade e sua cultura no sentido de lhes proporcionar condições para superar as contradições existentes na própria sociedade, bem como formar agentes culturais mobilizadores, através da utilização da educação como instrumento de reivindicação da ampliação dos direitos humanos e da consolidação da cidadania.

Diante disso, será abordado brevemente o contexto histórico no qual se construiu a assistência estudantil no Brasil enquanto política, a qual é considerada como estratégia de permanência dos estudantes no ensino superior, desde a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil em 2007, por meio da Portaria Normativa N.º 39 do MEC, até a sua reestruturação conforme disposto no Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, abordando suas características, finalidades, contradições e desafios atuais.

2.4.1 A assistência estudantil no Brasil e sua trajetória até os dias atuais

O início das ações voltadas à assistência estudantil no Brasil ocorreu em 1928, durante o governo de Washington Luís, quando ocorre o financiamento da construção da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris, na França, com o objetivo de abrigar os filhos das famílias mais abastadas que buscavam sua formação acadêmica no exterior, cujas suas despesas foram custeadas pelo governo (IMPERATORI, 2017; KOWALSKI, 2012). Logo, observa-se que a assistência estudantil, assim como a oferta do ensino superior, já nasceu no Brasil com a finalidade de atender aos filhos das elites de suas épocas (ALMEIDA, 2019; DUTRA; SANTOS, 2017; SOUZA *et al.*, 2013).

Durante a década de 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que por sua vez era vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, e que implantou programas de assistência estudantil como: o Bolsas de Trabalho, que permitia aos beneficiários a oportunidade do exercício profissional em órgãos e entidades públicas ou

particulares; e, o Bolsas de Estudo, que tinha a mesma natureza de apoio aos estudantes, porém não exigiam contrapartidas dos mesmos. No entanto, no fim da década de 1980, com a justificativa dos altos custos, o DAE foi extinto e as ações de assistência estudantil se diluíram aos moldes locais de cada instituição (FONAPRACE, 1997; IMPERATORI, 2017).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual é conhecida como constituição cidadã, a educação foi reconhecida como direito social. De acordo com Brasil (1988, Art. 205), “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Nesse sentido, a própria LDB de 1996, estabeleceu aspectos relacionados à assistência ao estudante das escolas públicas, conforme disposto no inciso VIII do artigo 4º ao afirmar que, o Estado tem o dever para com a educação escolar pública no sentido de garantir o atendimento aos estudantes, em todas as fases da educação básica, através de programas suplementares para o fornecimento de material didático-escolar, alimentação, transporte e assistência à saúde (BRASIL, 1996).

Porém, no âmbito do ensino superior público federal, foi apenas na segunda metade da primeira década do século XXI, que a assistência estudantil foi regulamentada, a princípio pela Portaria Normativa do MEC n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, a qual instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, que entrou em vigor a partir de 2008. Em seguida, a assistência estudantil também foi matéria do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual instituiu o REUNI (BRASIL, 2007a; BRASIL, 2007b).

O REUNI possuía o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, através do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Dessa maneira, constituem diretrizes do REUNI conforme de acordo com Brasil (2007a, Art. 2º, grifo nosso):

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - **ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil**; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

O REUNI não só contribuiu para a expansão do ensino superior e a ampliação das condições de acesso, como também expandiu os investimentos em políticas de permanência, tornando-se um compromisso social no sentido de combater as desigualdades socioeconômicas que permeiam os processos de acesso e permanência nas universidades públicas federais. A partir da implementação do REUNI, 14 novas universidades federais e mais de 100 novos *campi* foram criados em todas as regiões do Brasil. Além disso, o REUNI foi responsável por um aumento aproximado de 70% das matrículas em cursos presenciais na rede do ensino superior público federal (MENDES; ROSA; SANTOS, 2019; MENEZES, 2019).

A busca pela redução das desigualdades socioeconômicas é parte integrante do processo de democratização da universidade, bem como da própria sociedade, no Brasil. Esse processo não pode se efetivar apenas com o acesso à educação superior gratuita, pois é necessário que se criem mecanismos de garantia da permanência dos estudantes que nela ingressam, de modo a reduzir os efeitos das desigualdades manifestadas por uma parcela deste público, que é proveniente de estratos sociais cada vez mais pauperizados e que têm grandes dificuldades de lograrem êxito em sua trajetória acadêmica. Desse modo, para que o estudante possa se desenvolver e alcançar esse êxito, em sua plenitude, é importante associar à qualidade do ensino ofertado, uma política concreta e eficaz de assistência, em termos de alimentação, saúde, moradia, esporte, lazer, cultura, dentre outras condições (FINATTI; ALVES; SILVEIRA, 2007).

A democratização do acesso ao ensino superior é resultante do aumento do número de IFES, cursos e vagas. No Brasil, havia 425 mil estudantes no ensino superior em 1970. Em 2019, o número já ultrapassou os 8 milhões. Em se tratando da América Latina, o número de estudantes no ensino superior saltou de 1,9 milhões, em 1970, para 8,3 milhões, em 1990; em 2011, já eram 25 milhões. Através, também, da interiorização dos *campi* das IFES, ocorreu uma maior mobilidade territorial dos ingressantes no ensino superior público federal, proporcionada também pelo ENEM/SISU e da reserva de vagas, resultante da política de cotas para estudantes egressos de escolas públicas, estabelecida pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (ALMEIDA, 2019; BRASIL, 2012; FONAPRACE, 2019).

Kowalski (2012) considera que a assistência estudantil está se efetivando, assim como as demais políticas públicas, tendo em vista as repercussões do ideário neoliberal e os embates da contrarreforma do Estado que contêm, em seu escopo, questionamentos sobre a forma e concepção da efetivação dos direitos sociais. Para o autor, a construção da política de assistência estudantil enquanto política de educação acompanha a mesma trajetória histórica e sociopolítica do Brasil, constituindo-se em três fases distintas: I) no início, objetivou ao atendimento da elite brasileira, os quais, quase que exclusivamente, tinham acesso às IES; II) uma fase de expansão, iniciada pela democratização da educação com a ampliação das vagas nas IES, que permitiu a maior inclusão da classe média nesse contexto; e, III) em seu estágio contemporâneo, se formalizou enquanto política de educação, garantindo legalmente o direito de acesso e permanência dos estudantes nas IFES.

Acerca deste terceiro estágio da assistência estudantil, Dutra e Santos (2017) também reconhecem que essa ação do Estado recebeu *status* de política pública a partir dos anos 2000, com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil em 2007, e de sua evolução jurídica em 2010.

No entanto, Kowalski (2012) chama à atenção de que, apesar da necessidade de se reconhecer a importância de se institucionalizar uma política dessa natureza, no âmbito das IFES, para que fosse possível o avanço do direito à educação, numa perspectiva de universalidade, indivisível e fundamental, ao mesmo tempo, ela é acompanhada, contraditoriamente, de um retrocesso, observado nas práticas de implementação dessa política, manifestada pelas condicionalidades dos direitos aos programas. Para o autor, é nesse processo que podem ser reveladas ou mascaradas as concepções e formas de garantia desse direito, ou seja, suas contradições e mediações.

2.4.2 O PNAES: características, contradições e desafios atuais

O Programa Nacional de Assistência Estudantil, conforme instituído pela Portaria Normativa n.º 39 do MEC, definiu as áreas nas quais as ações do programa devem ser desenvolvidas, a saber: I moradia estudantil; alimentação; III transporte; IV assistência à saúde; V inclusão digital; VI cultura; VII esporte; VIII creche; e, IX apoio pedagógico. Este ato do MEC foi uma resultante do processo de reconhecimento da assistência estudantil

enquanto estratégia central de combate às desigualdades sociais e regionais. O programa representou um marco para a política de assistência estudantil, por ter definido suas áreas de atuação, ao se tornar, também, referência para a criação de programas e projetos nas IFES pelo Brasil, tendo começado a vigorar a partir do ano de 2008 (BRASIL, 2007b; IMPERATORI, 2017).

Cerca de dois anos depois edição da Portaria Normativa n. 39 do MEC, em 19 de julho de 2010, foi promulgado o Decreto n.º 7.234, que teve como objeto de matéria o PNAES. Este decreto estabeleceu claramente as finalidades e objetivos do PNAES, os quais são respectivamente: ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; e, democratizar as condições de permanência desse público na educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção social através da educação (BRASIL, 2010).

Consoante às disposições contidas no Art. 2º do Decreto 7.234/2010, que tratam dos objetivos do PNAES, Almeida (2019) e Mendes, Rosa e Santos (2019), em suas palavras, consideram que estes compreendem: a ampliação das condições de permanência dos estudantes nas IFES, democratizando as condições de continuidade no ensino superior público federal; atenuar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino superior; reduzir as taxas de evasão e retenção; e, promover a inclusão social por meio da educação.

Na visão de Imperatori (2017, p.295), consoante ao disposto no Art. 3º do Decreto 7.234/2010, o qual prevê a forma na qual e as áreas/eixos de atuação desta política, é importante destacar que:

[...] a proposta do PNAES é articular diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo. É interessante observar que são definidas as ações e não as formas de se executar as ações, o que resulta na diversidade de projetos e serviços implementados em cada Ifes.

Por sua vez, Andrade e Teixeira (2017) consideram que a assistência estudantil tem como finalidade prover aqueles recursos que são necessários para que os seus usuários contornem os obstáculos que impedem o alcance de um bom desempenho acadêmico e curricular, reduzindo o percentual de abandono, evasão e retenção.

Nesse sentido, o Art. 3º do Decreto n. 7.234/2010 estabeleceu, especificamente, as áreas nas quais as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas, devendo serem

implementadas de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando atender aos discentes matriculados em cursos de graduação presencial nas IFES, sendo elas: I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; e, X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010). É importante destacar que, a área descrita no inciso X era inexistente na Portaria Normativa n.º 39 do MEC (BRASIL, 2007b).

Finatti, Alves e Silveira (2007) argumentam que a assistência estudantil está associada a todas às áreas dos direitos humanos, já que envolve ações que visam ao atendimento ideal de questões relacionadas à saúde, ao acesso a instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, ao atendimento das necessidades especiais para além daquelas necessidades básicas como a moradia, alimentação, transporte, e, recursos financeiros.

Quanto aos aspectos metodológicos e critérios de seleção dos estudantes, o Decreto 7.234/2010 concedeu autonomia a cada IFES para a definição dos critérios e métodos de seleção dos estudantes de graduação presencial, que são o público alvo do programa, conforme estabelece o parágrafo 2º do Art. 3º do referido decreto (BRASIL, 2010).

Imperatori (2017) reconhece que as inovações do contidas no PNAES, a partir de sua evolução jurídica, nos termos do Decreto 7.234/2010, ao definir claramente a finalidade e objetivos do programa, permitiu que as IFES brasileiras tivessem uma referência em comum. No entanto, a principal inovação correspondeu à definição do público alvo, o que, na verdade, representa uma restrição do acesso a essa política, que a tornou focalizada. Em outras palavras, a universalidade não é uma característica presente no PNAES.

A partir de suas análises sobre o perfil dos estudantes das universidades públicas federais brasileiras, Braga e Santos (2021) também reconhecem que a grande maioria dos estudantes precisa de algum auxílio para sua permanência nestas instituições, no entanto, apesar de sua importância para a permanência, o PNAES possui um caráter focalizador. Isto é algo que os autores consideram uma característica comum nas políticas sociais que são desenvolvidas no Brasil, no contexto neoliberal. Em outras palavras, o PNAES, ao fixar um critério de renda para acesso à suas ações, limita seu atendimento àqueles considerados mais pobres.

Dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES, realizada em 2018 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o FONAPRACE, mostraram que o perfil dos estudantes do ensino superior brasileiro está, cada vez mais, refletindo a realidade do Brasil. De acordo com os dados da pesquisa, o número de estudantes cotistas aumentou de 3,1% em 2005, para 48,3% em 2018. No aspecto da renda, em 1996 44,3% dos estudantes tinham renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, em 2018, esse número saltou para 70,2% (FONAPRACE, 2019).

Especificamente, de acordo com o artigo 5º do Decreto 7.234/2010, o PNAES atenderá prioritariamente estudantes oriundos das escolas públicas de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem deixar de se observar os demais requisitos definidos pelas IFES nesse sentido (BRASIL, 2010).

Diante desses elementos, Almeida (2019, p. 120, grifo nosso) ressalta que:

A assistência estudantil brasileira, conforme apresentado anteriormente, foi se construindo a partir de diversos cenários sociopolíticos e econômicos. Assim, as concepções sobre a assistência estudantil que foram se construindo ao longo da história do ensino superior brasileiro são perpassadas por alguns binômios: gasto x investimento; favor x direito; **universalidade x seletividade**; necessidades básicas x integralidade.

Já Braga e Santos (2021) elucidam que o PNAES não possui garantias orçamentárias efetivas para a execução das ações de assistência estudantil. Ou seja, não há uma vinculação orçamentária dentro do programa ou um orçamento específico destinado ao mesmo. Além disso, é perceptível, através do próprio escopo legal do Decreto 7.234/2010, que os estudantes serão atendidos à medida que os recursos permitirem, não sendo estes orçados a partir da demanda existente. Dessa forma, resta aos operadores da política, em nível de cada instituição, selecionar os mais pobres dentre os pobres.

Nesse sentido, o Art. 8º do Decreto 7.234/2010 revela que, as despesas relativas ao PNAES serão efetuadas à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MEC ou às IFES, cabendo ao Poder Executivo compatibilizar a quantidade de discentes beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, respeitando os limites definidos na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (BRASIL, 2010).

Observa-se, desde 2015, que a educação superior vem sendo alvo de diminuição e congelamento de recursos para o seu custeio e investimentos, o que tem impactado

diretamente na execução das políticas de inclusão e assistência estudantil nas IFES brasileiras, haja vista que os processos de expansão de cursos e novas vagas continuam sendo executados por estas instituições (ALMEIDA, 2019).

É possível notar que, em 2015, a dotação orçamentária do PNAES era de R\$ 895.026.718,00; em 2016, R\$ 1.030.037.000,00; em 2017, R\$ 987.484.620,00; em 2018, R\$ 957.178.952,00. Logo, entre 2016 e 2017, observa-se uma variação negativa de -4,13%. Já de 2017 para 2018, uma variação também negativa de -3,07% (ALMEIDA, 2019; FONAPRACE, 2019).

Embora, na visão de Magalhães (2012), para além das questões orçamentárias, a assistência estudantil precisa desconstruir essa concepção de prática balizada em ações de subvenções financeiras aos seus beneficiários, ampliando-se para atender aos estudantes em suas várias necessidades e aspectos, de modo a promover condições para se contornar as dificuldades que permeiam sua trajetória acadêmica.

Nesse sentido, observando na dimensão do indivíduo e de suas limitações, é relevante destacar o que Imperatori (2017) argumenta sobre como é necessário que se leve em consideração que fatores socioeconômicos podem interferir na trajetória dos estudantes, acarretando, por exemplo, a evasão escolar. Por isso, é necessário compreender que, o desempenho acadêmico, por exemplo, não se constitui somente do resultado das plenas capacidades próprias de desenvolvimento de cada indivíduo, mas perpassam por fatores que orbitam as garantias expressas por moradia, alimentação, transporte, etc.

Por sua vez, Almeida (2019) enfatiza que, mesmo diante da existência das 10 áreas definidas pelo PNAES, nem todas as IFES desenvolvem programas que abrangem todas as esferas sugeridas; havendo uma prevalência de três eixos: bolsas, alimentação e moradia. Tais práticas estão associadas à concepção de assistência estudantil ligada ao atendimento das necessidades básicas, ou seja, daquelas de caráter de sobrevivência.

Diante desses aspectos, em suma, a trajetória da assistência estudantil, até o seu momento atual, representou uma evolução ao adquirir *status* de política pública, principalmente, nos anos 2000. Especialmente entre 2007 e 2010, o programa ganhou mais força jurídica e estabilidade. Porém, o PNAES ainda é considerado como uma política de governo, observando-se a sua natureza jurídica de decreto presidencial, e que pode, com efeito, a qualquer momento, ser modificada ou até mesmo extinta por um simples ato do

Chefe do Poder Executivo Federal (ALMEIDA, 2019; DUTRA; SANTOS, 2017; IMPERATORI, 2017).

Todavia, apesar dessas fragilidades jurídico-políticas reveladas, a assistência estudantil é uma das metas previstas no Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024 (PNE 2014-2024). Na estratégia 12.5 do PNE 2014-2024, é proposta a ampliação das políticas de assistência estudantil, elevando gradualmente os investimentos em programas e ações que visem a ampliação da permanência no ensino superior, bem como a redução das desigualdades sociais, étnicas e raciais neste nível de ensino (ALMEIDA, 2019; BRASIL, 2014; MENEZES, 2019).

Logo, é evidente que, apesar dos avanços na construção e formalização da política de assistência estudantil no Brasil durante as duas últimas décadas, principalmente, as ações do PNAES ainda são promovidas de forma focalizada e seletiva. A sua natureza jurídica, apesar de ter evoluído, ainda é fundamentada apenas por um decreto do Poder Executivo, o que a atribui certa fragilidade nesse sentido.

Imperatori (2017) reconhece que são inúmeros os desafios a serem enfrentados e superados no âmbito dessa política, como por exemplo: o reconhecimento da assistência estudantil apenas no contexto do PNAES, ou seja, nas IFES que são vinculadas ao MEC, deixando para trás as demais instituições que também ofertam ensino superior; e, a necessidade de se refletir sobre a definição do público-alvo, que é definido a partir de critérios baseados prioritariamente na renda. Assim, a autora advoga que é necessário discutir em que medida apenas a renda é um parâmetro para a expressão das vulnerabilidades sociais, até mesmo, se esse valor de renda adotada pode ser aplicado a todas as realidades do Brasil.

2.5 O PNAES NA ERA DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E NO CONTEXTO PANDÊMICO

Na contexto contemporâneo, Takahashi (2000) afirma que, ao se utilizar, por exemplo, do telefone, gerir a conta bancária, seja em terminais bancários ou mesmo pela internet, verificar multas de trânsito, trocar mensagens com as mais diversas partes do mundo, até mesmo pesquisar e estudar, são, hoje, atividades cotidianas no mundo inteiro e no Brasil. Para o autor, as pessoas rapidamente se adaptaram a esse novo estilo de vida, algo que até poucos

anos atrás era inimaginável, e passaram a viver numa sociedade que se utiliza de novos aparatos tecnológicos, adquiriu outros valores sociais e econômicos fundamentais, e onde a informação flui em quantidades e velocidades enormes. Em suas análises, Manuel Castells (2011) a intitulou de a Sociedade da Informação.

2.5.1 A sociedade da informação: aparatos tecnológicos e as desigualdades digitais

O fim do século XX foi marcado por um novo raro intervalo na história da humanidade. Partindo-se da noção que esses intervalos representam uma série de situações estáveis no decurso da história, cujas ocorrências são excepcionais e pontuadas por eventos importantes, e que ocorrem com muita rapidez, contribuem, dessa maneira, para o estabelecimento de uma próxima era estável. E, essa época em questão foi marcada por uma transformação da cultura material, provocada pelos mecanismos do novo paradigma tecnológico, que é estruturado em torno da tecnologia da informação. Especificamente, a partir do surgimento de um conjunto convergente de tecnológicas em microeletrônica, computação, telecomunicações/rádiodifusão, até mesmo da engenharia genética e de seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações (CASTELLS, 2011).

Fava (2016, p. 208), ao fazer uso do termo Revolução Digital, que para o autor representa a quarta revolução da informação na história da humanidade, desde a invenção da escrita, do livro e da imprensa, considera que a partir dessa metamorfose pela qual o mundo passa atualmente, “Passamos pela mutação na informação dos negócios, do ensino e da aprendizagem e, com ela, a redefinição de sua função, de seu propósito.”

Castells (2011) afirma que essa revolução causada pelo surgimento da tecnologia da informação fez com que o mundo se tornasse digital, e ela teve a mesma importância histórica que teve a Revolução Industrial do século XVIII, por exemplo. Esse processo, assim como as outras revoluções tecnológicas que ocorreram ao longo da história da humanidade, induz um padrão de descontinuidade nas bases materiais da sociedade, da economia e da cultura. Esse momento histórico, no qual se construiu em torno da nova revolução tecnológica, na visão de Sousa (2016), é chamado de Era da Informação.

Diante desse contexto, Takahashi (2000) considera que três fenômenos estão inter-relacionados: I) a convergência da base tecnológica, que decorre do fato de se poder

representar e processar qualquer tipo de informação em um único formato, o digital; II) a dinâmica da indústria, que vem propiciando o acesso a computadores, com preços mais baixos, popularizando o uso dessas máquinas; e, III) o crescimento da internet, que em apenas oito anos, de 1991 a 1998, se tornou um padrão e que, de fato, disseminou-se por todo o mundo, propiciando conectividade a países até então fora de rede, substituindo assim outras tecnologias mais antigas, além de que é considerado um fator estratégico e fundamental para o desenvolvimento das nações.

Para Sousa (2016), essa mudança ocorrida pelo avanço da tecnologia e pela popularização dos computadores, devido à produção em maior escala, além de ter tornado os preços mais acessíveis, à medida que essas máquinas puderam se comunicar-se entre si, permitiu que pessoas das diferentes faixas de idade, em seus respectivos espaços, pudessem ter acesso às mesmas informações. Já Lobo e Maia (2015) destacam que a internet, que surgiu como uma ferramenta para fins militares, tornou possível a comunicação em tempo real e que esta não possui fronteiras.

Na visão de Pinochet (2014), a tecnologia permeia todas as áreas do conhecimento e, a partir dela, é possível construir e transformar o meio ambiente, no sentido de satisfazer as necessidades do homem; é, ainda, a fusão de arte e ciência, por meio do qual se pode criar bens e serviços. Dessa forma, as potencialidades do seu uso adquirem concretude a partir de um processo sólido de apropriação deste recurso, como é o caso da Tecnologia da Informação Comunicação (TIC).

Destarte, todas as revoluções tecnológicas penetram em todos os domínios da atividade humana, como no tecido no qual essas atividades são desenvolvidas. No entanto, diferente das demais revoluções, o núcleo da transformação que se vivencia hoje, com a revolução da tecnologia da informação, é composto pelas tecnologias da informação, processamento e comunicação (CASTELLS, 2011).

Especificamente, a Tecnologia da Informação (TI) se baseia no estudo, desenvolvimento e na prática de sistemas de computador, de modo especial a promover à união de *software*, *hardware* e *peopleware*. De tal forma, podem aceleradamente definir a sua atividade na evolução da computação sustentada por redes de comunicação. A comunicação, também responsável por grandes avanços tecnológicos e, por sua vez, é considerada um processo de grande complexidade, havendo, atualmente, várias maneiras e recursos

tecnológicos para realizá-la. Logo, associando-se a TI à comunicação, e a partir destas noções, defini-se a sigla TIC (PINOCHET, 2014).

Lobo e Maia (2015, p.17) definem a TIC como:

[...] um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica e etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

Braga, Brescia e Dantas (2021) reconhecem que, apesar dos impactos do uso dos novos aparatos tecnológicos (*notebooks, smartphones, tablete*, computador de mesa, leitor digital, dentre outros) e dos recursos digitais (*Power point, E-mail*, ambientes virtuais de aprendizagem, *Prezi*, Lousa digital, Redes sociais, *softwares* específicos, consulta a bancos de dados e repositórios institucionais, dentre outros) tenham ocorrido a nível global, a expansão da rede e o acesso à internet não ocorreu de forma uniforme, mas caracterizadas por desigualdades distribuídas geograficamente entre polos do desenvolvimento tecnológico e aqueles que produzem ou consomem o conteúdo. Segundo os autores, é possível identificar diversos trabalhos no campo educacional a respeito dos usos específicos desses aparatos, seja por discentes em seu processo de aprendizagem; nas formas de ensino por parte dos docentes; na adequação institucional ou do impacto que estas tecnologias emergentes causam.

Takahashi (2000) afirma que, educar em uma sociedade da informação, significa para além de capacitar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: representa investir no desenvolvimento de competências suficientemente amplas, que lhes permitam o alcance efetivo, em virtude de suas atuações, na produção de bens e serviços, tomarem decisões embasadas no conhecimento, operar com destreza as novas ferramentas e meios de trabalho, assim como aplicar criativamente as novas mídias, do seu uso mais simples e rotineiro até aqueles usos mais sofisticados. Trata-se, ainda, de formar as pessoas para aprenderem a aprender, de modo que lhes permita lidar com o contínuo processo acelerado de transformação da base tecnológica.

Lobo e Maia (2015) afirmam que a internet tem papel essencial para a disseminação da educação, pois seu uso já é significativamente estendido enquanto ferramenta de ensino, permitindo a oferta de cursos à distância, e em situações mais simples, o apoio a atividades de ensino presenciais. Uma de suas vantagens é a de reunir, a um baixo custo, pessoas que estão geograficamente espalhadas. Outra, é que a internet é um dos principais meios de acesso à

informação, possibilitando o alcance da maior quantidade e diversidade de informações que há, bem como representa uma fonte de pesquisa inesgotável.

Nas sociedades contemporâneas, em meio a este crescente uso global das tecnologias digitais, ocorreu o surgimento de um termo chamado de tecnomeritocracia. Este termo se refere ao duplo fenômeno do desenvolvimento científico e tecnológico, ou seja, da crescente presença das tecnologias digitais, como elemento decisivo no progresso da humanidade e dos indivíduos, ao mesmo tempo em que também reforça as desigualdades de sua produção e acesso (BRAGA; BRESCIA; DANTAS, 2021; CASTELLS, 2003). Deste modo, “a sociedade da informação não é um modismo.” e, há aqueles que a consideram um novo paradigma técnico-econômico. Em cada país, ela vem sendo construída de acordo com distintas condições e projetos de desenvolvimento social (TAKAHASHI, 2000, p. 5).

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

A transformação digital afeta a sociedade e a cultura de formas complexas e interrelacionadas, já que as tecnologias digitais mudam a forma como as pessoas, empresas e governos interagem entre si. A fim de que a transformação digital promova o crescimento e o bem-estar, é essencial que as políticas públicas apoiem uma sociedade digital positiva e inclusiva. Para isso, múltiplos domínios políticos precisam ser considerados: políticas sociais (por exemplo, moradia e bem-estar), educação e competências, políticas tributárias e de benefícios, meio ambiente, saúde e governo digital. A transformação digital muda a distribuição de benefícios, levantando a questão de onde a vida está ficando melhor e para quem, fazendo das políticas sociais uma parte importante do conjunto de ferramentas políticas. Sobretudo, as políticas sociais podem ajudar a solucionar uma variedade de desigualdades digitais (OCDE, 2020, p.24).

Dessa forma, é importante destacar que as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais de maior amplitude e, desde o fim do século XX, constitui-se como mais um lócus de estratificação social no Brasil. Diversos estudos realizados apontam que a desigualdade digital apresenta forte correlação com critérios de renda, bem como com marcadores sociais da diferença entre raça, gênero e idade (MACEDO, 2021).

Apesar de que a Internet foi se disseminando no Brasil a partir do fim dos anos 1990, entre as classes média e alta, foi apenas em 2010 que ela se popularizou, especialmente através do uso de *smartphones*. Mesmo assim, seu uso é marcado por grandes desigualdades (MACEDO, 2021; MISKOLCI; BALIEIRO, 2018). Em 2019, por exemplo, os tipos de equipamentos mais utilizados para acesso à Internet foram os *smartphones* aparecem em 1º

lugar (98,6%), seguidos dos microcomputadores (46,2%), da televisão (31,9%), e por último, dos *Tablets* (10,9%) (IBGE, 2019).

Os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada de 2016 a 2019 no Brasil, estão revelando que há uma tendência de declínio, ainda que tímido, no número de domicílios em que havia microcomputador. No total de domicílios, aqueles em que existia microcomputador representavam 41,7% em 2018, caindo para 40,6% em 2019. Em área urbana, por exemplo, de 2018 para 2019, esse percentual caiu de 46,0% para 44,8%, enquanto que na área rural, a queda foi de 14,3% para 13,1%, no mesmo período. Já o *tablet* é menos comum nos domicílios totais do país do que o computador, e também no período de 2018 a 2019, o percentual caiu, passando de 12,5% para 11,3%, sendo que, em área urbana, o indicador passou de 13,8% para 12,5%, e, em área rural, de 3,8% para 3,3% (IBGE, 2019).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2018 cerca de 45% dos habitantes da América Latina e Caribe tinham acesso à Internet (UNESCO, 2020). No Brasil, em 2019, a Internet estava disponível para 82,7% da população, embora quando avaliado o acesso à Internet de banda larga fixa, o valor cai para 77,9%, o que significa dizer que grande parte da população tinha acesso apenas à rede móvel de internet, revelando que o acesso é desigual no país (IBGE, 2019; MENDES *et al.*, 2021). Numa perspectiva regional, considerando os domicílios em que havia conexão de internet por banda larga, a região nordeste do Brasil, por exemplo, possuía 80,4% (banda larga fixa) e 63,8% (banda larga móvel) (IBGE, 2019).

Diante desse contexto, é importante destacar o que a OCDE (2020, p.16) argumenta:

As tecnologias digitais são facilitadoras da inovação e da produtividade em empresas. Redes de banda larga de alta velocidade fornecem às pessoas e às empresas, acesso aos serviços governamentais e mercados internacionais, além de poder ajudar a reduzir desigualdades. A digitalização pode ajudar a reduzir encargos regulatórios e a informalidade. Também pode aumentar a eficiência dos gastos públicos, oferecendo, portanto, mais recursos para políticas. Recursos para a educação on-line oferecem novas ferramentas de ensino e fornecem novas oportunidades de formação, ademais de contribuir para a melhoria das qualificações dos trabalhadores e pessoas em geral.

No entanto, Takahashi (2000) alerta que, a atração que essas novas tecnologias exercem em todos, indo daqueles que formulam políticas, aos implementadores de infraestrutura e aplicações de TIC, até aos usuários de todas as idades e classes, pode causar uma visão reducionista sobre o papel da educação na sociedade da informação, ao enfatizar a

capacitação tecnológica em detrimento de outros elementos de maior relevância. Ou seja, para o autor, pensar a educação na sociedade da informação exige considerar aspectos relativos ao papel que as TIC desempenham na construção de uma sociedade que priorize, principalmente, a inclusão e a justiça social.

Já Silveira (2008) considera que uma política de inclusão digital, por exemplo, deve perseguir a ideia de universalizar o acesso às redes informacionais. Ao passo que, a emancipação digital se concentra na produção cultural e econômica para as redes informacionais. Para o autor, apesar das ideias poderem se contrapor uma a outra, é perceptível que a ideia de emancipação fica absolutamente comprometida se não houver, de fato, o acesso à infraestrutura tecnológica associada ao cenário digital. Logo, o Quadro 3 resume estes dois conceitos e apresenta os elementos que estão associados a estes conceitos:

Quadro 3 – Quadro de possibilidades

| CONCEITO | FOCO CENTRAL | REQUISITO | CONSEQUÊNCIAS |
|---------------------|--|---|---|
| Inclusão digital | Acesso à infraestrutura e aos recursos das TIC | Recursos públicos e privados para montar unidades de acesso gratuito nas áreas carentes | Inserção dos cidadãos na rede e garantia do direito à comunicação informacional |
| Emancipação digital | Acesso ao conhecimento sobre a produção tecnológica e de conteúdos | Infraestrutura tecnológica e formação educacional e cultural necessárias | Permitir a produção de conteúdos e tecnologias pelas comunidades |

Fonte: Adaptado de Silveira (2008, p.62).

Na visão de Takahashi (2000), a inclusão pressupõem formação para a cidadania, ou seja, o uso das TIC também deve ser pensado para democratização dos processos sociais. Ou seja, fomentar a transparência de políticas e ações de governo, incentivando a mobilização dos cidadãos e a sua participação nas esferas cabíveis. As TIC, portanto, devem ser utilizadas para integrar a comunidade e a escola de forma que a educação mobilize a sociedade e a segmentação entre o formal e informal seja superada.

Nesse sentido, Silveira (2008, p. 63) esclarece ainda que:

A ideia de emancipação ou de inclusão digital autônoma reforça as proposições que defendem o vínculo das políticas públicas com o uso de *software* livre, cujo código-fonte é aberto, permitindo que o conhecimento total sobre o programa usado seja incorporado localmente e que todo e qualquer usuário possa se tornar um desenvolvedor. É exatamente no terreno do *software* livre em que é travada a grande batalha da emancipação no cenário digital, uma vez que os oligopólios que vivem da

drenagem de *royalties* pelo uso de licenças de propriedade de programas de computador, querem evitar que o modelo de conhecimento aberto prolifere, minando seu poder econômico e cultural. Sem dúvida, a ideia de emancipação traz consigo a exigência de autonomia de uso das redes. Sem autonomia, que só pode existir a partir do conhecimento, não há liberdade plena de criação.

O conceito de *software* livre é visto por Santos e Hetkowsky (2008), com base na concepção de que este se contrapõe ao ideário neoliberal e à forma de capitalismo como é definida por Karl Marx, como um tipo de produto tecnológico associado a quatro liberdades: 1) A liberdade de poder fazer uso do *software*; 2) A liberdade de poder estudar o *software*; 3) A liberdade de poder modificar o *software*; e, por fim 4) A liberdade de poder redistribuir o *software*. Estas quatro liberdades são imputadas ao *software* livre não com a finalidade de associá-lo à gratuidade, na verdade, atribuem que a humanidade é a verdadeira propriedade do mesmo. Já os *softwares* proprietários, estão circunscritos apenas à primeira liberdade elencada, já que as demais seriam, pela legislação atual, consideradas como delitos relativos aos direitos autorais e intelectuais. Assim, *softwares* proprietários não são de fato adquiridos, mas sim, o direito de seu uso.

Partindo-se para o campo educacional, na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, no contexto do ensino superior, Gil (2020) considera que os recursos tecnológicos como os *tablets*, *smartphones* e microcomputadores, são bens extremamente atraentes para estudantes, especialmente àqueles mais jovens. Com a inserção destes recursos no ambiente educacional, por exemplo, o professor pôde incorporar às suas aulas recursos audiovisuais, utilizar-se de aplicativos e sites para dinamizar o formato de suas aulas. Na visão do autor, estes elementos criam um ambiente mais agradável de aprendizagem, o que contribui para despertar o interesse dos estudantes.

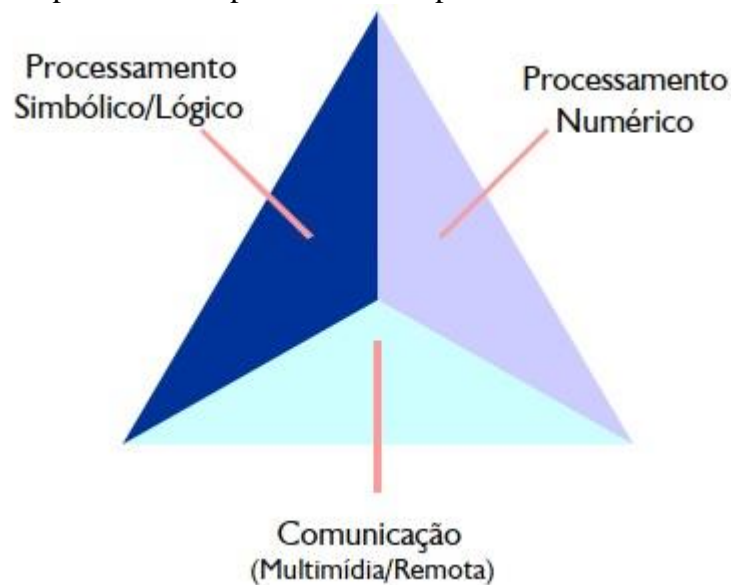
No entanto, Braga, Brescia e Dantas (2021) ponderam que o uso exclusivo de *smartphones* como aparato tecnológico impõe limitações para o uso pedagógico de diferentes metodologias, a exemplo das metodologias ativas, ou para a utilização de ambientes virtuais. Métodos ativos, de acordo com Gil (2020), é aquele conjunto de estratégias que facilitam o processo de aprendizagem, tendo como principal característica serem centradas no discente.

O primeiro e possivelmente principal impacto que as TIC ocasionaram na educação, foi ocasionado pelo surgimento dos computadores e da multiplicação de suas capacidades no processamento numérico (cálculos, previsão meteorológica, etc.), no processamento simbólico/lógico (editoração de texto, sistemas especialistas, dentre outros) e na capacidade de comunicação. Esta última ampliou os impactos dos computadores em duas vertentes: a

interação multimídia e a instrumentação de dispositivos físicos, ou seja, abriu possibilidades de interações via sons e imagens, controle e comando de ações concretas no mundo real; e, interligação de computadores e pessoas em locais distintos, o que abriu novas possibilidades de relação espaço-temporal entre educandos e educadores (TAKAHASHI, 2000).

A Figura 4 ilustra esses três aspectos do impacto dos computadores e das TIC na educação:

Figura 4 – Aspectos dos Impactos dos Computadores e das TIC na educação



Fonte: Takahashi (2000, p. 46).

Em se tratando do uso de recursos tecnológicos utilizados no ensino superior, especificamente, Gil (2020) argumenta que, estas antes se limitavam ao uso do quadro negro e de projetores de transparências, mas à medida que esses recursos tecnológicos educacionais foram sendo aprimorados, principalmente em virtude do uso da internet, houve uma ampliação significativa das possibilidades de seu uso em sala de aula. Na visão desse autor, as tecnologias associadas a este âmbito do ensino estão intimamente ligadas ao uso da informática, embora não seja a informática a única aplicada, ela particulariza o uso de computadores e a conectividade com o mundo externo através da internet.

Nesse sentido, o Quadro 4 apresenta algumas vantagens e desvantagens do uso dos recursos tecnológicos no ensino superior:

Quadro 4 – Vantagens e desvantagens dos recursos tecnológicos no ensino superior

| VANTAGENS | DESVANTAGENS |
|--|---|
| - Aproximação da realidade; | - Utilização com finalidade recreativa; |
| - Facilitação do acesso à informação; | - Dependência do recurso; |
| - Criação de ambiente agradável de aprendizagem; | - Incentivo à passividade; |
| - Promoção do aprendizado independente; | - Exigência de competência técnica para utilização; |
| - Facilitação da avaliação. | - Tecnologias emergentes de ensino. |

Fonte: Adaptado de Gil (2020).

No entanto, é importante destacar que, o termo tecnologia é muito amplo, e ele se refere a um conjunto de ferramentas que, não necessariamente são recursos modernos, eletrônicos e digitais. Pois, elas vão desde a utilização do lápis, quadro de giz, ao uso de *softwares*, plataformas digitais e conferências *on-line*. No entanto, é possível considerar, por exemplo, a partir do Quadro 4, que a facilitação do acesso à informação que a internet propicia, em tempo real, é uma vantagem imensa do uso desta tecnologia. Bem como, uma desvantagem que pode impedir o uso desta está relacionada à exigência de competência técnica para a sua utilização, assim como a utilização de algum *software* específico. Por exemplo, uma tecnologia de apoio a disciplinas específicas é constituída de *softwares* educativos, os quais tem a finalidade de promover o autoaprendizado, sendo fundamentais na educação à distância, assim como são muito úteis no ensino presencial, pois são capazes de gerar satisfação nos estudantes, assim como um *feedback* imediato acerca do desempenho dos mesmos (GIL, 2020).

De acordo com Takahashi (2000), desde o aumento da disseminação da internet, ocasionou também um aumento do interesse na educação à distância, esta que pode servir como um mecanismo complementar, substitutivo ou integrante do ensino presencial. Nesse sentido, o Quadro 5 descreve algumas possibilidades que o ensino a distância pode oferecer, de acordo com o referido autor:

Quadro 5 – Possibilidades permitidas pela educação à distância

| |
|--|
| POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA |
|--|

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>1. Aumento da audiência de um curso ou palestra, tanto em relação ao tempo como espaço, através do uso massificado de meios eletrônicos para o registro e transmissão dos conteúdos. Permite, por exemplo, ofertar boas oportunidades de educação para os interessados, mesmo que estes estejam situados em áreas remotas e em localidades desprovidas de boas oportunidades de educação</p> | <p>2. Oportunidades de aprendizado em casa ou no trabalho, em qualquer horário, aumentando as possibilidades de oferta da educação continuada</p> | <p>3. "A individualização do processo educativo, mesmo em esquemas de grande escala, devido à maior interatividade propiciada pela Internet" (TAKAHASHI, 2000, p. 47)</p> | <p>4. Permite a organização do trabalho em equipe de forma intensa, mesmo envolvendo pessoas geograficamente dispersas e trabalhando em horários distintos</p> |
|---|---|---|--|

Fonte: Adaptado de Takahashi (2000).

No Brasil, por exemplo, até mesmo a LDB de 1996, em seu Art. 80, também estabeleceu normas para a oferta de programas de educação à distância nas instituições, em todos os níveis e modalidades de ensino no país. Mais tarde, em 19 de dezembro de 2005, as disposições contidas no Art. 80 foram regulamentadas pelo Decreto 5.622/2005. Logo, através desse decreto foi estabelecida a Educação à Distância como uma modalidade de ensino dissociada da educação presencial, com suas devidas regras e restrições de aplicação (BRASIL, 1996; MARTINS, 2020).

Já no ambiente dos negócios e do mercado, a internet particularmente, permitiu o surgimento de negócios totalmente inovadores no ramo dos serviços. Assim como, o perfil do trabalho e emprego também sofreu mudanças, com o surgimento de novas especializações profissionais e de novos postos de trabalho, ao passo que modificaram, substituíram ou mesmo extinguiram diversas ocupações tradicionais. Estas mudanças aumentaram as disparidades de remunerações entre aqueles trabalhadores mais qualificados e os demais. A partir dessas mudanças, o próprio mercado também demanda organizações do trabalho cada vez mais flexíveis, ao atuarem em rede, e, o teletrabalho se constitui, por exemplo, como uma modalidade nova de abordagem do trabalho, e que possui vantagens para trabalhadores (maior facilidade de determinar o estilo de vida e trabalho, dentre outras), empresas (área geográfica de recrutamento mais ampla, dentre outras) e governos (governo mais próximo do cidadão, dentre outras) (TAKAHASHI, 2000).

Macedo (2021) destaca que, para além do acesso à internet e posse de equipamentos digitais adequados, o letramento digital também é desigual no Brasil, de tal modo que nem todos os usuários têm familiaridade com as tecnologias recentes para manuseá-las corretamente, considerando que seus usos podem ser os mais diversos possíveis e estão associados à escolaridade, ao capital cultural, à idade, ao tipo de inserção profissional, dentre

outras variáveis. Por sua vez, a OCDE (2020, p. 18) adverte que “Baixas qualificações impedem usuários de Internet e trabalhadores, de usar tecnologias digitais com eficiência e de se beneficiar delas, criando, portanto, uma desigualdade digital de segundo nível.”.

Diante desse contexto, somado a essa fase excepcional da história humana, que revelou novas desigualdades e vulnerabilidades, especialmente em função dessa revolução digital, esferas essenciais da atividade humana como a educação e o trabalho foram afetadas por uma pandemia no ano de 2020, causada por um novo tipo de coronavírus. Este evento também acelerou mudanças em vários matizes da sociedade (BRAGA; BRESCIA; DANTAS, 2021; CARVALHO; BLIACHERIENE; ARAÚJO, 2020; MENDES *et al.*, 2021).

2.5.2 A pandemia e os seus efeitos sobre a educação superior pública no Brasil

Em 31 de dezembro de 2019, em Hubei, província de Wuhan, na China, foi detectado um novo tipo de coronavírus, causador de uma doença nomeada de Covid-19². A sigla COVID-19 é utilizada para se referir à doença *Corona-virus Disease* 2019, esta que desencadeia uma síndrome respiratória aguda grave e é causada pelo coronavírus Sars-CoV-2. Diante desse acontecimento, em 30 de janeiro de 2020, a OMS decretou a Covid-19 como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, pois o vírus se espalhava rapidamente pelo mundo e já afetava 18 países à época (GUIMARÃES *et al.*, 2020; MENDES *et al.*, 2021).

Segundo Bruscato e Baptista (2021), em virtude do alto grau de contágio e letalidade do vírus, da falta de medicação eficaz e de vacinas, bem como do número insuficiente de testes, leitos de emergência e de aparelhos respiratórios a disposição, vários países decidiram adotar medidas de distanciamento social. Logo, a quarentena foi imposta na China em fevereiro de 2020, pois o número de casos já era de 20.400 e o de mortes 425; Na Itália, a partir de 9 de março, que já registrava mais de 9 mil casos confirmados e 463 mortes; Na Espanha, a partir de 14 de março, com 5.700 casos confirmados; Em Portugal, em 19 de março, 642 casos e 2 mortes. No Brasil, sem o apoio do presidente da República, Jair Messias

² A sigla COVID-19 é utilizada para se referir à doença *Corona-virus Disease* 2019 (GUIMARÃES *et al.*, 2020), a qual desencadeia uma síndrome respiratória aguda grave e que é causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2 (BRAGA; BRESCIA; DANTAS, 2021).

Bolsonaro, alguns Estados adotaram o isolamento social no dia 16 de março de 2020, quando no país já havia sido registrados 234 casos e uma morte.

A velocidade com a qual as mudanças necessárias para o enfrentamento desse cenário ocorreram, a partir da adoção do distanciamento social, resultou no fechamento de lojas e escritórios, e foi tão viral quanto à própria pandemia, causando impactos socioeconômicos profundos em todo o mundo. No Brasil, ocorreu a interrupção das atividades produtivas nos mais diversos setores, inclusive no sistema educacional (CARVALHO; BLIACHERIENE; ARAÚJO, 2020; GUIMARÃES *et al.*, 2020; LIMA, 2021).

Dentre as diversas medidas adotadas para conter a disseminação do vírus, além do distanciamento social, foi estimulado a adoção do trabalho remoto (*home office*), e no caso da educação, a substituição das aulas presenciais por aulas através de meios digitais (o ensino remoto), enquanto durasse a situação de emergência. No Brasil, essa modalidade de ensino foi adotada a partir edição da Portaria do Ministério da Educação n.º 343, de 17 de março de 2020 (BRAGA; BRESCIA; DANTAS, 2021; BRASIL, 2020).

Mendes *et al.* (2021) afirmam que a pandemia do novo coronavírus fez com que o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), termo utilizado pelos autores em sua pesquisa, fosse adotado mundialmente como estratégia para viabilizar o desenvolvimento dos estudos diante desse cenário, de modo também a permitir o cumprimento das medidas de distanciamento social estabelecidas. No entanto, essa mudança tão abrupta no modelo de ensino, representou uma prova de estresse para os gestores das universidades, ao passo que revelavam graves problemas institucionais, como a falta de equidade no acesso a tecnologias e a continuidade na trajetória acadêmica.

Diante desse cenário, e com base em seu ensaio a respeito dos impactos da Covid-19 sobre a Educação à Distância, Martins (2020, p. 251) argumenta que:

Muitos dos paradigmas que sustentam a vida cotidiana estão em acelerada desconstrução. Alguns deles são relacionados ao nosso sistema educacional. As instâncias normativas da educação e o cidadão leigo, geralmente cuidadosos e preocupados em garantir “qualidade” e evitar “fraudes/facilidades/precariedade” associadas aos cursos a distância, de repente se viram na contingência de aceitar que a superação das limitações impostas pelo isolamento social pode se dar por meio dos mesmos recursos e metodologia antes temidos, regulados e controlados. Como em um passe de mágica, o que era Modalidade Educacional destinada a fins específicos e casos de exceção, voltada para a ensino de massas ou para os que não têm acesso ao ensino superior “de verdade”, se tornou o novo normal.

Costin (2020, p. 43) ressalta ainda que, “Em educação, a Covid-19 não apenas resultou em perdas de aprendizagem, especialmente para os alunos que vêm de famílias mais vulneráveis, como desvelou a profunda desigualdade educacional que vivemos, particularmente no Brasil.”. A Rede de Pesquisa Solidária (2020), por sua vez, destaca que o MEC não orientou nem disseminou metodologias de sucesso para a condução do ensino à distância. Já Macedo (2021) afirma que, considerando que havia uma dificuldade de acesso dos estudantes às tecnologias que poderiam garantir a participação no ensino remoto emergencial, no Brasil, essa desigualdade de acesso já era conhecida, mas a pandemia a agravou com a transferência do ensino presencial para este novo modelo.

Dessa forma, Braga, Brescia e Dantas (2021) ressaltam que, nos processos de ensino, a utilização de tecnologias da informação e comunicação vem sendo um tema muito abordado em trabalhos científicos no meio acadêmico, apesar de que, tais discussões têm se concentrado mais nos níveis de ensino fundamental e médio, e mais recentemente e de forma constante na Educação à Distância. Já no âmbito do ensino superior, os estudos também são recentes, mas, menos ampliados, menos ainda no contexto pandêmico, de ERE, porém, não menos fundamentais para a continuidade deste nível de ensino e para a retomada na forma presencial, atualizada e mais efetiva.

2.5.3 O PNAES como estratégia de combate à vulnerabilidade social nas universidades públicas federais em tempos de pandemia

A partir do agravamento dos problemas sociais existentes na realidade brasileira, causados pela pandemia da Covid-19, Guimarães *et al.* (2021) destaca importantes medidas que, em médio prazo, a universidade deveria tomar para lidar com este novo cenário pandêmico: I) uma estrutura adequada as atividades acadêmicas capaz de prover aulas *online*; II) promoção da inclusão digital de professores; e, III) implementar políticas de assistência estudantil que proovessem ferramentas necessárias para a adesão dos discentes a esse novo formato de ensino.

Nesse sentido, as universidades públicas federais, enquanto instituições pertencentes ao Estado executam, autonomamente, a política de assistência estudantil do PNAES no seu âmbito local. Assim, considerando as finalidades, objetivos e áreas de atuação do PNAES,

percebe-se que esta política dispõe de uma área de ação no campo da inclusão digital (ALMEIDA, 2019; BRASIL, 2010).

Mendes *et al.* (2021) afirmam que, em face à grande dependência de conectividade associada a esse cenário pandêmico, essa situação demanda da universidade uma ação no sentido de buscar alcançar toda a comunidade equitativamente, principalmente aqueles estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, que não dispõem de recursos financeiros para a aquisição de equipamentos.

Logo, diante das diversas formas pelas quais a vulnerabilidade social pode se expressar, Vignolli (2006, p. 103, grifo nosso) ressalta que:

A vulnerabilidade social foi vinculada a novas condições de incerteza, por vezes denominadas “modernas” ou “contemporâneas”; não se trata de uma “maior” incerteza, mas de inseguranças emergentes que tendem a acabar com a idéia de que o desenvolvimento social signifique uma maior estabilidade para as pessoas. As fontes desta incerteza moderna são das mais diversas naturezas. Alguns autores põem ênfase no cambiante mundo do trabalho e, em particular, no fim das seguranças oferecidas pelo pleno emprego e pelo trabalho estável. Outros apontam para a mudança vertiginosa (**promovida por forças materiais tais como a tecnologia**, mas também por processos culturais) cuja principal consequência é a transitoriedade e obsolescência do acervo material e simbólico, ou seja, a instabilidade dos alicerces básicos.

Em seus estudos, Palavezzini (2021) adotou o termo vulnerabilidade acadêmica, por esta se materializar no âmbito do ensino superior. Segundo a autora, este aspecto da vulnerabilidade não pode ser reduzido apenas às questões de insuficiente de renda, pois se pressupõe que há elementos de caráter multidimensional que impactam a vida acadêmica, como: dificuldades financeiras, a oferta desproporcional de vagas, cursos e instituições de ensino superior, identificação com o curso, carga excessiva de trabalhos estudantis, dificuldades na relação professor-estudante, dificuldades de aprendizado, violências (físicas, psicológica ou sexual), discriminação, preconceitos, dentre outros. Além disso, esta manifestação da vulnerabilidade se evidencia nas limitações relacionadas ao acesso, permanência e conclusão do ensino superior; bem como, está ligada a fatores de ordem estrutural, objetivos e subjetivos. Ou seja, diversos fatores (econômicos, sociais, acadêmicos, etc.) permeiam esse fenômeno. A autora reconhece ainda que, os desafios postos não se restringem apenas ao campo conceitual, mas também às práticas institucionais.

Nesse sentido, em função da pandemia da Covid-19, tendo em vista que ela gerou uma demanda por auxílios que se estendem para além dos muros da universidade, são

imprescindíveis políticas públicas capazes de incrementarem a infraestrutura, as tecnologias e a alimentação. Ciente dessa realidade, a gestão universitária, no momento de analisar as medidas para a implantação do ensino remoto deve: considerar a falta de motivação e a falta de habilidades dos estudantes com a tecnologia; a não adequação deste formato de ensino para todos os componentes curriculares; e, que há um acesso limitado à internet e a computadores por parte deste público (GUIMARÃES *et al.*, 2021).

Diante dessas perspectivas, nota-se que o eixo inclusão digital, uma das áreas de abrangência do PNAES, pode ser uma das estratégias para lidar com as vulnerabilidades causadas a partir de tais mudanças bruscas nos aspectos materiais e simbólicos da vida, resultantes de processos que a modificaram e causaram instabilidade nas suas estruturas de base em virtude do avanço tecnológico recente, por exemplo (BRASIL, 2010; VIGNOLLI, 2006).

Por fim, na visão de Braga, Brescia e Dantas (2021), tanto a partir de uma perspectiva utilitarista quanto crítica, a tendência de aumento do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, nos mais diversos seguimentos sociais, foi acentuada pela pandemia da Covid-19. Já Macedo (2021) ressalta que, no âmbito da educação, cada vez mais é necessário questionar a conectividade enquanto um privilégio social, quando esta já poderia ser tratada como um direito, tendo em vista que a própria Organização das Nações Unidas (ONU) considera o acesso à internet como um direito universal.

3 METODOLOGIA

Ao passo que a ciência se dedica a compreender a realidade, a metodologia se preocupa em estabelecer formas de como se apropriar dela, por meio da pesquisa científica. Ou seja, a metodologia pode ser entendida como o caminho traçado para ser atingido um objetivo; a forma, o modo como se resolve os problemas e se busca respostas para as inquietações que surgem (MICHEL, 2015).

Para Martins e Theóphilo (2016), a compreensão contemporânea que se há sobre a expressão método científico é errônea, pois é possível que induza a se acreditar que a mesma se faz de um conjunto de regras morosas e infalíveis. Na verdade, para os autores, não existe uma receita para se investigar. O que há são estratégias de investigação científicas com suas técnicas particulares e gerais, assim como métodos específicos para tecnologias e ciências. É necessário aludir que o método científico, nada mais é do que uma boa maneira de se construir ciência, seja ela natural ou social, aplicada ou pura, factual ou formal. Não há, assim, uma apreensão definitiva deste processo. Tão qual como a ciência, o método está sempre em transformação.

3.1 A ABORDAGEM E A CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa tem caráter qualitativo, pois, segundo Michel (2015), a pesquisa qualitativa considera que existe uma relação dinâmica, especial, contextual e temporal entre pesquisador e o objeto de estudo. Nesse sentido, este tipo de pesquisa necessita de que os fenômenos sociais sejam interpretados à luz do contexto, do tempo, dos fatos e análise de todas as interferências.

Já na visão de Gil (2021), as pesquisas qualitativas são classificadas como todas aquelas que não se utilizam de procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação para a produção dos seus resultados, tratando-se de uma modalidade de pesquisa que se utiliza essencialmente do caráter interpretativo, na qual os pesquisadores estudam coisas dentro de seus contextos naturais, na busca por entender ou interpretar seus fenômenos. Neste sentido, Michel (2015) complementa que, neste tipo de pesquisa a verdade advém a partir da

experimentação empírica, através da análise detalhada, abrangente, consistente e coerente, bem como na argumentação lógica das ideias.

Em outras palavras, Gil (2021) elucida ainda que a pesquisa qualitativa tem foco nas qualidades de entidades e de processos que não são dispostas por meio de quantidades, frequências ou intensidades. Como também, enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a partir do relacionamento estreito entre o pesquisador e aquilo que é estudado, além das condicionalidades situacionais que podem interferir na investigação.

Quanto à classificação da pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória, pois será conduzida em uma área que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado; é descritiva, pois verifica, descreve e elucida problemas, fenômenos ou fatos da realidade, com a precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, considerando a influência que o ambiente exerce sobre eles. Dessa forma, não interfere no ambiente; seu objetivo é explicar os fenômenos, relacionando-os com o ambiente (MICHEL, 2015; VERGARA, 2004).

3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA, TÉCNICA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As estratégias de pesquisa que serão utilizadas para a condução deste trabalho serão a pesquisa bibliográfica e documental, bem como o estudo de caso simplificado. Assim, Martins e Theóphilo (2016, p. 87) explicam algumas características da pesquisa bibliográfica e documental:

Para se compor uma plataforma teórica de qualquer estratégia de investigação são conduzidas pesquisas bibliográficas – levantamento de referências expostas em meios escritos ou em outros meios. A pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, todavia não levanta material editado – livros, periódicos etc. –, mas busca material que não foi editado, como cartas, memorandos, correspondências de outros tipos, avisos, agendas, propostas, relatórios, estudos, avaliações etc. Pesquisas documentais são frequentes nos estudos orientados por estratégias participativas: Estudo de Caso, Pesquisa-Ação etc.; outros estudos combinam fontes documentais com outras, tais como entrevistas e observação.

Por sua vez, Gil (2021) esclarece que, a pesquisa documental se vale de toda a sorte de documentos, elaborados para as mais diversas finalidades: comunicação, assentamento, autorizações, etc. Para o autor, apesar da apresentação mais comum dos documentos serem

feita em papel, é cada vez mais frequente o uso de documentos eletrônicos, disponíveis em diversos formatos, dentre os quais os mais utilizados são: documentos institucionais, em arquivos de órgãos públicos e empresas; documentos pessoais (cartas, diários, etc.); material elaborado para fins de utilização (*folders*, convites, etc.); documentos jurídicos (certidões, escrituras, etc.); documentos iconográficos (fotos, quadros e imagens); e, registros estatísticos.

Já a estratégia do estudo de caso é definida como um método que consiste na investigação de casos isolados ou de pequenos grupos – uma unidade, grupo social, instituição, empresa, dentre outros –, com o objetivo de assimilar fatos e fenômenos. Dessa forma, uma das vantagens da estratégia do estudo de caso consiste em uma apropriação profunda da realidade social investigada, cuja importância reside ainda no fato de que os resultados propiciam não somente uma competência teórica para análise crítica e qualitativa de uma situação, mas que também pode criar uma referência de atuação, um modelo a ser adotado em situações futuras diante de casos semelhantes. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a sua limitação está associada ao fato de que as conclusões geradas a partir do estudo não podem ser generalizadas, pois resulta de casos contingenciais, contextuais, específicos de uma unidade, momento histórico ou de um fato (GIL, 2021; GIL, 2022; MICHEL, 2015).

Neste diapasão, Gil (2022) esclarece ainda que os estudos de casos requerem a aplicação de diversas técnicas de coleta de dados com o objetivo de garantir a compreensão necessária do contexto investigado de forma profunda, assim como também de conferir mais credibilidade aos resultados. Ou seja, a partir do uso de diversos procedimentos, é possível triangular os dados, o que por sua vez contribui para corroborar os fatos ou fenômenos estudados. No entanto, neste estudo, a estratégia do estudo de caso foi utilizada de forma simplificada, ou seja, com o uso apenas da técnica de análise documental.

Dessa maneira, Michel (2015) esclarece que, especificamente por meio do uso da técnica da observação indireta é que foi realizada a análise documental. Neste tipo de observação, os dados não são extraídos diretamente de pessoas, mas obtidos diretamente de documentos institucionais, ou seja, de dados secundários. Ainda em suas palavras, a autora enfatiza que:

A observação indireta se faz através da técnica da análise documental, que significa consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, aos quais se recorre para buscar informações úteis para o entendimento e análise do problema. Faz parte do processo de conhecimento e identificação do

problema, sem o qual a busca da solução será inócua e sem eficácia. No caso de documentos pertencentes ao objeto da pesquisa, devem ser pesquisados documentos que reflitam a natureza, a filosofia, a política da empresa, tais como: regimentos, estatutos, planos de cargos e carreiras, organogramas, contratos sociais (2015, p. 82).

Nesse sentido, ao todo foram analisados 31 documentos oficiais da UFERSA, originários de suas unidades/setores, considerados como essenciais para a obtenção dos resultados da pesquisa, dentre eles: o estatuto e o regimento da instituição, atos normativos, decisões e resoluções dos conselhos superiores, editais da PROAE, relatórios da COAE e portarias do gabinete da Reitoria da UFERSA bem como do Centro Multidisciplinar de Angicos (CMA). Estes documentos têm relação fundamental com os elementos estruturantes da pesquisa, e o Quadro 6 tem o objetivo de os elencar e apresentar as finalidades com as quais cada um foi analisado para a apropriação do objeto de estudo:

Quadro 6 – Análise documental da pesquisa

| Nº | DATA DO DOCUMENTO | DOCUMENTO | UNIDADE/SETOR DE AUTORIA DO DOCUMENTO | FINALIDADE DA CONSULTA / DADOS A SEREM OBTIDOS |
|----|-------------------|---|---------------------------------------|---|
| 1 | 08 fev. 2010 | Resolução CONSUNI /UFERSA N.º 001/2010 e suas emendas | CONSUNI/UFERSA | Análise do escopo do PIP |
| 2 | 01 set. 2016 | Estatuto da UFERSA | CONSUNI/UFERSA | Compreensão da missão da UFERSA e de sua estrutura organizacional |
| 3 | 21 fev. 2020 | Edital 002/2020 - PROAE | PROAE | Dados da execução do PIP no semestre letivo 2020.1 |
| 4 | 16 mar. 2020 | Portaria UFERSA/GAB 204/2020 | GABINETE DO REITOR/UFERSA | Criação da Comissão Especial de Emergência da Covid-19 |
| 5 | 17 mar. 2020 | Portaria UFERSA/GAB 208/2020 | GABINETE DO REITOR/UFERSA | Suspensão dos eventos e das atividades de atendimento presenciais |
| 6 | 17 mar. 2020 | DECISÃO CONSEPE/UFERSA N.º 021/2020 | CONSEPE/UFERSA | Suspensão do calendário acadêmico 2020.1 |
| 7 | 20 maio 2020 | RESOLUÇÃO CONSEPE/UFERSA N.º 002/2020 | CONSEPE/UFERSA | Análise da oferta de componentes curriculares do Período Suplementar Excepcional |
| 8 | 29 jun. 2020 | PORTARIA UFERSA/CA-CMA N.º 07/2020 | CMA | Análise da criação do Comitê de Enfrentamento COVID-19 - Angicos (COMEVID) |
| 9 | 06 jul. 2020 | PORTARIA UFERSA/PROAE N.º 001/2020 | PROAE | Análise do remanejamento de discentes entre as modalidades do PIP a partir do Período Suplementar Excepcional |
| 10 | 29 jul. 2020 | Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020 | CONSUNI/UFERSA | Análise do escopo do PIAE |

| | | | | |
|----|--------------|---|---------------------------|--|
| 11 | 03 ago. 2020 | Edital 003/2020 – PROAE e seu Resultado Final | PROAE | Análise da oferta do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), durante o semestre letivo 2020.1 |
| 12 | 01 set. 2020 | Regimento da Ufersa | CONSUNI/UFERSA | Análise das competências da PROAE e COAE |
| 13 | 11 set. 2020 | Edital 004/2020 – PROAE e seus Resultados Parcial e Final | PROAE | Análise da oferta do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), durante o semestre letivo 2020.1 |
| 14 | 25 set. 2020 | Edital 005/2020 – PROAE e seu Resultado Final | PROAE | Análise da oferta do Auxílio Inclusão Digital (Internet), durante o semestre letivo 2020.1 |
| 15 | 25 set. 2020 | RESOLUÇÃO CONSEPE/UFERSA N.º 003/2020 | CONSEPE/UFERSA | Análise da regulamentação da retomada de atividades acadêmicas dos cursos de graduação da Ufersa, referentes ao semestre letivo 2020.1, excepcionalmente de forma remota |
| 16 | 7 out. 2020 | Decisão CONSUNI/UFERSA N.º 41/2020 | CONSUNI/UFERSA | Análise da flexibilização de critérios relativos às obrigações dos discentes assistidos pelo PIAE |
| 17 | 17 dez. 2020 | RESOLUÇÃO CONSEPE/UFERSA N.º 005/2020 | CONSEPE/UFERSA | Análise da regulamentação das atividades acadêmicas durante os semestres remotos, a partir do semestre letivo 2020.2 |
| 18 | 18 dez. 2020 | Decisão CONSUNI/UFERSA N.º 55/2020 | CONSUNI/UFERSA | Análise da possibilidade de elaboração de Edital para concessão de Auxílio Inclusão Digital (fora do PIAE/PNAES) para discentes da Pós-Graduação da Ufersa |
| 19 | 31 dez. 2020 | Portaria Ufersa/GAB N.º 793/2020 | GABINETE DO REITOR/UFERSA | Análise das diretrizes de retorno/suspensão das atividades acadêmicas presenciais |
| 20 | 12 jan. 2021 | Edital 001/2021 – PROAE e seus Resultados Finais | PROAE | Análise da oferta dos Auxílios Inclusão Digital (Internet) e (Equipamento), durante o semestre letivo 2020.2 |
| 21 | 15 jan. 2021 | Portaria Ufersa/GAB N.º 022/2021 | GABINETE DO REITOR/UFERSA | Análise das diretrizes de retorno/suspensão das atividades acadêmicas presenciais |
| 22 | 10 mar. 2021 | Relatório Anual de Gestão - 2020 | COAE | Dados da execução do PIP e PIAE referentes ao ano de 2020 |
| 23 | 23 abr. 2021 | RESOLUÇÃO CONSUNI/UFERSA N.º 010/2021 | CONSUNI/UFERSA | Análise de nova flexibilização da aplicação de critérios do PIAE, durante o semestre letivo 2020.2 |
| 24 | 11 jun. 2021 | Edital 004/2021 – PROAE e seu Resultado final | PROAE | Análise da oferta do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), durante o semestre letivo 2021.1 |
| 25 | 12 jul. 2021 | Edital 005/2021 – PROAE e seu Resultado final | PROAE | Análise da oferta dos Auxílios Inclusão Digital (Internet) e (Equipamento), durante o semestre letivo 2021.1 |

| | | | | |
|----|--------------|--|---------------------------|--|
| 26 | 01 out. 2021 | Portaria GAB/UFERSA N.º 04/2021 | GABINETE DO REITOR/UFERSA | Registro da transformação da Comissão Especial de Emergência da Covid-19, em Comitê Permanente de Biossegurança |
| 27 | 06 out. 2021 | Edital 009/2021 - PROAE | PROAE | Análise da oferta do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), para os discentes dos cursos EAD da UFERSA, durante o semestre letivo 2021.2 |
| 28 | 07 out. 2021 | Edital 010/2021 - PROAE | PROAE | Análise da oferta dos Auxílios Inclusão Digital (Internet) e (Equipamento), durante o semestre letivo 2021.2 |
| 29 | 06 dez. 2021 | Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 062/2021 | CONSEPE/UFERSA | Análise das diretrizes para a retomada gradual das atividades acadêmicas em formato híbrido, a partir do semestre letivo 2021.2 |
| 30 | 28 jan. 2022 | Relatório Integrado de Gestão da UFERSA - 2021 | Boletim Interno da UFERSA | Dados gerais acerca da UFERSA em 2021, como por exemplo: perfil socioeconômico dos estudantes, n.º de cursos; n.º de matrículas, dentre outros |
| 31 | 07 fev. 2022 | Relatório Anual de Gestão - 2021 | COAE | Dados da oferta do Auxílio inclusão digital do PIAE referentes ao ano de 2022 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Realizado o exame destes dados, em seguida os mesmos foram estruturados e apresentados com o auxílio de quadros, tabelas e figuras, sob a luz do arcabouço teórico descrito no referencial teórico apresentado.

3.3 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Considerando que a maioria dos atos normativos da UFERSA, com a exceção de algumas portarias específicas de pró-reitorias, unidades e centros, emanam dos conselhos superiores da universidade e tem efeito sobre a instituição como um todo, este estudo se delimitará apenas, dentro dos seus objetivos, à execução da política de assistência estudantil da instituição no âmbito do *campus* da UFERSA Angicos, durante o período pandêmico dos anos de 2020 e 2021.

Portanto, os objetos de estudo desta pesquisa são, fundamentalmente, os programas institucionais de assistência estudantil da UFERSA, regulamentados por meio das resoluções CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010 e suas Emendas - que criou o PIP no ano de 2010

(revogada, em julho de 2020) - e CONSUNI/UFERSA N° 003/2020 - que criou o PIAE no ano de 2020, e que se encontra atualmente em vigor.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

3.4.1 A UFRSA

A UFRSA é uma IFES que foi criada pela lei 11.115, de 29 de julho de 2005, que tem sede e fórum na cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), se caracterizando como uma instituição que tem estrutura multicâmpus, distribuída na região do semiárido brasileiro, e que é organizada em centros; de personalidade jurídica de direito público, dotada de autonomia didático-científico, financeira, administrativa e também disciplinar, a qual se rege pelo crivo da lei federal, por seu estatuto, regimento e pelas resoluções e normas que são emanadas de seus conselhos superiores; cuja missão é a de produzir e difundir conhecimentos no âmbito da educação superior, com ênfase nessa região do Brasil, de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável e ao pleno exercício da cidadania, a partir de uma formação humanística, crítica e reflexiva, habilitando profissionais para o atendimento das demandas da sociedade (UFRSA, 2016).

A UFRSA teve a sua origem advinda da transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM) em universidade pública federal. A ESAM foi fundada por ato do chefe do poder público municipal em 18 de abril de 1967, por meio da promulgação do Decreto 003, a qual foi, dois anos depois, incorporada à rede de ensino superior pública federal pelo Decreto 1.036, de 21 de outubro de 1969, tornando-a uma autarquia vinculada ao MEC (ALMEIDA, 2019; OLIVEIRA, 2019; ROCHA, 2019; UFRSA, 2016).

Atualmente, a UFRSA é composta por quatro *campi*: o *campus* central, na cidade de Mossoró (doravante denominado *campus* Sede); o *campus* Angicos; o *campus* Caraúbas; e, o *campus* Pau dos Ferros. Todos os *campi* foram frutos da adesão da instituição ao programa REUNI e estão situados na região do semiárido nordestino, no Estado do RN, sendo, portanto, uma região caracterizada por adversidades socioeconômicas, climáticas, e de infraestrutura, o que torna um desafio constante o cumprimento das competências e finalidades da instituição em razão desses aspectos (OLIVEIRA, 2019; UFRSA, 2016).

A Figura 5 ilustra a localização geográfica dos 4 *campi* da UFERSA no Estado do RN:

Figura 5 – Localização geográfica dos *campi* da UFERSA



Fonte: UFERSA (2021d, p.10)

Em 2021, a UFERSA ofertava ao todo 41 cursos de graduação presenciais, 4 cursos de graduação EAD e 25 cursos de pós-graduação (4 especializações; 17 cursos de mestrado; 4 cursos de doutorado). Ao longo de 2021, em nível de graduação, foram iniciados dois semestres letivos: 2020.2 e 2021.1. A instituição matriculou, respectivamente nestes semestres letivos, 9.763 e 10.042 estudantes. Destes totais, no semestre letivo 2020.2 foram 9.502 em cursos de graduação presencial e 261 em cursos à distância; Já no semestre letivo de 2021.1, foram 9.547 em cursos presenciais e 495 em cursos EAD. A Tabela 1 detalha esses números, por *campi* da instituição:

Tabela 1 - Distribuição de matrículas por *campi* da UFERSA em 2021

| <i>Campus</i> | Semestre | |
|----------------|----------|--------|
| | 2020.2 | 2021.1 |
| Angicos | 1.375 | 1.394 |
| Caraúbas | 1.456 | 1.422 |
| Mossoró | 5.667 | 5.964 |
| Pau dos Ferros | 1.265 | 1.262 |
| Total | 9.763 | 10.042 |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2021d, p.46)

Ao longo dos anos após a sua criação e através de sua missão, a UFERSA vem contribuindo para o desenvolvimento da mesorregião central e do oeste potiguar, transformando a realidade sertaneja no RN (ROCHA, 2019). Logo, o *campus* da UFERSA Angicos também vem colaborando para com o desenvolvimento deste cenário, desde o ano de sua implantação, em 2009.

3.4.2 O município de Angicos e a UFERSA *campus* Angicos

O município de Angicos está localizado na mesorregião Central Potiguar e possuía uma população estimada pelo IBGE, em 2021, de 11.695 pessoas. No entanto, o último censo realizado, em 2010, registrou uma população um pouco menor, de 11.549 habitantes (IBGE, 2021). Em relação às condições de bem-estar da população do município de Angicos, avaliadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2015, por meio da medição do índice de vulnerabilidade social (IVS), apontaram que o município ainda se encontra em um estado de alta vulnerabilidade social (IPEA, 2015b).

Especificamente, os metadados do atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros, divulgados no ano de 2015 pelo IPEA, o qual levou em consideração os dados do período de 2000 a 2010 para o município de Angicos, revelam que o IVS do município em questão passou de 0.588 para 0.441, o que representou, de modo geral, uma redução, indo de uma condição de muito alta para alta, o ideal seria o índice 0 (muito baixa) (IPEA, 2015b).

O IVS é o resultado da média aritmética de três subíndices: IVS Infraestrutura Urbana, IVS Capital Humano e IVS Renda e Trabalho. Estes subíndices representam três grupos importantes de ativos, cuja privação ou detenção determinam as condições de bem-estar dos indivíduos e famílias nas sociedades contemporâneas. A variação registrada nestes subíndices do município de Angicos, durante o período de 2000 a 2010, demonstraram uma queda mais acentuada no subíndice IVS Infraestrutura Urbana, o qual passou de 0.507 (alta) para 0.237 (baixa); no IVS Capital Humano houve uma redução de 0.633 (muito alta) para 0.545 (muito alta); assim como também, no IVS Renda e Trabalho, houve uma redução de 0.623 (muito alta) para 0.540 (muito alta). Cabe destacar que estes dois últimos permaneceram na faixa considerada de muito alta vulnerabilidade social (IPEA, 2015a; IPEA, 2015b).

Quanto ao *campus* da UFERSA Angicos, este foi implantado no município de Angicos/RN por autorização conferida pela Resolução CONSUNI/UFERSA n.º 006, de 23 de dezembro de 2008 (UFERSA, 2008). O primeiro vestibular realizado para ocupação das vagas dos cursos iniciados no *campus* foi regido pelo Edital 033/2008, o qual ofertou 120 vagas para início logo no ano seguinte, em 2009, para o semestre letivo de 2009.1. Inicialmente os cursos ofertados foram dois Bacharelados em Ciência e Tecnologia, um em turno diurno e outro em turno noturno, cada um disponibilizando 60 vagas iniciais. O início das atividades acadêmicas do semestre letivo 2009.1 ocorreu em 02 de março do mesmo ano. Como o *campus* ainda não possuía infraestrutura própria, as primeiras turmas foram iniciadas nas instalações do Colégio Educandário Padre Félix, o que perdurou até janeiro de 2011, quando foram concluídas as obras da sede própria e as atividades acadêmicas puderam iniciar nas novas instalações da UFERSA, mais precisamente em 28 de fevereiro do mesmo ano (UFERSA, 2021a).

A Figura 6 apresenta a fachada do Colégio Educandário Padre Félix:

Figura 6 – Fachada do Colégio Padre Félix, em março de 2019



Fonte: UFERSA (2021a).

A Figura 7 contém a vista aérea do *campus* da UFERSA Angicos. Na parte superior da ilustração, a paisagem reflete o período de chuvas, enquanto na parte inferior, o período de seca. Nesta figura ainda não há a vista do ginásio poliesportivo do *campus*, pois a imagem é do ano de 2019, anterior à construção do mesmo:

Figura 7 – Vista aérea do *campus* da UFERSA Angicos, em 2019



Fonte: Ufersa (2021a).

O *campus* da Ufersa Angicos está localizada a 1,5 km do centro da cidade de Angicos e possui um terreno de 160,17 hectares. O imóvel já era de propriedade da União e foi cedido à Ufersa - cessionária - em 03 de abril de 2012, conforme a declaração de dispensa de licitação expedida pela Secretaria de Patrimônio da União/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, com prazo de cessão de uso gratuito do imóvel por 20 anos, sendo admitida renovação, conforme os autos do processo nº 04916.002101/2009-08 (Ufersa, 2021a).

Sua missão, alinhada à missão da Ufersa, é formar profissionais para as áreas de Ciência e Tecnologia, de Licenciatura e de Engenharia, de modo que seja fomentado o desenvolvimento tecnológico da região, bem como fixar profissionais na área de licenciatura, pois a área é uma das menos qualificadas no país, no sentido de colaborar com a melhoria do Ensino Fundamental e Médio no interior do Estado (Ufersa, 2021a).

Atualmente, o *campus* da Ufersa Angicos é composto de apenas um centro, o CMA, que representa uma estrutura universitária, para quaisquer dos efeitos, de organização administrativa, financeira, didático-científica e de distribuição de pessoal (Ufersa, 2016). O CMA oferta vagas para 7 cursos de graduação presenciais, sendo estes: Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Integral, Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Noturno, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Computação e Informática, Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Pedagogia (Ufersa, 2021a).

A Tabela 2 detalha o número de alunos que estavam matriculados, por curso, no *campus* da UFERSA Angicos, no ano de 2021, em cada um dos semestres letivos, 2020.2 e 2021.1:

Tabela 2 – Número de alunos da UFERSA *campus* Angicos, por curso, em 2021

| | Curso | (2020.2) | (2021.1) | Anual (média) |
|---|---|----------|----------|------------------|
| 1 | Computação e Informática | 141 | 107 | 124 |
| 2 | Engenharia Civil | 155 | 109 | 132 |
| 3 | Engenharia de Produção | 71 | 71 | 71 |
| 4 | Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Integral | 453 | 480 | 467 |
| 5 | Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Noturno | 255 | 275 | 265 |
| 6 | Pedagogia | 143 | 186 | 165 |
| 7 | Sistemas de Informação | 157 | 166 | 162 |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2021d, p. 98).

Quanto às instalações físicas atuais, a UFERSA *campus* Angicos possui: um prédio administrativo; dois blocos de salas de aulas; dois blocos de professores; uma biblioteca; dois blocos de laboratórios, multidisciplinar e engenharias; um centro de convivência, que também abriga o auditório; uma moradia estudantil, com dois blocos que separam homens e mulheres - esta instalação não está dentro da área do *campus*, está localizada num terreno próprio da instituição, acerca de 2,3 km de distância do *campus*; um prédio para garagem, onde funciona o setor de transportes; o Memorial Paulo Freire; um prédio onde funciona o setor de patrimônio e almoxarifado; e, um ginásio poliesportivo (UFERSA, 2021a; UFERSA, 2022a).

Por fim, de acordo com Rocha (2019), ao longo de sua trajetória, o *campus* da UFERSA Angicos impactou de várias formas a realidade na qual está inserido: ocorreu um crescimento populacional, ocasionado pelo aumento de moradores - discentes - diretamente associado às atividades acadêmicas desenvolvidas pela instituição; assim como um crescimento econômico, decorrente da ampliação do setor imobiliário na região, a partir da construção civil e da oferta de alugueis; tendo ocorrido ainda, um aumento de serviços bancários ofertados à população, bem como o de serviços diversos prestados por autônomos da cidade, como faxineiras, lavadeiras, taxistas, dentre outros; ao passo que também impactou na arrecadação de tributos pelo município, resultante do aumento dessas atividades econômicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 CARACTERIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFERSA PRÉ E PÓS-PANDEMIA

4.1.1 Características do PIP: estágio pré-pandemia

O PIP teve seu regulamento aprovado em 08 de fevereiro de 2010, pela resolução CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010. De acordo com o artigo 1º da resolução, o objetivo principal do programa era o de identificar e selecionar discentes dos cursos de graduação que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ao passo que oferta apoio financeiro para o custeio da alimentação, transporte, como também de atividades didático-pedagógicas, esportivas, acadêmicas, administrativas e a concessão de assistência médica/odontológica/psicológica, resultando na promoção da permanência dos discentes na instituição.

No entanto, a redação do artigo 1º da supracitada resolução foi alterada pela Emenda CONSUNI/UFERSA N.º 002/2012 de 26 de novembro de 2012, a qual definiu claramente a finalidade para a qual o programa passaria a ser executado: ampliar as condições de permanência dos discentes dos cursos de graduação presenciais da UFERSA, que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, durante o período regular de conclusão do curso, atenuando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, por meio da concessão em pecúnia para o provimento de alimentação, transporte, moradia, atividades didático-pedagógicas, esportivas, acadêmicas e culturais, também objetivando a redução das taxas de retenção e evasão dos discentes assistidos.

Nesse sentido, é importante destacar que o objetivo principal do PIP, desde a sua idealização em fevereiro de 2010 até a sua versão final, que vigorou até julho de 2020, compreendia o de atender aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e isso vai além dos objetivos do PNAES. Pois, de acordo com Brasil (2010), os objetivos do PNAES consistem exclusivamente em democratizar as condições de permanência dos discentes no ensino superior; mitigar os efeitos das desigualdades sociais e regionais para a permanência e conclusão deste nível do ensino; propiciar a redução das taxas de evasão e retenção; e, contribuir para a inclusão social por meio da educação.

Em face dos objetivos do PIP, a partir do estabelecimento dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica como o seu público alvo, é possível analisar estes objetivos à luz da noção de vulnerabilidade centrada no Paradigma AVEO, já que a vulnerabilidade social, de uma forma ampla, conforme explicou Kaztman (2000, p.278), remete a "[...] um estado das famílias que varia inversamente com sua capacidade de controlar as forças que moldam seu próprio destino, ou de neutralizar seus efeitos sobre o bem-estar.". Já de uma forma mais específica, o autor demonstrou que esta noção se fundamenta nos fatores determinantes destas situações, que se fazem presentes como resultante de um processo de defasamento ou de assincronia entre os requisitos de acesso às estruturas de oportunidades - oferecidas pelo mercado, sociedade e o Estado - e os bens domésticos (ativos) que permitiriam o aproveitamento efetivo das referidas oportunidades.

Neste caso, um dos ativos obtidos pelos discentes é o capital humano, que é acumulado por meio do acesso à estrutura de oportunidades que a UFERSA como um todo oferta, ou seja, a disponibilidade de educação em nível superior. Portanto, sendo a UFERSA uma estrutura de oportunidades pertencente ao Estado, por meio da qual é acumulado o capital humano que os indivíduos podem utilizar para acessar posteriormente às oportunidades que se encontram no mercado, na forma de postos de trabalho mais qualificados, condições mais estáveis e com melhores remunerações. Para Kaztman e Filgueira (2006), a espécie de inserção no mercado de trabalho constitui uma das fontes mais consideráveis de vulnerabilidade ante a pobreza e exclusão social.

É importante destacar ainda o que Busso (2001) afirmou sobre o acúmulo do capital humano, pois este é um elemento que contribui para contornar os obstáculos progressivos à mobilidade social ascendente. Desse modo, o PIP enquanto mecanismo de combate à vulnerabilidade social, contribui para minimizar os efeitos da vulnerabilidade social ante a pobreza e exclusão social, a partir da facilitação da permanência no ensino superior de uma parcela dos jovens da UFERSA, que estão inseridos em uma faixa de renda per capita determinada e que são desiguais socioeconomicamente.

Logo, quanto às características fundamentais e os atributos básicos do capital humano, é importante destacar o que Kaztman (2000) e Kaztman e Filgueira (2006) elucidaram a respeito deste tipo de ativo (Quadro 1): é instalado nas pessoas e o seu principal uso está relacionado ao acesso ao emprego ou trabalho autônomo remunerado. A nível individual, este ativo representa às aptidões, qualificações, saúde, dentre outros atributos.

Bem como, também compreende as convicções de que é necessária a acumulação deste ativo a partir dos meios institucionais para a realização dos objetivos de bem-estar sugeridos pela sociedade, e que, por meio do acesso as estruturas de oportunidades existente, é possível adquirir os recursos necessários a plena participação em sociedade.

Nesta lógica, pode-se considerar que a UFERSA *campus* Angicos atua enquanto estrutura de oportunidades do Estado ao permitir a obtenção de capital humano de forma gratuita, conforme determina sua missão institucional. Ou seja, pode-se considerar que a instituição em questão exerce a Função I das estruturas de oportunidade (Figura 1): gerar novos ativos ou regenerar os que já se esgotaram.

Em outras palavras, a partir do acesso pleno à oferta de ensino superior que a UFERSA disponibiliza, é possível que, por meio da obtenção do capital humano e da internalização das convicções de suas características e uso, em nível individual, os discentes possam ter acesso a empregos mais qualificados no mercado, e que tenham mais chances de ultrapassar os bloqueios à mobilidade social ascendente, por meio do uso articulado deste ativo, seja na esfera propriamente do mercado ou até mesmo do Estado, pois este último também pode atuar enquanto empregador, conforme Kaztman e Filgueira (2006) argumentam e como foi detalhado no Quadro 2. Já em nível familiar, os autores consideram ainda que o capital humano está relacionado à quantidade de trabalho potencial e as suas quantidades e probabilidades de se realizar no âmbito do mercado, levando em conta os atributos educacionais e de saúde que cada um dos membros do grupo familiar carrega em si, assim como a partir da capacidade articulada do grupo em mobilizá-los.

Além disso, chama à atenção nesta política pública, o PNAES localmente executado conforme o PIP, o que Busso (2001) considera como aspectos centrais destes mecanismos de ação do Estado, cuja presença de grupos em desvantagens sociais, impõe as políticas o papel imperativo de melhorar a distribuição de renda e a redução destas desvantagens. Pois, diante do padrão atual de desenvolvimento, essas políticas podem provocar uma intervenção direta sob esses complexos mecanismos de reprodução intergeracional das desvantagens e riscos sociais, a partir do fortalecimento dos recursos educacionais dos grupos mais sujeitos às alterações no ambiente, ou seja, mais vulneráveis ao acesso à educação superior, por exemplo.

Também é importante observar que, desde a concepção do PIP, em 2010, o programa foi idealizado durante o estágio mais contemporâneo da política de assistência estudantil no Brasil, conforme definiu Kowalski (2012). Pois, na fase contemporânea, que representa a

formalização da assistência estudantil no país, a política garantiu legalmente o acesso à educação e permanência de muitos estudantes no ensino superior. Bem como, segundo Brasil (2007a), o REUNI previa a ampliação da implementação da política de assistência estudantil à medida que novas IFES foram criadas no Brasil. E, o *campus* da UFERSA Angicos foi fruto dessa expansão promovida pelo REUNI em 2009, e que também promoveu a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil na cidade de Angicos, a partir da execução do PIP em 2010.

No que tange às áreas de atuação do PIP, em consonância com o disposto no artigo 2º da Resolução N.º 001/2010, ao longo de sua existência, que foi de aproximadamente 10 anos e 5 meses, as Emendas CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010, de 30 de junho de 2010, e CONSUNI/UFERSA N.º 002/2012 produziram modificações nas modalidades que foram ofertadas pelo programa ao longo dos dois primeiros anos de sua existência. Assim, o Quadro 7, detalha os efeitos de cada Emenda sobre às modalidades do PIP que foram ofertadas ao longo de sua trajetória, e a sua configuração final, pré-pandemia da Covid-19, em julho de 2020:

Quadro 7 – Efeitos das Emendas CONSUNI/UFERSA N.º001/2010 e N.º 002/2012 sobre as modalidades ofertadas pelo PIP

| RESOLUÇÃO CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010 (DATA: 08.02.2010) | EMENDA CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010 (DATA: 30.06.2010) | EMENDA CONSUNI/UFERSA N.º 002/2012 (DATA: 23.11.2012) |
|--|---|--|
| Bolsa Apoio à Atividade Acadêmica | Sem alterações | Alterou a redação da Bolsa Apoio à Atividade Acadêmica para Bolsa Permanência Acadêmica |
| Bolsa Apoio à Alimentação | Sem alterações | Alterou a redação Bolsa Apoio à Alimentação para Auxílio Alimentação |
| Bolsa Apoio à Moradia | Sem alterações | Alterou a redação Bolsa Apoio à Moradia para Auxílio Moradia |
| Bolsa Apoio Didático-pedagógico | Sem alterações | Alterou a redação Bolsa Apoio Didático-pedagógico para Auxílio Didático-pedagógico |
| Bolsa Apoio ao Portador de Necessidades Especiais | Sem alterações | Alterou a redação Bolsa Apoio ao Portador de Necessidades Especiais para Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais |
| Bolsa Apoio Transporte | Sem alterações | Alterou a redação Bolsa Apoio Transporte para Auxílio Transporte |
| Bolsa Apoio ao Esporte | Sem alterações | Sem alterações |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Auxílio Creche | Sem alterações | Alterou a redação Bolsa Creche para Auxílio Creche |
| Programa Residência Universitária | Alterou o Programa Residência Universitária para Moradia Estudantil | Manteve a redação Moradia Estudantil |
| Programa Horta Acadêmica | Alterou o Programa Horta Acadêmica para Horta Acadêmica | Excluiu a modalidade Horta Acadêmica |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em UFERSA (2010).

Deste modo, é possível notar que a Emenda N.º 001/2010 produziu ajustes pontuais de nomenclaturas no Programa Residência Universitária e no Programa Horta Acadêmica, que passaram a ser, respectivamente, Moradia Estudantil e Horta Acadêmica. Tão pouco, a referida emenda produziu ampliação ou redução no rol de áreas abrangidas pelo PIP, naquele momento.

Já a Emenda N.º 002/2012, produziu efeitos mais amplos, pois alterou a maioria das modalidades, as quais antes eram nomeadas de bolsas, que passaram a ser auxílios. Apenas duas daquelas nomenclaturas constantes no modelo inicial e na primeira emenda foram mantidas, sendo estas: a Bolsa Permanência Acadêmica e a Bolsa Apoio ao Esporte. Logo, a Bolsa Apoio ao Esporte foi a única que manteve a sua redação original ao longo da existência do PIP. Dessa forma, a alteração mais significativa no rol de modalidades que eram ofertadas pelo PIP foi a extinção da modalidade Horta Acadêmica.

Considerando tais transformações ao longo da existência do PIP, nota-se claramente que o programa foi concebido, tendo ainda perdurado por mais de uma década, com um leque de ações inferior ao estabelecido no §1º do artigo 3º do Decreto 7.234/2010 – PNAES (BRASIL, 2010). Especificamente, as áreas do PNAES ausentes no rol de áreas de desenvolvimento do PIP, em sua forma final foram as de atenção à saúde e a de inclusão digital. O Quadro 8 descreve de forma analítica esses elementos, apresentando a finalidade de cada uma das modalidades do PIP e as correlacionando às áreas previstas no PNAES:

Quadro 8 – Modalidades do PIP, após os efeitos da Emenda CONSUNI/UFERSA N.º 002/2012, suas finalidades e relação com as áreas do PNAES

| MODALIDADES DO PIP | FINALIDADE | ÁREA CORRELATA DO PNAES |
|--------------------|------------|-------------------------|
|--------------------|------------|-------------------------|

| | | |
|---|---|--|
| Bolsa Permanência Acadêmica | Apoiar a formação acadêmica do discente através de sua implementação de forma articulada com as atividades de extensão, pesquisa, cultura e ensino, sob a orientação de um docente ou técnico-administrativo, excetuando-se a monitoria. O bolsista exercerá as atividades por 12 horas semanais | Art. 3º, § 1º: IX - Apoio Pedagógico; e, VI - Cultura |
| Auxílio Alimentação | Ajuda financeira para custear as despesas com alimentação daqueles discentes que não têm condição de arca com estas | Art. 3º, § 1º, II - Alimentação |
| Auxílio Moradia | Ajuda financeira destinada aos discentes que não foram contemplados com vagas na Vila Acadêmica Vingt-un Rosado | Art. 3º, § 1º, I - Moradia estudantil |
| Auxílio Didático-pedagógico | Ajuda financeira para compra de material didático (livros, apostilas, cópias, etc.) | Art. 3º, § 1º, IX - Apoio Pedagógico |
| Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais | Ajuda financeiro a discentes portadores de necessidades especiais, para auxílio na locomoção no interior da Universidade | Art. 3º, § 1º, X - Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. |
| Auxílio Transporte | Destinada a discentes que comprovadamente utilizem transporte pago com destino à Universidade É destinada a discentes que possuam alguma habilidade esportiva para apoiar o desenvolvimento das atividades ofertadas aos discentes da UFERSA, relacionada à modalidade esportiva do bolsista. Cabe ao bolsista desempenhar suas atividades durante 12 horas semanais | Art. 3º, § 1º, III - Transporte |
| Bolsa Apoio ao Esporte | | Art. 3º, § 1º, VII - Esporte |
| Auxílio Creche | Apoio financeiro a discentes com dependentes legais na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos | Art. 3º, § 1º, VIII - Creche |
| Moradia Estudantil | Concessão de moradia temporária em uma das unidades residenciais da Vila Acadêmica Vingt-un Rosado para os discentes de cursos de graduação que não tenha residência familiar na cidade de Mossoró | Art. 3º, § 1º, I - Moradia estudantil |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em UFERSA (2010).

Tomando por base as modalidades do PIP detalhadas no Quadro 8, é possível considerar que estas não estavam totalmente alinhadas ao pensamento de Finatti, Alves e Silveira (2007), que afirmaram que a assistência estudantil está associada a todas às áreas dos direitos humanos, já que abarcam um leque de ações que visam ao atendimento ideal de questões relacionadas à saúde, ao acesso a instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, ao atendimento das necessidades especiais, para além daquelas necessidades mais básicas, cujos autores consideram as de moradia, alimentação, transporte, e, recursos financeiros.

Se observada esta lógica a partir do aspecto orçamentário, considerando-se a execução orçamentária do PIP no *campus* da UFERSA Angicos em seus últimos três anos de vigência, é possível notar que a maior parte dos recursos aplicados foram alocados ao atendimento das necessidades mais básicas, conforme demonstrado na Tabela 3:

Tabela 3 – Aplicação de recursos do PIP no triênio 2018-2020

| Modalidades | 2018 | 2019 | 2020 |
|---|------------------|----------------|----------------|
| Auxílio Moradia | R\$ 478.720,00 | R\$ 286.620,00 | R\$ - |
| Auxílio Alimentação | R\$ 434.860,00 | R\$ 41.820,00 | R\$ - |
| Auxílio Transporte | R\$ 45.540,00 | R\$ 50.370,00 | R\$ 10.364,14 |
| Auxílio Creche | R\$ 1.610,00 | R\$ 6.900,00 | R\$ 5.060,00 |
| Auxílio Didático-pedagógico | R\$ 60.200,00 | R\$ 56.560,00 | R\$ 130.200,00 |
| Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais | R\$ 4.760,00 | R\$ 2.040,00 | R\$ 6.800,00 |
| Bolsa Apoio ao Esporte | R\$ 23.600,00 | R\$ 30.560,00 | R\$ 18.000,00 |
| Bolsa Permanência Acadêmica | R\$ 110.000,00 | R\$ 152.000,00 | R\$ 186.000,00 |
| TOTAL | R\$ 1.159.290,00 | R\$ 626.870,00 | R\$ 356.424,14 |

Fonte: UFERSA (2021e, p. 11).

Diante dos dados da Tabela 3, é possível perceber que em 2018, por exemplo, os recursos destinados à oferta do Auxílio Moradia superaram em mais de 4 vezes os recursos destinados à Bolsa Permanência Acadêmica; em pouco mais de 20 vezes, os destinados à Bolsa Apoio ao Esporte; e, em mais de 100 vezes, os destinados ao Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais. Ainda considerando o ano de 2018, os dados se assemelham ao observado com o Auxílio Alimentação. É importante salientar que todos esses auxílio e bolsas foram ofertados em forma de subvenção financeira para os estudantes beneficiários.

Já durante o ano de 2019, o Auxílio Moradia continuou representando a maior área de destinação dos recursos totais aplicados no âmbito do PIP, aproximadamente 45,73% do total. Já a segunda maior área compreendeu a de apoio didático-pedagógico, área definida no inciso IX do parágrafo 1º do artigo 3º do Decreto 7.234/2010 (BRASIL, 2010), e que, no PIP, engloba as modalidades de Bolsa Permanência Acadêmica e do Auxílio Didático-pedagógico (Quadro 8), o que representou um percentual de 33,27% do total de recursos aplicados. Já durante o ano de 2020, os dados revelam que a destinação de recursos no âmbito do PIP

convergiu para o fortalecimento predominantemente nas ações na área de apoio didático-pedagógico.

Em relação aos critérios de seleção para as vagas ofertadas pelo PIP, o artigo 4º da Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010, prever que para se tornar beneficiário do programa, os discentes deveriam atender a alguns requisitos de seleção e pré-seleção, sendo o principal deles a comprovação de renda per capita de até um salário mínimo e meio, de referência nacional, exceto para àqueles que pleiteavam as vagas para a modalidade de Bolsa Apoio ao Esporte. Além disso, os estudantes teriam que se submeter a processo seletivo regido por editais específicos do programa, que eram publicados até o início de cada semestre letivo.

Os demais requisitos exigiam que os estudantes devessem estar matriculados em pelo menos 4 disciplinas, excetuando-se àqueles que estivessem cursando as disciplinas do último semestre do curso, necessárias para a conclusão da graduação, como monografia, por exemplo. Bem como, também não poderiam ter sido punidos por atos contra os regimentos da UFERSA, da PROAE ou da Moradia Estudantil – Vila Acadêmica Vingt-Un Rosado. Os discentes também não poderiam ter vínculo empregatício ou qualquer outra atividade remunerada.

Nesse sentido, analisando os critérios estabelecidos na Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010 e os confrontando com os critérios que foram definidos no último Edital destinado à oferta de vagas para o PIP, durante o semestre letivo 2020.1, publicado em 21 de fevereiro de 2020, é possível constatar que alguns deles foram flexibilizados, conforme detalha o Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Critérios de seleção do PIP adotados no semestre letivo 2020.1

| CONDIÇÕES OBRIGATÓRIAS | REDAÇÃO COM BASE NA RESOLUÇÃO CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010 | CRITÉRIOS DEFINIDOS NO EDITAL 02/2020 – PROAE |
|--|--|--|
| I: Número mínimo de 4 disciplinas, exceto no último semestre do curso. | Estar matriculado em pelo menos 4 disciplinas, exceto aqueles(as) discentes cursando estritamente as disciplinas necessárias para a conclusão do curso, no último semestre. Essa situação somente pode ocorrer uma única vez | A exceção é para os discentes do curso de medicina, cuja estrutura curricular se organiza em módulos/eixos |

| | | |
|---|--|--|
| II: Não ter infringido regimentos | Não ter sido punido por atos contra os regimentos da UFERSA, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PROAC) ³ , e da Vila Acadêmica Vingt-Un Rosado | Sem alterações |
| III: Renda per capita mínima de 1,5 salários mínimos | Ter renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio de referência nacional, aferida pela PROAC, através da análise dos documentos comprobatórios fornecidos pelos estudantes, assim como pela avaliação do IVS, exceto para candidatos da Bolsa Apoio ao Esporte | Sem alterações |
| IV: Realizar o preenchimento do Cadastro Único em formulário específico, dentro do período de inscrições. | Preencher no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), o Cadastro Único, anexando a documentação exigida e dentro do prazo de inscrições definido em Edital | Sem alterações |
| V: Não ter vínculo empregatício | Não possuir vínculo empregatício ou qualquer outra atividade remunerada | Sem alterações |
| VI: Estar no tempo regular de conclusão do curso | O regulamento do PIP estabelece que o público alvo de sua finalidade são os discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, dos cursos de graduação presencial, que estão no tempo regular de conclusão de seus cursos | Acréscimo de, no máximo, dois semestres letivos ao tempo regular de conclusão do curso |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em UFERSA (2021e) e UFERSA (2020a).

Como é possível constatar no Quadro 9, nota-se que apenas os critérios de seleção I e VI foram flexibilizados pelo Edital 02/2020 – PROAE, sendo estes, respectivamente: número mínimo de disciplinas matriculadas e tempo regular de conclusão do curso. Quanto ao critério I, no caso do *campus* da UFERSA Angicos, não houve influência direta, pois segundo UFERSA (2021a), não existe o curso de medicina no *campus* da UFERSA Angicos, já o critério VI afetou a todos os candidatos que concorreram nesse Edital.

A partir da análise do critério III, fica evidente a presença do caráter que Braga e Santos (2021) argumentaram que o PNAES possui, ou seja, do atendimento exclusivo dos estudantes com renda per capita de até 1,5 salários mínimos. Ademais, adotar critérios de atendimento baseados prioritariamente na renda é algo que Imperatori (2017) também chamou à atenção, pois segunda a autora, é necessário discutir em que medida apenas esse parâmetro pode expressar a vulnerabilidade social dos indivíduos. Dessa forma, o PIP carrega essa contradição que argumentam os referidos autores. Embora esteja presente essa contradição no PIP, a UFERSA não tem a autonomia plena para utilizar os recursos do PNAES com outro

³ A partir da vigência do novo Estatuto da UFERSA, que teve efeitos válidos a partir de 1 de setembro de 2016, a PROAC passou a se chamar PROAE, a qual manteve suas principais atribuições.

público alvo, apesar de poder definir os métodos de seleção e a forma como são desenvolvidas às ações em cada área do programa.

Assim, o perfil de renda per capita dos discentes que foram assistidos pelo PIP no ano de 2020 pode ser constatado por meio dos dados da Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Faixa de renda per capita dos discentes assistidos pelo PIP em 2020

| MODALIDADES | DISCENTES BENEFICIADOS EM 2020 | FAIXAS DE RENDA PER CAPITA EM SALÁRIOS MÍNIMOS | | | |
|--|--------------------------------------|--|---|---|----------------------------------|
| | | ATÉ 0,5: R\$ 522,50 | DE 0,5 ATÉ 1: R\$ 522,50 – R\$ 1.045,00 | DE 1 ATÉ 1,5: R\$ 1.045,00 – R\$ 1.567,50 | ACIMA DE 1,5: R\$ 1.567,50 |
| Auxílio Didático- pedagógico | 83 | 82 | 1 | 0 | 0 |
| Auxílio Creche | 6 | 6 | 0 | 0 | 0 |
| Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Auxílio Transporte | 34 | 33 | 1 | 0 | 0 |
| Bolsa Permanência Acadêmica | 92 | 92 | 0 | 0 | 0 |
| Bolsa Apoio ao Esporte | 7 | 5 | 1 | 0 | 1 |
| Moradia Estudantil (homens) | 44 | 42 | 2 | 0 | 0 |
| Moradia Estudantil (mulheres) | 29 | 29 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 297 | 291 | 5 | 0 | 1 |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2021e, p. 7).

De acordo com UFERSA (2021e), os dados da Tabela 4 refletem o número total de discentes assistidos, em algum momento durante o ano de 2020. Assim, é possível observar que 291 (97,98%) beneficiários assistidos possuíam renda per capita de até 0,5 (meio) salário mínimo; apenas 5 (1,68%) estavam na faixa de renda per capita de 0,5 (meio) até 1,0 (um) salário mínimo; e, 1 discente acima da faixa de até 1,5 (um e meio) salários mínimos, ou seja, fora do recorte de renda do PNAES, mas dentro das permissibilidades do PIP, já que este discente era beneficiário da modalidade de Bolsa Apoio ao Esporte e que, de acordo com UFERSA (2010), para o qual o critério de renda per capita máxima não se aplicava, mesmo indo em contraponto ao que determina o PNAES.

Desse modo, percebe-se que há na operacionalização da política de assistência estudantil na UFERSA *campus* Angicos, uma propensão a selecionar os mais pobres dentre os pobres, já que aproximadamente 98% dos contemplados pelo PIP, em 2020, foram discentes com renda per capita na primeira faixa representada na Tabela 4. Estes dados corroboram com o que Braga e Silva (2021) chamam à atenção para com a forma pela qual resta aos operantes dessa política nas IFES realizar somente as seleções dos estudantes, visto que o orçamento para o custeio do PNAES não é formado a partir da demanda existente nas IFES.

É necessário destacar ainda que, o artigo 3º da Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010 estabeleceu que “As normas, o número de vagas e valores de cada modalidade” do PIP, são estabelecidas pela Coordenadoria de Programas Sociais da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PROAC) e divulgados em Edital, até o início de cada semestre letivo (UFERSA, 2010, art. 3º). Ou seja, ao permitir que normas sejam definidas no Edital, o texto sugere que são normas complementares àquelas já definidas na própria resolução em questão. Desse modo, pode-se considerar aqui que não se trata de uma disfunção hierárquica em torno do normativo em questão. No entanto, permite ajustes dos critérios de seleção a cada processo seletivo. Os editais do PIP possuíam periodicidade semestral e formato unificado, ou seja, com regras de abrangência para todos os *campi* da UFERSA.

Dados do Relatório Anual de Gestão da COAE do ano de 2020 revelam que o Edital 02/2020 – PROAE contemplou, no *campus* da UFERSA Angicos, no semestre letivo de 2020.1, um número total de 127 estudantes; outros 115 já possuíam benefícios ativos, os quais eram oriundos do processo seletivo anterior do PIP, que ocorreu no semestre 2019.2. Desse modo, havia 242 alunos ativamente beneficiários do programa, durante o primeiro semestre letivo do ano de 2020 no referido *campus*.

A Tabela 5 detalha esses números de acordo com cada uma das modalidades que foram ofertadas durante o semestre letivo de 2020.1, assim como também o preenchimento das vagas, por modalidade, resultantes da execução do Edital 002/2020 – PROAE, no âmbito do *campus* da UFERSA Angicos:

Tabela 5 – Total de discentes beneficiários do PIP no *campus* da UFERSA Angicos, no semestre letivo 2020.1

| MODALIDADES DO PIP | DISCENTES COM BENEFÍCIOS ATIVOS ORIUNDOS DO SEMESTRE LETIVO 2019.2 | DISCENTES INSCRITOS NO EDITAL 002/2020 - SEMESTRE LETIVO 2020.1 | BENEFICIÁRIOS CONTEMPLADOS NO EDITAL 002/2020 - SEMESTRE LETIVO 2020.1 |
|--------------------|--|---|--|
| | | | |

| | | | |
|---|-----|-----|--------------|
| Bolsa Permanência Acadêmica | 22 | 65 | 56 (86,15%) |
| Auxílio Didático-pedagógico | 14 | 44 | 41 (93,18%) |
| Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais | 2 | 1 | 0 (0,00%) |
| Auxílio Transporte | 9 | 18 | 15 (83,33%) |
| Bolsa Apoio ao Esporte | 4 | 4 | 1 (25%) |
| Auxílio Creche | 4 | 2 | 2 (100%) |
| Moradia Estudantil | 60 | 12 | 12 (100%) |
| Totais | 115 | 146 | 127 (86,99%) |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2021e, p. 2-3).

A partir dos dados contidos na Tabela 5, é notório que dos 146 discentes que concorreram às vagas ofertadas pelo Edital 002/2020 – PROAE, 127 (86,99%) foram contemplados. Se comparado ao número total de discentes matriculados nos cursos de graduação do CMA no semestre letivo de 2020.1, que era de 1077 estudantes, segundo UFERSA (2021e), o total de estudantes contemplados no Edital em questão representou apenas 11,79% dos alunos matriculados no *campus* da UFERSA Angicos. Diante desse baixo percentual de atendimento dos estudantes por meio das ações do PIP, observa-se, mais detalhadamente que, os auxílios e bolsas concedidos pelo programa não são ofertados considerando a universalidade do seu público alvo.

O regulamento do PIP ainda definiu critérios para que os discentes, uma vez assistidos, pudessem permanecer participando do programa. Estas condicionalidades envolvem a manutenção e renovação dos benefícios a cada semestre, bem como a aptidão de concorrer em outros processos seletivos ao fim da vigência dos benefícios. Desse modo, vale destacar que a vigência dos benefícios era de 2 semestres letivos, podendo ser renovada por igual período, mediante a inscrição nos processos seletivos subsequentes, até o tempo de conclusão regular do curso, desde que essas condicionalidades sejam cumpridas a cada interstício.

A exceção a essas condicionalidades abrangia aos contemplados com as vagas da Moradia Estudantil, que uma vez que fossem beneficiários seriam assistidos até o fim do tempo regular de conclusão do curso com uma das vagas em alguma das unidades habitacionais da UFERSA, sem a necessidade de participarem de processos seletivos subsequentes. Nesse sentido, o Quadro 10 apresenta as condicionalidades resumidamente:

Quadro 10 – Condicionalidades para a manutenção e a renovação dos benefícios do PIP

| CONDICIONALIDADES | EFEITOS DO DESCUMPRIMENTO |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Não ser reprovado por média em mais de duas disciplinas ou ter qualquer reprovação por falta, durante a vigência dos benefícios. | <ul style="list-style-type: none"> • Desligamento automático do PIP, após o fim do semestre, e impedimento de concorrer às vagas do programa no semestre letivo subsequente. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Usar de má fé no ato da prestação de informações documentais através da entrega dos documentos e Preenchimento do Cadastro Único no SIGAA. | <ul style="list-style-type: none"> • Desligamento automático do PIP, em qualquer momento da vigência, e impedimento de concorrer às vagas do programa no semestre letivo subsequente. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), semestral, menor que 5,0. | <ul style="list-style-type: none"> • Desligamento automático do PIP, após o fim do semestre, e impedimento de concorrer às vagas do programa no semestre letivo subsequente. |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2010).

Diante das condicionalidades expostas no Quadro 10, é possível afirmar que duas delas submetem os beneficiários a uma avaliação do seu desempenho acadêmico, a cada semestre letivo, sendo esta avaliação realizada durante vigência dos benefícios. A primeira delas é relativa a reprovações por média das notas obtidas nas disciplinas ou por aquelas reprovações que sejam resultantes de faltas registradas em quaisquer umas delas. Logo, são condições objetivas relacionadas ao cumprimento dos deveres acadêmicos dos discentes, mas que desconsideram outras expressões de vulnerabilidade social da realidade socioeconômica de cada um dos discentes assistidos, que podem envolver situações oriundas de saúde dos membros do grupo familiar, local e infraestrutura de habitação, dentre outros que possam afetar o cumprimento do desempenho desejado. Já a segunda condicionalidade, é uma resultante do conjunto ainda mais objetivo dos aspectos positivos relativos à primeira das condicionalidades, ou seja, as que produzem o IRA.

Dessa maneira, é importante destacar o que Imperatori (2017) argumenta sobre o impacto de fatores socioeconômicos na trajetória acadêmica dos estudantes atendidos por esta política. Pois, segundo a autora, é necessário considerar que o desempenho acadêmico não se constitui tão somente como resultante das plenas capacidades dos estudantes, mas que este pode ser afetado por elementos que orbitam as garantias de moradia, alimentação, transporte, dentre outras. Também é importante observar o que Kowalski (2012) argumenta a respeito dessas condicionantes implementadas pelas IFES em suas diretrizes, pois para o autor, elas

representam um retrocesso, ainda que fundamentadas no PNAES, tendo em vista que revelam ou mascaram as concepções e formas de garantia do direito à assistência estudantil.

Como ainda é possível observar no Quadro 10, o não cumprimento das condicionalidades de permanência no PIP, relacionadas às reprovações e aferição do IRA, gerará o desligamento automático dos discentes do programa ao fim dos semestres letivos. Já para a condicionalidade relativa ao uso de má fé durante a apresentação dos documentos via SIGAA, no ato da inscrição e/ou da prestação de informações socioeconômicas inerentes ao processo seletivo, a medida adotada é o imediato desligamento do estudante do programa.

Os dados da pesquisa também revelaram que o PIP possibilitava aos discentes de serem contemplados com até duas modalidades, devendo obrigatoriamente de uma delas ser o Auxílio Moradia ou a Moradia Estudantil, e a segunda entre as demais, exceto a modalidade de Auxílio Transporte. Bem como, que a seleção para as vagas do PIP era realizada através da aferição do IVS, conforme dispõe o artigo 5º da Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010. Nesse sentido, o IVS era estabelecido a partir das informações fornecidas pelos candidatos no preenchimento do Cadastro Único e na apresentação das documentações comprobatórias, através do SIGAA.

Os indicadores que compõem o IVS, conforme proposto pela CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010, estão detalhados no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Indicadores de composição do IVS utilizados pelo PIP

| INDICADORES | ESPECIFICIDADES |
|---|--|
| 1. Situação atual de moradia do discente | Casa do estudante; com a família; com amigos; com os pais; no local de trabalho; com parente ou amigos; em pensionato; sozinho com recursos próprios; sozinho com recursos da família. |
| 2. Condição patrimonial da moradia | Alugada; cedida; própria em aquisição; própria quitada. |
| 3. Participação do discente na renda familiar | - |
| 4. Local de trabalho do aluno | Local de trabalho; salário mensal; CTPS. |
| 5. Discentes com cônjuge | Salário do cônjuge; renda familiar; número de dependentes. |
| 6. Condição socioeconômica da família | Profissão dos membros; local do trabalho; escolaridade; renda mensal dos pais. |
| 7. Situação de saúde familiar | Doenças genéticas; crônicas. |
| 8. Itens de conforto familiar e quantidades | Aparelho de som; empregados domésticos; moto; computador; geladeira; telefone fixo; carro; aparelho de DVD; máquina de lavar roupa; televisor; banheiro. |

| | |
|--|---|
| 9. Tipo de instituição onde cursou o ensino básico | Escola pública; escola filantrópica; escola particular com bolsa. |
|--|---|

Fonte: Adaptado de UFERSA (2010).

Os indicadores descritos no Quadro 11 estão detalhados nos Anexos da resolução do PIP. No entanto, não foi possível examinar estes documentos, pois não há registro ativo dos mesmos nos documentos eletrônicos disponibilizados no site da UFERSA ou da PROAE. A versão que o pesquisador teve acesso não contém estes anexos. Ainda assim, de acordo com o artigo 9º da Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 001/2010, era permitido que a Coordenadoria de Programas Sociais da PROAE alterasse os Anexos I e II da resolução, com a finalidade de manter o melhor funcionamento do programa e adaptá-lo às novas realidades sociais, quando necessário. Ou seja, analisá-los de acordo com a sua última estrutura, conforme está contida na edição da resolução e de suas emendas, poderia refletir uma realidade bastante distante, já que a última emenda foi realizada no ano de 2012. Destarte, apenas o artigo 5º do regulamento do PIP deu base para a construção do Quadro 11.

A partir dessas informações, chama à atenção que a composição do IVS proposto no PIP engloba as condições de moradia, renda, espécie de trabalho, estado civil (dos discentes), condições de saúde, itens de conforto, dos membros grupo familiar e do domicílio em questão e até mesmo o tipo de instituição de educação básica na qual o discente é egresso. A partir disso, é possível notar que a estrutura dos capitais físico e humano dos domicílios compõe a maioria dos indicadores que geram o IVS, consonante ao que definiu Kaztman (2000) a respeito das características desses ativos.

No entanto, analisando o indicador 3 – participação do discente na renda familiar –, percebe-se uma contradição com relação à formação do IVS, pois ao mesmo tempo em que este indicador era calculado, era uma condição obrigatória não ter vínculo empregatício ou qualquer outra atividade remunerada, conforme foi exposto anteriormente na condição V do Quadro 9.

O PIP adotou ainda os critérios de desempate, em casos em que o IVS dos candidatos fossem iguais, sendo estes em ordem de prioridade: I) renda per capita; II) distância da cidade de origem; e, III) situação da família. Ou seja, novamente é constatado que o programa dar prioridade às questões relacionadas objetivamente à renda per capita, perpassando até mesmo as mais diferentes condições de vulnerabilidade socioeconômica dos candidatos.

Quanto aos valores que eram pagos, em forma de subvenções financeiras aos discentes assistidos, o Edital 002/2020 – PROAE atribuiu os seguintes valores para cada uma das modalidades ofertadas, como mostra o Quadro 12:

Quadro 12 – Valores pagos por modalidade do PIP no Edital 002/2020 – PROAE

| MODALIDADES | VALOR |
|---|---|
| Bolsa Permanência Acadêmica | R\$ 400,00 |
| Bolsa Apoio ao Esporte | R\$ 400,00 |
| Auxílio Alimentação | Não foi concedido auxílio alimentação na forma de subvenção financeira, mas sim a gratuidade no acesso ao Restaurante Universitário |
| Auxílio Creche | R\$ 230,00 |
| Auxílio Didático-pedagógico | R\$ 280,00 |
| Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais | R\$ 340,00 |
| Auxílio Transporte | R\$ 230,00 |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2020a).

Por fim, O PIP ainda exigia contrapartidas dos discentes assistidos, sendo algumas delas características de determinadas modalidades. Assim, o Quadro 13 tem por objetivo detalhar essas contrapartidas de acordo com o rol de modalidades vigentes no programa em sua fase final:

Quadro 13 – Contrapartidas dos beneficiários de bolsas e auxílios do PIP

| MODALIDADES | CONTRAPARTIDAS - BOLSAS |
|--|--|
| Bolsa Permanência Acadêmica e Bolsa Apoio ao Esporte | <ul style="list-style-type: none"> • Exercício das funções de apoio ao orientador por 12 horas semanais; • Registrar a frequência e encaminhar à PROAE, devidamente assinada pelo orientador, até o último dia útil do mês; • Caso não haja o cumprimento das contrapartidas anteriores, o pagamento do respectivo mês não será efetuado; • Entregar relatório de atividades semestrais na PROAE, até o último dia letivo do semestre. |

| CONTRAPARTIDAS - AUXÍLIOS | |
|---|--|
| Auxílio Alimentação; Auxílio Moradia; Auxílio Creche; Auxílio Didático-pedagógico; Auxílio ao Portador de Necessidades Especiais; e, Auxílio Transporte | <ul style="list-style-type: none"> • A permanência na instituição e aproveitamento nas disciplinas e a obediência às normas dispostas nos regimentos da UFERSA, PROAE e da Vila Acadêmica Vingt-un Rosado |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2010).

Como é possível notar ao analisar o Quadro 13, o PIP impõe contrapartidas a mais, em carga horária de atividades semanais, aos beneficiários da Bolsa Apoio ao Esporte e Permanência Acadêmica. Já as contrapartidas dos beneficiários dos demais auxílios são semelhantes às condicionalidades de manutenção e renovação dos benefícios, conforme se discutiu anteriormente no Quadro 10. Logo, para a maior parte das formas de benefícios ofertadas pelo PIP, uma vez que, ao impor certo grau de aproveitamento nas disciplinas durante os semestres letivos de vigência dos benefícios, a resultante positiva deste aproveitamento age como a própria contrapartida dada pelo discente devido ao benefício recebido.

4.1.2 Características gerais do PIAE e as transformações provocadas pela pandemia

O PIAE foi criado em 29 de julho de 2020, por meio da Resolução CONSUNI/UFERSA N. 003/2020, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos estudantes dos cursos de graduação presencial da UFERSA que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, durante o tempo regular de conclusão do curso, acrescido de dois semestres letivos. Assim, é possível observar que o PIAE carrega em sua finalidade uma condição de tolerância quanto ao tempo máximo de participação no programa, o qual pode ser acrescido de dois semestres letivos. Este aspecto não era presente no PIP, e representa um certo grau de flexibilidade, sustentada na norma.

Quanto aos objetivos, o PIAE está integralmente alinhado aos previstos no PNAES: I – democratizar as condições de permanência dos estudantes na UFERSA; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e no êxito da formação em nível superior; III – promover a redução das taxas de evasão e retenção; e, IV – contribuir com a promoção da inclusão social através da educação.

É importante destacar que o artigo 3º da Resolução CONSUNI/UFERSA 003/2020, determina que as ações de assistência estudantil executadas no âmbito da UFERSA, através do PIAE, devem abranger as atividades de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às demandas identificadas. Neste aspecto, nota-se que o PIAE está alinhado ao que determina o PNAES – Art. 3º do decreto 7.234 –, ao estabelecer que as ações devem ser implementadas de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, de acordo com os achados da pesquisa, o PIAE também leva em consideração que essas ações visam a contribuir com a igualdade de oportunidades, bem como com a melhoria do desempenho acadêmico, ao passo que ainda busca agir preventivamente para evitar a retenção e evasão decorrentes de situações de insuficiência de recursos financeiros por meio da oferta de serviços e da concessão de benefícios.

Quanto às áreas de desenvolvimento das suas ações, o PIAE foi estruturado em 12 modalidades, organizadas na forma de bolsas, auxílios e moradia estudantil. A finalidade de cada uma delas, assim como a área correlata ao PNAES está detalhada no Quadro 14:

Quadro 14 – Modalidades do PIAE e suas finalidades

| MODALIDADE | FINALIDADE | ÁREA CORRELATA DO PNAES |
|---------------------|---|--|
| Bolsa Acadêmica | Subvenção financeira mensal destinada ao apoio da formação acadêmica de forma articulada com atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura, sob a orientação de um docente ou técnico-administrativo, durante 10 horas semanais. | Art. 3º, § 1º: IX - Apoio Pedagógico; e, VI - Cultura |
| Bolsa Esporte | Subvenção financeira mensal destinada a discentes com habilidades esportivas capazes de apoiar as atividades ofertadas na UFERSA, sob a orientação de um docente ou técnico-administrativo, durante 10 horas semanais. | Art. 3º, § 1º, VII - Esporte |
| Moradia Estudantil | Concessão de vagas em uma das unidades habitacionais da UFERSA, para discentes sem residência familiar na cidade do <i>campus</i> em que está matriculado. | Art. 3º, § 1º, I - Moradia estudantil |
| Auxílio Moradia | Subvenção financeira mensal para discentes suplentes da Moradia estudantil, não tendo sido contemplados com vagas no semestre letivo regular em que concorreram. | Art. 3º, § 1º, I - Moradia estudantil |
| Auxílio Alimentação | Oferta de gratuidade das refeições diárias ofertadas pelos Restaurantes Universitários da UFERSA, durante o semestre letivo regular, exceto aos sábados à noite, domingos e recessos estabelecidos nos calendários acadêmicos. | Art. 3º, § 1º, II - Alimentação |
| Auxílio Transporte | Subvenção financeira mensal destinada a discentes que tenham gastos com transporte de suas residências até a UFERSA. | Art. 3º, § 1º, III - Transporte |

| | | |
|--------------------------|--|---|
| Auxílio Didático | Subvenção financeira mensal destinada ao custeio da participação dos discentes em cursos complementares à formação acadêmica, bem como para a aquisição de material e outros recursos didáticos indispensáveis para o acompanhamento dos componentes curriculares dos cursos de graduação. | Art. 3º, § 1º, IX - Apoio pedagógico |
| Auxílio Inclusão Digital | Subvenção financeira para a aquisição de equipamentos tecnológicos e a contratação de planos de internet, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a participação nos eventos e atividades unicamente digitais e promovidas de forma remota pela UFERSA. | Art. 3º, § 1º, V - Inclusão digital |
| Auxílio Creche | Subvenção financeira mensal, destinada à discentes com filhos em idade pré-escolar (até 6 anos incompletos), que façam parte do seu núcleo familiar, para o custeio de despesas com creche e outras relacionadas à manutenção infantil, enquanto desempenharem suas atividades acadêmicas. | Art. 3º, § 1º, VIII - Esporte |
| Auxílio Acessibilidade | Subvenção financeira mensal destinada para discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. | Art. 3º, § 1º, X - Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação |
| Auxílio Saúde | Subvenção financeira destinada a discentes cujo rendimento acadêmico esteja comprometido em função de problemas de saúde física ou mental, necessitando de tratamento, medicamentos ou exames não disponíveis ou de longa espera no Sistema Único de Saúde (SUS). | Art. 3º, § 1º, IV - Atenção à saúde |
| Auxílio Emergencial | Subvenção financeira destinada ao atendimento de casos excepcionais e momentâneos, que não se enquadram nas finalidades e prazos dos editais regulares da assistência estudantil. | Pode ser correlato a quaisquer das áreas definidas nos incisos do § 1º, Art. 3º |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em UFERSA (2020b).

Assim como o PIP, o PIAE também estabeleceu em seu artigo 6º, que as normas complementares, o número de vagas e os valores pagos em cada modalidade serão estabelecidos e publicados pela PROAE por meio de editais semestrais, até o início de cada semestre letivo regular, levando em conta a disponibilidade orçamentária. A exceção a essa periodicidade, e que também diz respeito a uma inovação trazida pelo PIAE, é aplicada à oferta dos Auxílios Inclusão Digital, Saúde e Emergencial, os quais serão ofertados à medida que a PROAE considerar necessário.

Os achados ainda revelaram que o PIAE também permite que os discentes sejam contemplados em mais de uma modalidade, respeitando-se as seguintes condições: aqueles contemplados com a Moradia Estudantil não podem também ser contemplados com Auxílio Transporte ou Emergencial; e, as Bolsas Acadêmica e Esporte só podem ser acumuláveis com

Moradia Estudantil e Auxílio Saúde. Os critérios de acúmulo dos Auxílios Didático e Inclusão Digital serão estabelecidos nos editais, quando ofertados. Além disso, não é permitido ao discente acumular benefícios do PIAE, que possuam subvenção financeira mensal, com nenhuma outra modalidade de bolsa concedida pela UFERSA ou órgãos e entidades externas, como estágios, vínculo empregatício e atividades remuneradas.

A vigência dos benefícios, exceto a Moradia Estudantil e os Auxílios Saúde e Emergencial, é de um semestre letivo regular, podendo esta ser prorrogada por tempo igual, desde que os beneficiários cumpram os critérios de renovação dos benefícios para a permanência no PIAE, conforme foi estabelecido nos artigos 28 e 29, que dispõem sobre o desligamento dos discentes assistidos. Especificamente os Auxílios Saúde e Emergencial, terão uma vigência de até três meses, uma vez que sejam concedidos. Essa vigência é definida através de parecer da equipe multiprofissional da assistência estudantil.

Os pagamentos dos auxílios e das bolsas com subvenções financeiras, sejam elas mensais ou pontuais, são limitados aos meses do semestre letivo regular, com exceção do Auxílio Moradia, que é feito ininterruptamente, até o início do semestre letivo subsequente, e que pode ser estendido, em casos excepcionais e a critério da PROAE.

Já quanto aos aspectos metodológicos, o PIAE, assim como ocorria no PIP, é salvaguardado pelos preceitos legais do PNAES. Ou seja, os métodos e critérios de seleção foram definidos pela própria PROAE, pois esta possui competência e autonomia para tal, conforme determina o estatuto e regimento da UFERSA. Nesse sentido, o PIAE estabeleceu um perfil para que os discentes acessem os seus benefícios, sendo este apresentado com o auxílio do Quadro 15:

Quadro 15 – Perfil exigido dos discentes assistidos pelo PIAE

| CRITÉRIOS DE COMPOSIÇÃO DO PERFIL | EXCEÇÕES | CRITÉRIOS EXTRAS |
|---|---|------------------|
| I. Estar matriculado em curso de graduação presencial, em pelo menos 4 componentes curriculares (disciplinas) | <ul style="list-style-type: none"> Discentes matriculados em cursos cuja oferta de componentes regulares, por semestre letivo, seja inferior a quatro; Discentes matriculados somente nos componentes estritamente necessários, no semestre de conclusão do curso. Esta situação pode ocorrer apenas uma vez. | - |
| II. Renda per capita de até 1,5 salários mínimos, de referência nacional. | - | - |

| | | |
|---|---|---|
| <p>III. Cumprir requisitos extras, nos casos em que o discente for assistido no semestre letivo regular anterior.</p> | - | <ul style="list-style-type: none"> • IRA Semestral igual ou superior a 5, no semestre letivo regular anterior ao da participação; • Não ter reprovado por média em mais de 2 componentes curriculares; • Não ter reprovação por falta. |
| <p>IV. Estar cursando, prioritariamente, a primeira graduação.</p> | - | - |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em UFERSA (2020b).

Conforme é possível observar no Quadro 15, o PIAE manteve muitos elementos da essência do PIP, ao restringir, por exemplo, o seu público alvo aos discentes que se encontram na faixa de renda per capita de até 1,5 salários mínimos. Para além desse critério, que é fundamentado no Decreto 7.234/2010, os critérios de participação adotados pela UFERSA determinam que os discentes devam estar matriculados em pelo menos 4 componentes curriculares. Tal aspecto metodológico pode ser entendido como um estímulo à conclusão em tempo regular do curso, se considerado que, conforme estabeleceu o PNAES, também é objetivo do programa reduzir as taxas de retenção.

Quanto aos demais critérios de renovação previstos no PIAE, que se aplicarão àqueles discentes que terão seus benefícios estendidos de um semestre letivo para o subsequente, as condições permanecem as mesmas adotadas no PIP: não ter nenhuma reprovação por falta; não ser reprovado por média em mais de dois componentes curriculares; e, não ter IRA semestral inferior a cinco. Além de ser critério de renovação, ao mesmo tempo são parte das obrigações dos discentes assistidos. A inovação que o PIAE apresenta em relação ao PIP, nesse sentido, foi explicitamente marcada pelo atendimento prioritário daqueles que estão cursando a primeira graduação.

Além dessa inovação, o PIAE também imputou aos discentes assistidos novas obrigações. O artigo 27 da Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020 dispõe sobre estas obrigações, ao longo de 17 incisos, conforme resume o Quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Obrigações dos discentes assistidos pelo PIAE

| | |
|------------|----------|
| OBRIGAÇÕES | EXCEÇÕES |
|------------|----------|

I - Manter frequência mínima de 75% em cada componente curricular.

II - Manter-se matriculado na instituição, em pelo menos 4 componentes curriculares.

III - Comunicar alterações na situação socioeconômica, de endereços e de telefones.

IV - Comunicar alterações nos contatos pessoais (endereço, telefone, e-mail)

V - Atender as convocações da PROAE ou COAE de cada campus, nos prazos definidos.

VI - Comunicar, por escrito, a PROAE ou COAE da desistência do benefício.

VII - Não repassar o benefício a outro discente.

VIII - Obedecer às normas da UFERSA.

IX - Apresentar frequência e relatórios relativos às Bolsas Acadêmica e Esporte, nos prazos determinados.

X - Realizar o cadastramento para a Moradia Estudantil nos prazos previstos.

XI - Manter renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos.

XII - Manter IRA semestral igual ou maior que 5,0.

XIII - Não reprovar em mais de dois componentes curriculares por média.

XIV - Não ter nenhuma reprovação por falta.

XV - Não ter vínculo empregatício ou atividade remunerada.

XVI - Não utilizar de má fé na prestação das informações durante e após os processos seletivos.

XVII - Participar dos Fóruns de Assistência Estudantil da UFERSA.

RELATIVAS AO INCISO II

- Discentes matriculados em cursos cuja oferta de componentes regulares, por semestre letivo, seja inferior a quatro;
 - Discentes matriculados somente nos componentes estritamente necessários, no semestre de conclusão do curso. Esta situação pode ocorrer apenas uma vez;
- Situações excepcionais que impactem na oferta de componentes curriculares, serão apreciadas pela PROAE.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em UFERSA (2020b).

Diante dos dados apresentados no Quadro 16, nota-se que o PIAE estabeleceu, inclusive, como obrigação dos discentes assistidos, a manutenção do nível de renda per capita dentro dos limites do PNAES. Destaca-se aqui o que Imperatori (2017) e Braga e Santos (2021) chamam à atenção sobre o caráter não universal dessa política, como também a ênfase que é dada a restrição do atendimento do público alvo do programa por uma diretriz alicerçada objetivamente na renda do grupo familiar, ou seja, assim como ocorria no PIP,

continua-se contemplado os mais pobres dentre os pobres. Porém, é importante ressaltar que essa é uma limitação do próprio PNAES, que é imposta às IFES que o executam.

O PIAE, no entanto, inova ao estabelecer uma obrigação para os discentes assistidos participarem dos Fóruns de Assistência Estudantil promovidos pela UFERSA. Ao analisar esse ponto, é possível fazer um paralelo, a nível local, às fases de implementação e avaliação de políticas públicas, conforme apresentado no modelo do ciclo político proposto por Frey (2000). Pois, supõe-se, a partir do texto do PIAE, que o Fórum de Assistência Estudantil pode servir como um espaço de avaliação, formação da agenda e de sugestão de implementação de novas diretrizes para a assistência estudantil em nível de UFERSA. Considerando que, segundo UFERSA (2020c), cabe à PROAE a formulação de políticas de assistência estudantil, o Fórum de Assistência Estudantil seria o palco adequado para que fosse analisado o maior conjunto de proposições de novas ações, derivadas dos principais atores envolvidos na elaboração e implementação dessa política: gestores e estudantes.

Nesse sentido, também é importante reconhecer o que Drumond, Silveira, Silva (2014) e Frey (2000) argumentaram a respeito da fase de avaliação das políticas públicas, pois a partir da apreciação de programas e projetos já implementados, observando-se os impactos efetivos causados pelas políticas públicas, é possível medir os déficits, efeitos colaterais não previstos, e a partir destes readequar as ações que vinham sendo adotadas. E, o próprio PIAE prevê uma ação de avaliação em seu artigo 44, ao estabelecer que as taxas de conclusão dos cursos, retenção e evasão dos alunos assistidos como um objeto de avaliação, dentre outros. Desse modo, o Fórum de Assistência Estudantil é pode se constituir como um elemento fundamental para o desenvolvimento e adaptação continuada dos métodos e ferramentas de ação do PIAE.

Já os critérios de desligamento automático do PIAE abrangem o cumprimento dos critérios estabelecidos anteriormente no Quadro 16, com exceção para os discentes beneficiados com vagas na Moradia Estudantil, pois quando da perda da vaga, os atos e fatos são conduzidos e registrados por meio de processo administrativo, aberto pela PROAE ou COAE do respectivo *campus*. Além disso, caso os discentes realizem o trancamento ou cancelamento da matrícula, terão seus benefícios suspensos. Bem como, se não apresentarem comprovação documental (contratos de aluguel, recibo de pagamento do aluguel, dentre outros), quando do recebimento do Auxílio Moradia, por mais de duas vezes, já que estes beneficiários, especificamente e de acordo com UFERSA (2020b), são obrigados a cumprirem

essa obrigação mensalmente. Por fim, para os beneficiários das Bolsas Acadêmicas e Esporte, constitui motivo para o desligamento automático, a não apresentação da folha de frequência mensal, por mais de duas vezes, ou do relatório de atividades semestrais, no fim do semestre.

Semelhante ao previsto no PIP, uma vez assistidos pelo PIAE e incorrendo em alguma falha no cumprimento das obrigações elencadas no Quadro 16, os discentes não poderão participar do processo seletivo do semestre letivo subsequente. No entanto, uma vez que os beneficiários, que foram reprovados em mais de dois componentes curriculares por média ou em qualquer um deles por falta, apresentarem uma justificativa relacionada a problemas de saúde e situações de vulnerabilidade e risco social, devidamente comprovadas, o desligamento automático não ocorrerá. A Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020 não deixa claro como ocorrerá essa avaliação das justificativas previstas nesses casos, porém, sugere que há certa flexibilidade, a partir do julgamento dos operantes do programa, de que pode haver uma reversão da penalidade diante de uma situação subjetiva relacionadas às formas de vulnerabilidade social.

Já a seleção para as vagas do PIAE, assim como também ocorria no PIP, é realizada por meio da análise socioeconômica, a partir das informações fornecidas no Questionário Socioeconômico, por meio do Cadastro Único no SIGAA, e da documentação comprobatória apresentada pelos candidatos durante o período dos processos seletivos semestrais ou dos editais específicos lançados pela PROAE. Assim, este instrumento é composto de questões que contém indicador (es) agravante (s) da realidade do candidato, cujo objetivo é o de atribuir um valor numérico para formação da pontuação que vai expressar o grau de vulnerabilidade socioeconômica do candidato. Esta etapa pode ser acompanhada, assim como a qualquer momento, de visitas domiciliares ou entrevistas individuais com o intuito de elucidar quaisquer dúvidas com relação à realidade declarada.

Assim, o Quadro 17 tem por objetivo detalhar quais são os indicadores que o PIAE utiliza para a aferição do IVS dos candidatos, e como foram divididas as questões relativas a cada indicador previsto nos incisos do artigo 34 da Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020:

Quadro 17 – Indicadores de composição do IVS no PIAE

| INDICADORES | QUANTIDADE DE QUESTÕES CORRELATAS - ANEXO I DA RESOLUÇÃO CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020 |
|-------------|--|
|-------------|--|

| | |
|---|----|
| 1. Situação de moradia do discente e de sua família | 4 |
| 2. Composição familiar e situação sociofamiliar do discente | 15 |
| 3. Informação sobre a escolaridade do discente e natureza do estabelecimento onde cursou o ensino médio | 3 |
| 4. Renda familiar | 7 |
| 5. Situação de saúde da família do discente | 4 |
| 6. Situação ocupacional dos pais ou responsáveis | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em UFERSA (2020b).

É importante destacar que é no Anexo I da Resolução CONSUNI/UFERSA N. 003/2020 que foi apresentado o Questionário Socioeconômico com as questões relativas às dimensões expressas pelos indicadores moradia da família; composição familiar; escolaridade do discente; renda familiar; condição de saúde do grupo familiar; e, emprego. Ao todo, o Questionário Socioeconômico possui 37 questões, e como observado no Quadro 17, a maior parte delas, 15 (40,54%), são relativas à composição familiar e situação sociofamiliar do discente, sendo seguida por 7 (18,92%) relacionadas à renda familiar. As dimensões situação de saúde, situação ocupacional dos pais ou responsáveis e a situação de moradia do discente possuem 4 (10,81%) cada. Por último, estão as questões relativas à escolaridade do discente e a natureza da instituição onde cursaram o ensino médio, com 3 (8,11%).

Assim como ocorria no PIP, a PROAE pode alterar o Questionário Socioeconômico para melhor adaptar o processo seletivo às novas realidades sociais, sempre que houver necessidade. Além disso, as informações do Quadro 17 refletem especificamente o modelo de Questionário Socioeconômico previsto na Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020, quando da sua publicação. Portanto, de acordo com o método adotado nesta pesquisa, não é possível identificar o modelo mais recente do questionário utilizado, se este já tiver sido modificado.

Nota-se ainda que, em relação ao PIP, o PIAE definiu um número menor de indicadores para a composição do IVS. Foram retirados do Questionário Socioeconômico os aqueles relativos às condições patrimoniais da moradia e os itens de conforto que o domicílio dispõe. Logo, o IVS foi idealizado no PIAE como a resultante da multiplicação do fator (pontuação obtida a partir do preenchimento do questionário socioeconômico) pela renda per

capita familiar (soma dos rendimentos brutos dos membros do grupo familiar dividido pela quantidade de pessoas do grupo familiar).

A Figura 8 ilustra como é calculado o IVS de acordo com as diretrizes do PIAE:

Figura 8 – Cálculo do IVS no PIAE

$$\text{IVS} = \frac{\text{Fator} \times \text{Per capita}}{100}$$

Fonte: UFERSA (2020b).

Faz-se necessário destacar que quanto menor for o resultado obtido com a fórmula ilustrada na Figura 8, menor é o IVS e conseqüentemente maior é a vulnerabilidade social. É possível perceber, através desta representação matemática, que o PIAE posiciona o elemento renda per capita como um fator multiplicador distinto daqueles que compõe a variável fator, por mais que questões relativas à renda familiar já estejam sendo consideradas para a formação do fator. Essa multiplicação entre as variáveis contidas no numerador da fórmula dar maior peso ao elemento renda per capita para a definição do IVS, de acordo com os critérios do programa, se a pontuação de cada questão que compõe a variável fator forem números pequenos, por exemplo, que vão de 1 a 5. Em outras palavras, observa-se que a renda per capita pode exercer forte influência para determinação da vulnerabilidade social dos candidatos, considerada neste modelo, apenas pelo elemento renda familiar.

Nesse sentido, a visão de Busso (2001) propicia uma reflexão sobre as formas que podem se expressar a vulnerabilidade social, visto que para o autor este fenômeno representa um processo multidimensional e que converge para o risco ou a probabilidade de lesão de indivíduos, famílias e comunidades diante das transformações, ao longo do tempo de eventos externos e/ou internos. Nesse caso, é possível considerar aos efeitos da pandemia da Covid-19 aos mais diversos setores da vida: na educação, no trabalho, dentre outros.

Já nos casos de empate do IVS entre os candidatos, são analisados os seguintes critérios, em ordem de prevalência, para realizar os desempates: I) menor renda per capita; II) distância da cidade de origem do discente para o *campus* no qual está matriculado; III) situação familiar; e, IV) inexistência/existência de doença grave e/ou deficiência na família, situação que deve ser devidamente comprovada. Neste quesito, em relação ao PIP, o PIAE

acrescentou no rol de critérios de desempate, as condições de saúde dos membros do grupo familiar. Ou seja, foi dada nova relevância à forma como é estruturado o capital humano das famílias dos candidatos, já que 4 questões de saúde dos membros do grupo familiar compõem o fator na equação da Figura 8.

Por fim, a Resolução CONSUNI/UFERSA N. 003/2020 estabeleceu ainda que houvesse o acompanhamento e a avaliação dos discentes assistidos pelo PIAE, determinando que, os alunos serão assistidos pelas equipes multiprofissionais da PROAE ou, no caso dos *campi*, da respectiva COAE. No entanto, conforme UFRSA (2021e) e UFRSA (2022b), não há uma equipe multidisciplinar completa na COAE do *campus* Angicos, desde pelo menos o ano de 2019. Pois, embora o quadro atual de profissionais da COAE seja formado por um psicólogo, um assistente social, dois assistentes em administração e dois estagiários, os dados dos Relatórios de Anuais de Gestão dos anos de 2020 e 2021 sugerem que faltam mais profissionais, principalmente, que se dediquem ao atendimento psicossocial dos beneficiários do PIAE, como outros psicólogos e assistentes sociais, bem como revelam que não há nutricionistas, técnicos em assuntos educacionais e técnicos desportivos lotados no setor.

Assim, é possível considerar que o acompanhamento dos discentes, pelo menos os dos assistidos pelo PIAE, é deficitário, em algum grau, na COAE do *campus* Angicos. No entanto, não é objetivo desta pesquisa identificar se há e quais são as estratégias utilizadas pela referida equipe para a condução do acompanhamento e atendimento dos beneficiários do PIAE. Sobre este aspecto da assistência estudantil, é necessário ressaltar o que Finatti, Alves e Silveira (2007) comentam a respeito, pois para os autores, a assistência estudantil deve estar associada a todas às áreas dos direitos humanos, e envolve ações que visam ao atendimento ideal de questões relacionadas à saúde, ao acesso a instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, assim como ao atendimento de necessidades que vão além das básicas (moradia, alimentação, transporte, e, recursos financeiros). Ou seja, considerando que as áreas da saúde e esporte são previstas no PNAES, o relato sugere que estas podem não ser desenvolvidas a contento no *campus* da UFRSA Angicos.

4.2 AS TRANSFORMAÇÕES PROVOCADAS PELA PANDEMIA SOBRE OS PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRSA

A pandemia da Covid-19 afetou o sistema educacional brasileiro, conforme observado a partir da edição da portaria do MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, a qual autorizava a implantação do ensino remoto nas IFES, com o uso de recursos tecnológicos digitais, em substituição às aulas presenciais. Ou seja, por meio do uso das TIC era possível dar continuidade às atividades de ensino respeitando-se o isolamento social imposto pela emergência sanitária.

Na UFERSA, a primeira medida adotada em resposta ao estado de emergência sanitária ocorreu ainda em 16 de março de 2020, quando foi expedida a portaria UFERSA/GAB N.º 204, pela qual o reitor da instituição constituiu a Comissão Especial de Emergência da Covid-19. Assim, foram designados 7 servidores para compor a comissão, cuja mesma tinha a finalidade de assessorar a gestão da UFERSA no monitoramento e acompanhamento das orientações emanadas das autoridades sanitárias, assim como de determinar protocolos referentes ao vírus.

Concomitante à expedição da portaria do MEC N.º 343, no dia 17 de março de 2020, a UFERSA expediu atos normativos referentes à paralisação das atividades administrativas e acadêmicas presenciais na instituição: a Portaria UFERSA/GAB N.º 208, a qual suspendeu todos os eventos e atividades de atendimento presencial no âmbito da instituição como um todo, obrigando aos servidores desempenhar suas atividades em regime de trabalho remoto, sempre que possível; e, a Decisão CONSEPE/UFERSA N.º 021/2020, que suspendeu por tempo indeterminado o calendário acadêmico da graduação para o semestre letivo 2020.1.

Logo, é possível considerar que, esses dois atos normativos marcam o início das transformações provocadas pela pandemia no âmbito da UFERSA e de seus *campi*, sendo o trabalho remoto (*home office*) e o ensino remoto as principais mudanças no funcionamento da instituição. Estes fatos corroboram com as visões de Carvalho, Bliacheriene e Araújo (2020), Guimarães *et al.* (2020) e Lima (2021), a respeito de como a velocidade com que as mudanças ocorreram nesse cenário pandêmico, a partir do distanciamento social, afetou os sistemas de ensino, e conseqüentemente também a UFERSA, que, em um primeiro momento, decidiu por paralisar suas atividades de ensino presencial em virtude da ameaça do vírus.

Logo, somente em 20 de maio de 2020, por meio da publicação da Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 002/2020, foi que as atividades de ensino foram excepcionalmente retomadas. No entanto, a oferta de componentes curriculares nos cursos de graduação foi

opcional, ou seja, coube aos docentes ofertar ou não componentes curriculares, e aos discentes a matrícula ou não nestes componentes curriculares disponibilizados.

A oferta opcional desses componentes curriculares foi realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais. Ou seja, de acordo com o parágrafo único do artigo 3º da supracitada resolução do CONSEPE, as atividades pedagógicas não presenciais constituíram-se de:

[...] um Plano/Programa Especial de Estudos Domiciliares disponibilizado aos discentes no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), podendo ou não ser mediadas por tecnologias e/ou plataformas virtuais de ensino e aprendizagem a critério do docente (Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA, Moodle, redes sociais, e-mail, blogs, WhatsApp, Google Meet, etc) (UFERSA, 2020g).

Logo, é possível notar a partir deste ato normativo do CONSEPE, que foi aberta institucionalmente a possibilidade do uso das TIC, através de suas diversas ferramentas, na UFERSA, como resposta ao cenário da pandemia e a implantação inicial de um modelo de ensino remoto. Porém, não se observa uma atuação institucional no sentido garantir o acesso dos estudantes a esses recursos tecnológicos, caso os docentes optassem pelo seu uso, nem mesmo através do PIP, ainda em vigor naquele momento.

Em se tratando de recursos tecnológicos educacionais, especialmente os utilizados no ensino superior, Gil (2020) considerou que estes evoluíram principalmente em virtude do uso do computador e da internet, e que ocorreu uma ampliação significativa do seu uso, intimamente ligadas ao uso da informática. Desse modo, é possível destacar algumas das vantagens e desvantagens do uso destes recursos tecnológicos neste âmbito da educação, mesmo já antes da pandemia (Quadro 4), sendo: I) vantagens de aproximação da realidade, da promoção do aprendizado independente, da facilitação da avaliação, dentre outras; e, II) desvantagens com a utilização com fins recreativos, e com a dependência do recurso, assim como da exigência de competência técnica para sua utilização.

Diante disto, é importante salientar ainda o que Takahashi (2000) argumentou acerca da educação na sociedade da informação, pois o autor considerava que essas tecnologias exercem atração em todos, desde aqueles que formulam políticas, assim como nos implementadores de infraestrutura e aplicações de TIC, até mesmo sobre os usuários de todas as classes e idades. No entanto, isso pode apresentar uma visão reducionista do papel da educação na sociedade da informação, ao priorizar a capacitação tecnológica em detrimento

de demais elementos de maior relevância. Ou seja, é importante destacar o que o autor enfatizou, sobre ser necessário pensar no papel das TIC como ferramentas de construção de uma sociedade que priorize, principalmente, a justiça e inclusão social.

Na UFERSA, conforme a Resolução CONSEPE N.º 002/2020 definiu, esta retomada inicial das atividades acadêmicas foi nomeada de Período Suplementar Excepcional, tendo componentes curriculares com duração de até 6 semanas, respeitando-se as suas ementas. Portanto, este ato de maio de 2020 marca o momento quando a UFERSA decidiu de fato retomar suas atividades acadêmicas de forma remota, atestando que o ensino remoto viabilizaria o desenvolvimento das aulas diante do cenário pandêmico. Logo, é possível afirmar que a UFERSA e os seus *campi* agiram de forma alinhada às estratégias mundialmente adotadas, no momento inicial da pandemia, considerando a abrupta necessidade de distanciamento social e a adoção desse modelo de ensino, o que corroborou com a visão de Mendes *et al.* (2021).

Especificamente, no âmbito do *campus* da UFERSA Angicos, no dia 29 de junho de 2020, por força da expedição da Portaria UFERSA/CA-CMA N.º 07/2020, foi criado o Comitê de Enfrentamento COVID-19 – Angicos (COMEVID). O COMEVID possuía atribuições semelhantes à Comissão Especial de Emergência da Covid-19, e era composta de 9 membros de diversos setores do *campus* (biblioteca, laboratórios, assistência estudantil, DCE/moradia estudantil, do Departamento de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Departamento de Engenharias, segurança do trabalho, gestão do *campus*), que tinha a competência exclusivamente no âmbito do *campus* da UFERSA Angicos, de “Propor atividades de ensino, pesquisa e extensão para contribuir com a construção do conhecimento referente aos impactos e efeitos do coronavírus” (UFERSA, 2020h, Art. 3º, IV).

No âmbito do PIP, a qual ainda era vigente no primeiro semestre do ano de 2020, a Portaria UFERSA/PROAE N.º 001/2020 remanejou beneficiários do Auxílio Transporte para a modalidade Auxílio Didático-pedagógico. Observando-se os fatores que motivaram à expedição da referida portaria, é possível constatar que a pandemia da Covid-19 também provocou impactos na execução do PIP, sendo estes, de acordo com UFERSA (2020h):

CONSIDERANDO a Portaria UFERSA/GAB n.º 208/2020, de 17 de março de 2020;
CONSIDERANDO a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades decorrentes da situação de vulnerabilidade socioeconômica e contribuir para a

melhoria do desempenho acadêmico, tendo em vista a situação de emergência de saúde pública decorrente do COVID-19;

Logo, considerando os fatores motivacionais deste ato institucional, a suspensão dos eventos e atividades de atendimento presencial, e isso incluiu a oferta de aulas presenciais, bem como, da ocorrência da própria emergência de saúde pública provocada pela pandemia da Covid-19, os beneficiários foram remanejados para uma modalidade cuja subvenção financeira mensal era maior, R\$ 280,00, e cujos critérios de seleção e a finalidade do mesmo não restringiam a participação dos discentes na modalidade destino (auxílio didático-pedagógico), pois de acordo com o regulamento do PIP, qualquer aluno, desde que dentro do perfil do PIP, que tenha passado pelo devido processo de seleção, pode ser contemplado com o Auxílio Didático-pedagógico.

No *campus* da UFERSA Angicos, este ato afetou diretamente 15 discentes, conforme os dados do Relatório Anual de Gestão – 2020 da COAE. Com a medida, o número de beneficiários do Auxílio Didático-pedagógico saltou de 41 para 56 durante o ano de 2020. Ainda de acordo com o documento, é possível considerar que os pagamentos dos benefícios do PIP haviam sido paralisados. Pois, de acordo com UFERSA (2021e, p. 3) “as vagas do Auxílio Transporte foram remanejadas para o Auxílio Didático-pedagógico, quando da retomada dos pagamentos em maio de 2020.”. Ou seja, o texto sugere que, desde a suspensão das atividades acadêmicas em 17 de março de 2020, os discentes não estavam mais recebendo os pagamentos.

Por mais que o remanejamento dos beneficiários tenha o objetivo também de viabilizar a igualdade de oportunidades dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o ato institucional adotado resultou somente na provisão direta de capital físico aos discentes que, em função da inaplicabilidade da finalidade para a qual o Auxílio Transporte era concedido, pudessem ter acesso às subvenções financeiras do PIP.

Neste diapasão, é necessário refletir sobre, diante do isolamento social que era imposto aos diversos setores da sociedade e da adoção do ensino remoto na UFERSA, qual era a expressão da vulnerabilidade social mais presente nessa conjuntura social local: a falta de recursos financeiros, exclusivamente, poderia impedir o acesso à educação superior por parte dos estudantes? Ou poderia ser mais latente uma incerteza quanto ao acesso à conectividade e a recursos tecnológicos digitais, no sentido de poder ter igualdades de oportunidade para o acesso à educação superior?

A partir dessas indagações, é possível sugerir que tal medida, se observadas através das finalidades do PIP tão somente, visou apenas à continuidade dos pagamentos deste grupo de beneficiários, e não o combate às desigualdades digitais e a permanência e acesso às aulas em formato remoto, embora durante o Período Suplementar Excepcional fosse optativo aos discentes se matricularem. Essas desigualdades digitais, como elucida Macedo (2021), envolvem a posse e o uso de equipamentos digitais adequados e de letramento digital, e que, segundo o autor, é presente na realidade brasileira, tendo sido agravada pela pandemia. O autor considerou ainda que a conectividade precisa ser encarada como um direito e não como um privilégio social.

Nesse sentido, o PIP não foi capaz de ofertar condições objetivas de garantia da posse de microcomputadores, se observada as modalidades de benefícios ofertadas e suas finalidades (Quadro 8), tão pouco possibilitava a garantia de conectividade para os discentes em situação de vulnerabilidade, agora também em face da pandemia da Covid-19. Ou seja, é possível que, no primeiro momento, esta inação da UFERSA tenha levado as famílias dos discentes assistidos pelo PIP à ajustarem suas estratégias de uso dos ativos que já existiam no domicílio, de modo a buscar manter as condições de bem-estar a partir do uso mais eficiente destes recursos para o acesso à estrutura de oportunidades que a UFERSA dispõe.

Por exemplo, os dados que foram apresentados na Tabela 4, sobre o perfil de renda dos beneficiários do PIP no *campus* da UFERSA Angicos, podem dar sustentação a essa hipótese, já que, durante o ano de 2020, 97,98% dos beneficiários possuíam renda per capita de até meio salário mínimo, apenas. Embora esses dados sugiram tal possibilidade, não é possível afirmar exatamente se esta realidade se materializou ou, se sim, em qual grau exatamente, pois seria necessária uma investigação a respeito de quais estratégias foram utilizadas pelas famílias para a manutenção de suas condições de bem-estar e de quais ativos estas já possuíam e manejaram nesse sentido, nesse momento em específico da retomada das atividades.

Assim, nesse primeiro momento da pandemia, para os discentes em situação de vulnerabilidade social, que pode ter sido agravada pela pandemia e pela imposição das aulas em formato remoto, é possível que, em função da provável necessidade de aquisição de mais capital físico (equipamentos e serviços de internet) que pudesse permitir a continuidade de obtenção do capital humano, as famílias destes alunos tenham sido afetadas com um desajuste em seu conjunto de capitais humano (educação e saúde) e físico (crédito e dinheiro), pois a

UFERSA ao passo que facultou a participação no Período Suplementar Excepcional, também não promoveu medidas que garantisse o acesso aos recursos tecnológicos digitais necessários.

Diante desse cenário, observou-se que apenas em 29 de julho de 2020 foi que a UFERSA redesenhou o seu programa institucional de assistência estudantil, visando a sua total adequação à nova realidade. Portanto, é notório que o PIAE foi criado em função da falta de ações locais de assistência estudantil que pudessem atender as demandas de acesso à conectividade e a equipamentos digitais, em face do cenário pandêmico. O Relatório Anual de Gestão - 2020 da COAE aponta claramente que a pandemia motivou esta transformação na assistência estudantil da UFERSA:

O PIAE nasceu por uma demanda emergencial que as transformações provocadas sobre o formato de ensino, do presencial para o remoto, causadas pela pandemia da Covid-19 em março de 2020, impôs à comunidade acadêmica, principalmente aos estudantes, pois o PIP não previa, por exemplo, ações de atendimento à inclusão digital, tão necessária a grande maioria dos estudantes nesse momento (UFERSA, 2021e, p. 1).

Posteriormente à criação do PIAE, os achados revelam que a Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 003/2020 regulamentou efetivamente a retomada das atividades acadêmicas dos cursos de graduação da UFERSA, excepcionalmente de forma remota, para o semestre letivo 2020.1. Esse ato da instituição revela uma busca efetiva da UFERSA pela garantia da concessão de equipamentos e condições de acesso à internet aos estudantes, principalmente através do PIAE, com a concessão de Auxílio Inclusão Digital, e em outra frente, com a ação direta do MEC, por meio da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), que concederia plano de dados móveis por meio de *chips*, em seus editais específicos.

Art. 5º Será concedido plano de dados móveis aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que estejam matriculados na retomada do semestre letivo 2020.1, a fim de que possam acompanhar as atividades acadêmicas em formato remoto, por meio do programa de pacote de dados do Ministério da Educação/Rede de Pesquisa Nacional (MEC/RNP).

Parágrafo único. O número de vagas e os critérios de concessão do plano de dados móveis de que trata o *caput* deste artigo serão estabelecidos em editais específicos, tendo por base o quantitativo disponibilizado pelo MEC.

Art. 6º Será concedido auxílio inclusão digital, visando subsidiar o acompanhamento das aulas em formato remoto, para discentes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que estejam matriculados na retomada do semestre letivo 2020.1.

§ 1º Os valores do auxílio de que trata o *caput* deste artigo serão estabelecidos em edital específico divulgado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), tendo por base a disponibilidade orçamentária dos recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e/ou da UFERSA, considerando uma divisão equitativa e as particularidades de cada campus e unidades acadêmicas.

§ 2º A retomada das atividades de ensino fica condicionada à avaliação, pelo CONSEPE, da efetividade das medidas mencionadas nos artigos 5º e 6º (UFERSA, 2020j).

Dessa maneira, é possível observar que a UFERSA adotou uma postura completamente distinta daquela observada quando da execução do Período Suplementar Excepcional, pois criou regramentos e mecanismos capazes de atender aos discentes em situação de vulnerabilidade social, diante do contexto de isolamento social e ensino remoto vigentes, por meio da concessão de Auxílio Inclusão Digital.

É relevante destacar ainda que, de acordo com o §1º do artigo 6º da Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 003/2020, o Auxílio Inclusão Digital será concedido “[...] tendo por base a disponibilidade orçamentária dos recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil⁴ (PNAES), e/ou da UFERSA (UFERSA, 2020j, §2º, Art. 6º)”. Logo, a UFERSA enfatizou que haveria esforços, até mesmo com a utilização de recursos próprios da universidade, se necessário, para garantir o acesso dos estudantes a esses meios tecnológicos digitais nesta retomada das atividades regulares. Com efeito, o CONSEPE condicionou o retorno das atividades de ensino em formato remoto à efetividade de tais medidas: a garantia da conectividade e a concessão de subsídios para a inclusão digital dos estudantes.

Portanto, observou-se que houve um esforço institucional para contornar o que Braga e Santos (2021) afirmaram acerca da falta de garantias orçamentárias efetivas do PNAES, pois este não possui até então vinculação orçamentária. Ou seja, o PNAES somente atende aos estudantes à medida que o orçamento permitir, e não elabora um orçamento a partir da demanda existente. Porém, o CONSEPE determinou imperativamente que outras garantias orçamentárias da UFERSA fossem disponibilizadas para a implantação do ensino remoto na retomada do semestre letivo 2020.1.

A partir da retomada do semestre letivo 2020.1, em 28 de setembro de 2020, por meio da Decisão CONSUNI/UFERSA N.º 41/2020, o conselho estabeleceu então, que fossem flexibilizadas a aplicabilidade dos critérios de permanência no PIAE, correlatos às obrigações

⁴ O correto é se referir ao PNAES como “Programa” Nacional de Assistência Estudantil. A redação da sigla PNAES, no texto do §1º do artigo 6º da Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 003/2020 não se refere a um programa distinto do PNAES.

dos discentes assistidos (Quadro 16), excepcionalmente durante o semestre letivo 2020.1, especificamente: I) alterou o número mínimo de componentes curriculares em que os discentes deveriam estar matriculados, que passou de 4 para 1, no mínimo; e, II) impediu que os discentes fossem desligados do programa em função de reprovações por média em componentes curriculares e/ou por ter obtido IRA semestral inferior a 5. Logo, reprovações por falta continuaram a ser motivo de desligamento ao fim dos semestres.

A pesquisa revelou ainda que, em 17 de dezembro de 2020, foi criada a Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 005/2020, considerando, além dos fatores inerentes ao cenário da época, a impossibilidade de retomada das atividades acadêmicas de forma presenciais, e que regulamentou de vez as atividades acadêmicas dos cursos de graduação da UFERSA, excepcionalmente em formato remoto, enquanto perdurasse a emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da pandemia da Covid-19.

É possível destacar algumas medidas estabelecidas a partir da edição da Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 005/2020, como: I) uma vez que os semestres letivos tenham iniciado em formato remoto, assim o deve permanecer até o fim destes; II) manteve-se a determinação anterior de que caberia à PROAE a concessão de assistência estudantil aos estudantes através dos seus editais específicos; III) é permitido aos discentes se matricularem em componentes curriculares em outros *campi* da UFERSA, desde que ofertados em formato remoto; IV) não haverá o cancelamento do vínculo institucional dos discentes por abandono (não realização de matrícula em componente curricular ou não trancamento) nos semestres letivos enquanto perdurar a emergência de saúde de importância nacional; V) mesmo que o discente não esteja matriculado em componente curricular, poderá concorrer às bolsas de pesquisa e extensão; VI) o vínculo institucional do discente só será cancelado a pedido do mesmo.

Desse modo, predominantemente durante o ano de 2020, foram estabelecidas às principais diretrizes acadêmicas estratégicas para o enfrentamento do cenário de pandemia na UFERSA, desde a adoção do formato de ensino remoto e a definição de suas características, bem como das medidas capazes de combater esta expressão da vulnerabilidade social que se materializava sobre a comunidade acadêmica, em função da pandemia da Covid-19, principalmente sobre os discentes que já se encontrava em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e passaram a serem assistidos com auxílios para a garantia da conectividade e inclusão digital por meio do PIAE.

Os achados da pesquisa demonstram que, ao longo de quase todo o ano de 2021, à medida que o cenário pandêmico perdurava, foi observado através dos atos institucionais emanados dos conselhos superiores da UFERSA, que houve a manutenção de grande parcela das diretrizes principais definidas ao longo do ano de 2020, para a implementação do ensino remoto e a oferta de assistência estudantil aos discentes vulneráveis.

No entanto, no fim do ano de 2021, por meio da criação da Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 062, de 06 de dezembro de 2021, é que foram estabelecidas novas diretrizes para a retomada gradual das atividades acadêmicas dos cursos de graduação, em formato híbrido, ou seja, compreendendo atividades presenciais e/ou não presenciais, em virtude do avanço da vacinação em nível nacional. Logo, a UFERSA pôde se preparar para uma transição parcial ao modelo de ensino pré-pandemia. De acordo com os dados, dentre essas diretrizes, é possível destacar as principais delas conforme apresenta o Quadro 18:

Quadro 18 – Principais diretrizes estabelecidas pela Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 062/2021

| DIRETRIZES | DIMENSÃO |
|---|------------------------|
| 1. Volta ao ensino presencial a partir do semestre letivo 2021.2, mediante a implementação de medidas indicadas pelo Plano de Biossegurança da UFERSA | Ensino |
| 2. Adequação da infraestrutura | Infraestrutura |
| 3. Reabertura das moradias estudantis | Assistência estudantil |
| 4. Reabertura dos restaurantes universitários | Assistência estudantil |
| 5. Reabertura das bibliotecas | Ensino |
| 6. Funcionamento dos transportes circulares, nos <i>campi</i> fora da sede | Assistência estudantil |
| 7. Oferta de componentes curriculares em formato híbrido (presencial e/ou não presencial), mediante o uso de TICS, quando no modelo combinado ou exclusivamente não presencial | Ensino |
| 8. Obrigatoriedade de apresentação de comprovante vacinal para o uso dos espaços físicos da UFERSA | Biossegurança |
| 9. Oferta de assistência estudantil aos estudantes regularmente matriculados, pela PROAE e COAE dos <i>campi</i> , através de editais específicos | Assistência estudantil |
| 10. Não será realizado o cancelamento de vínculo em virtude da não realização de matrícula em componentes curriculares, enquanto perdurar a emergência em saúde pública de importância nacional, provocada pela Covid-19. | Ensino |

| | |
|---|------------------------|
| 11. Promoção de atividades de acolhimento, em conjunto, pela PROAE e Pró-Reitoria de Graduação, que abranjam: diálogos, trocas de experiências sobre o período pandêmico, promoção do bem-estar físico, mental e social | Assistência estudantil |
|---|------------------------|

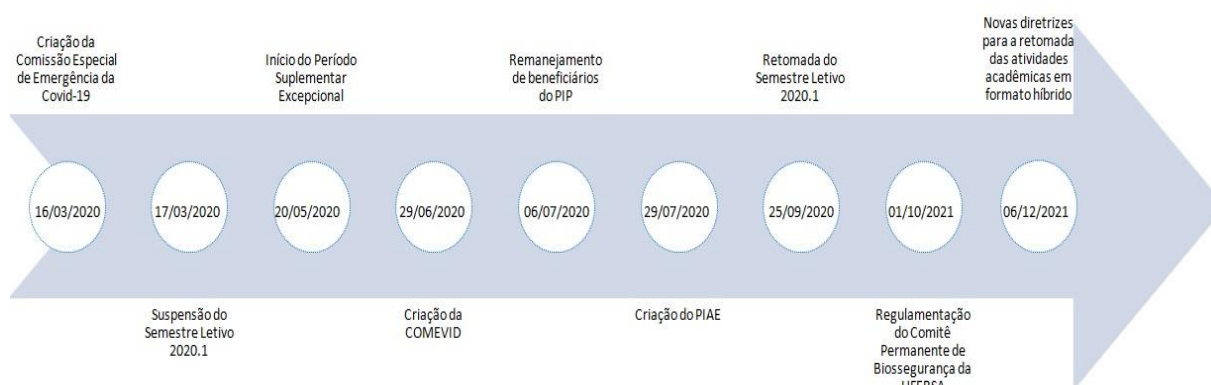
Fonte: Adaptado de UFERSA (2021i).

Examinando os dados do Quadro 18, é possível destacar que a dimensão assistência estudantil representou 45% do total das diretrizes estabelecidas pela Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 062/202, sendo seguida pela dimensão ensino com 36,36% do total de diretrizes. Já as diretrizes referentes à biossegurança e infraestrutura, representaram 9,09% cada, do conjunto total. Além das diretrizes descritas no Quadro 18, a Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 062/2020 também revogou os efeitos da Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 005/2020. Logo, nota-se que os conselhos superiores da UFERSA atuaram fortemente na promoção de estratégias de combate às vulnerabilidades sociais expressadas durante os dois primeiros anos de pandemia, principalmente através dos mecanismos do PIAE.

Diante disso, a Figura 9 apresenta uma linha do tempo⁵ que objetiva resumir os principais atos normativos institucionais que permitiram a implementação do modelo de ensino remoto e à criação do PIAE na UFERSA, durante o período mais crítico da pandemia da Covid-19, indicando o ponto de partida para as transformações reveladas até aqui nos programas de assistência estudantil da instituição em função do cenário de crise sanitária vivenciado:

Figura 9 – Linha do tempo dos principais atos normativos emanados pela UFERSA para a implantação do ensino remoto e o redesenho do PIAE e sua execução em 2020 e 2021

⁵ O Apêndice A deste trabalho apresenta um quadro completo resumindo cada um destes eventos e atos normativos institucionais, bem como quais foram seus principais efeitos sobre o modelo de ensino adotado e da criação do PIAE na UFERSA.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

Diante dos dados revelados até aqui, com base nos documentos oficiais institucionais analisados, o Quadro 19 tem a finalidade de resumir, especificamente, quais foram as principais transformações no âmbito dos programas institucionais de assistência estudantil da UFERSA – PIP e PIAE – durante o biênio 2020 e 2021:

Quadro 19 – Principais transformações provocadas pela pandemia da Covid-19 sobre os programas de assistência estudantil da UFERSA

1. Extinção do PIP e dos seus editais a partir de julho de 2020
2. Criação do PIAE em julho de 2020
3. Abrangência de todas as áreas de desenvolvimento do PNAES, a partir do PIAE
4. Possibilidade de mitigação dos efeitos das desigualdades digitais e ampliação do combate à vulnerabilidade de acesso aos recursos tecnológicos digitais e de conectividade ao implementar ações na área de inclusão digital, a partir do PIAE
5. Remanejamento de beneficiários da modalidade de Auxílio Transporte para a de Auxílio Didático-pedagógico, como forma de garantir a continuidade dos pagamentos e do cumprimento das finalidades do PIAE
6. Flexibilização de critérios de permanência no PIAE: reprovações por média; IRA semestral; mínimo de componentes curriculares matriculados;
7. Possibilidade de suplementação orçamentária do PNAES com recursos da UFERSA, na retomada do semestre letivo 2020.1
8. Garantia de assistência estudantil (Auxílio Inclusão Digital para conectividade e equipamentos), por meio do PIAE, como condicionalidade de implantação do ensino remoto
9. Menor número de indicadores, em relação ao PIP, para a definição do IVS
10. Relevância da renda per capita como elemento distinto ao conjunto de fatores que compõem o IVS

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Por fim, a partir da observação dos dados contidos no Quadro 19, que a principal mudança nos programas de assistência estudantil foi a própria extinção do PIP e a criação do PIAE, como forma de adaptação à nova realidade imposta pela pandemia da Covid-19.

Porém, a maior transformação promovida pelo PIAE foi a ampliação das ações relativas às áreas de desenvolvimento do PNAES. Além disso, a pandemia provocou ainda a flexibilização de critérios para a permanência no programa, o que demonstrou um esforço institucional inédito para manter os estudantes na universidade. Mas, também é possível afirmar que também ocorreu um retrocesso, pois o conjunto de indicadores de composição do IVS, segundo os critérios definidos no PIAE, foi reduzido, o que ocasionou na ênfase de indicadores relativos à renda per capita dos candidatos, principalmente no cálculo final do IVS.

A partir disso, é importante confrontar estes achados ao o que destacou Imperatori (2017, p.295):

[...] a proposta do PNAES é articular diferentes áreas e, conseqüentemente, diferentes políticas sociais, visando garantir um padrão de proteção social amplo. É interessante observar que são definidas as ações e não as formas de se executar as ações, o que resulta na diversidade de projetos e serviços implementados em cada Ifes.

Logo, é inegável que o PIP, que já vigorava a mais de 10 anos, era incapaz de atender as demandas por conectividade e acesso a recursos tecnológicos digitais para a implantação do ensino remoto na UFERSA por meio dos seus métodos e finalidades. Assim, embora o PIP tivesse determinado um número maior de indicadores para composição do IVS, inclusive de alguns relacionados a itens de conforto como a posse de computadores, dentre outros, o desenho do programa provocou a inação da UFERSA no primeiro momento da pandemia. Em virtude disso, nota-se que o PIP era incapaz de garantir um padrão de proteção social exigido para o momento, mas sua forma de executar as ações considerava um leque maior de determinantes do IVS. Já o PIAE é eficiente na abrangência das ações, mas falho, em relação ao PIP, na forma como o faz para aferição do IVS.

Desse modo, sob em face à dependência de conectividade, característica inerente ao cenário pandêmico para o desenvolvimento de atividades humanas, é importante reconhecer o que Mendes *et al.* (2021) observaram em sua avaliação sobre a oferta do ensino remoto nas IFES, a partir da perspectiva discente, pois nota-se que a UFERSA também agiu de forma à alcançar, principalmente, os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que não dispunham de recursos financeiros para à aquisição de recursos tecnológicos digitais, com a criação do PIAE. Nesse sentido, a partir dos dados coletados, será detalhado como se deu a

oferta desses recursos tecnológicos no âmbito do *campus* da UFERSA Angicos e de como esses ativos podem evitar a vulnerabilidade social.

4.3 O AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL COMO ATIVO REQUISITO DE ACESSO ÀS ESTRUTURAS DE OPORTUNIDADE DA UFERSA *CAMPUS* ANGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

De acordo com os dados do Relatório Anual de Gestão da COAE do ano de 2021, é possível constatar que, durante o ano de 2020, os editais no âmbito do PIAE se concentraram exclusivamente ao atendimento das demandas relacionadas à oferta do Auxílio Inclusão Digital, tendo sido ofertadas 775 vagas para o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) e 632 para Auxílio Inclusão Digital (Internet), através da execução de três editais específicos: Edital 003/2020 – PROAE, Edital 004/2020 – PROAE, e do Edital 005/2020 – PROAE. Nesse sentido, a Tabela 6 tem por objetivo demonstrar os quantitativos de vagas ofertadas e o número de candidatos inscritos e contemplados ao longo do ano de 2020 no *campus* da UFERSA Angicos:

Tabela 6 – Discentes inscritos e contemplados para as vagas do PIAE, por modalidade, em 2020

| MODALIDADES | INSCRITOS | | CONTEMPLADOS | |
|--------------------------|--------------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| Auxílio Acessibilidade | - | - | - | - |
| Auxílio Alimentação | - | - | - | - |
| Auxílio Creche | - | - | - | - |
| Auxílio Didático | - | - | - | - |
| Auxílio Emergencial | - | - | - | - |
| Auxílio Inclusão Digital | Equipamento 369 | Internet 216 | Equipamento 256 | Internet 190 |
| Auxílio Moradia | - | - | - | - |
| Auxílio Saúde | - | - | - | - |
| Auxílio Transporte | - | - | - | - |
| Bolsa Acadêmica | - | - | - | - |
| Bolsa Esporte | - | - | - | - |
| Total | 585 | | 446 | |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2021e, p. 8).

Considerando os dados da Tabela 6, é possível observar que 446 (76,2%) vagas, para o Auxílio Inclusão Digital foram preenchidas durante os processos seletivos do PIAE

ocorridos no ano de 2020. Apesar da oferta de vagas para a aquisição de equipamentos ter sido de 775 ao longo do ano, apenas 256 (33,03%) vagas foram efetivamente preenchidas. Já para o Auxílio Inclusão Digital (Internet), o número caiu para 190 (30,06%). Logo, é importante destacar que o número de vagas descrito na Tabela 6 não reflete o número de discentes assistidos, necessariamente, pois é importante considerar que os candidatos poderiam concorrer a ambos os benefícios, conforme prevê a Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020. Nesse sentido, segundo UFERSA (2021e), durante o semestre letivo de 2020.1, o único do ano de 2020, somente 282 discentes distintos foram contemplados com os Auxílios Inclusão Digital (Equipamento) e/ou (Internet).

No entanto, se observado o número de vagas preenchidas, que ao todo foram 446, este número representa 31,70% do total de vagas ofertadas durante o ano de 2020 pelos editais publicados; já em relação ao total de discentes matriculados no *campus* da UFERSA Angicos, que era de 1077 no semestre letivo de 2020.1, 41,41%.

Ou seja, considerando o número distinto de discentes atendidos, que foi de 282, o preenchimento das vagas ofertadas ao longo do ano não representou nem 1/3 do total de alunos matriculados (1.077), o que pode sugerir algumas hipóteses como, por exemplo: valores dos auxílios insuficientes para o atendimento pleno das demandas; condição facultativa de realização de matrículas durante o semestre letivo 2020.1, em função das disposições da Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 003/2020; falta de infraestrutura de rede no local/região onde residem alguns estudantes; inexistência de vulnerabilidade social expressada no acesso aos recursos tecnológicos digitais das TIC.

Vale destacar ainda, de acordo com os resultados finais dos editais executados no ano de 2020, e parcial no caso do Edital 004/2020 – PROAE, que: relativo ao Edital 003/2020 – PROAE, 8 discentes não foram contemplados por possuir vínculo empregatício formal; 8 estavam fora do prazo regular de conclusão do curso e 59 não apresentaram todos os documentos durante a seleção; já em relação ao Edital 004/2020 – PROAE, apenas 1 discente teve a inscrição indeferida por já ter concorrido no processo seletivo anterior, 2 possuíam vínculo empregatício formal; 4 estavam fora do prazo regular de conclusão do curso; e 26 não apresentaram todos os documentos durante a seleção; Por fim, no Edital 005/2020 – PROAE, 20 candidatos não apresentaram todos os documentos, e 2 não estavam matriculados em pelo menos 1 componente curricular no semestre letivo 2020.1.

Além dos editais específicos do PIAE executados em 2020, também ocorreu uma Chamada Pública de interesse e cadastramento no projeto Alunos Conectados – RNP/MEC, que teve por finalidade ofertar *chips* aos interessados, com pacotes de dados móveis – 20 *gigabytes* mensais – para acesso à internet. A Chamada Pública recebeu 22 inscritos, das quais apenas 17 inscrições foram deferidas e apenas 13 discentes foram efetivamente contemplados e assinaram o termo de compromisso, sendo em seguida cadastrados no projeto Alunos Conectados. É importante salientar que esta ação também foi prevista no artigo 5º da Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 003/2020, e demonstra certo grau de articulação a nível nacional, a partir do MEC e da RNP, embora tenha atingido um número muito baixo de estudantes, para o atendimento das demandas por conectividade. Logo, não se constituiu de uma ação promovida dentro do escopo do PNAES e do PIAE.

A seguir, a Tabela 7 demonstra a quais cursos de graduação presenciais ofertados no CMA, pertencem os estudantes contemplados com os Auxílios Inclusão Digital:

Tabela 7 – Ocupação das vagas do Auxílio Inclusão Digital no CMA, por curso, em 2020

| CURSO | ANO 2020 – SEMESTRE LETIVO 2020.1 (09/03/2020 – 29/12/2020) |
|--|--|
| Bacharelado em Sistemas de Informação | 28 |
| Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia – N ou MT | 136 |
| Engenharia Civil | 37 |
| Engenharia de Produção | 7 |
| Licenciatura em Computação e Informática | 31 |
| Pedagogia | 43 |
| Total | 282 |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2021e, p. 9).

Observando os dados da Tabela 7, é possível notar que os discentes dos cursos Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Noturno e/ou Matutino, foram os mais contemplados com o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) e/ou (Internet) durante o ano de 2020, com 136 (48,23%) estudantes assistidos. Já os menos contemplados foram os discentes do curso de Engenharia de Produção, com apenas 7 (2,48%) alunos contemplados. Isso não demonstra uma falta de equidade na distribuição das vagas, já que as mesmas não são ofertadas para cada curso distintamente, apenas sugere que os discentes em maior situação de vulnerabilidade socioeconômica, ao longo do ano, foram os dos cursos de Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia – Noturno ou Matutino.

Já o perfil de renda per capita desses estudantes é apresentado por meio da Tabela 8, a qual demonstra a quais faixas de renda per capita os discentes, distintamente contemplados com o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) e/ou (Internet), em 2020, estão inseridos:

Tabela 8 – Faixa de renda per capita dos discentes assistidos em 2020 pelo PIAE

| MODALIDADES | DISCENTES ASSISTIDOS | FAIXA DE RENDA PER CAPITA | | | |
|---|----------------------|-------------------------------|---|--|---|
| | | Até 0,5 (meio) salário mínimo | De 0,5 (meio) até 1 (um) salário mínimo | De 1 (um) e até 1,5 (um e meio) salário mínimo | Acima de 1,5 (um e meio) salário mínimo |
| Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) e (Internet) | 282 | 242 | 36 | 3 | - |
| Total | 282 | 242 | 36 | 3 | 0 |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2021e, p. 10).

Dessa maneira, é possível observar na Tabela 8, que é notório o grande quantitativo de discentes inseridos na primeira faixa de renda per capita, até 0,5 (meio) salário mínimo: 242 (85,52%). Já os que pertencem à faixa de renda per capita seguinte, de 0,5 (meio) até 1 (um) salário mínimo, totalizam 36 (12,76%). Logo, chama a atenção que os mais pobres dentre os pobres, de fato, veem sendo selecionados pelos operadores do PIAE no *campus* da UFERSA Angicos, o que faz relação parcial ao que ponderaram Braga e Silva (2021) a respeito do caráter focalizador do PNAES. Pois, o que os dados sugerem não é que houve uma falta de recursos, já que nem todas as vagas ofertadas foram preenchidas, mas que de fato, os discentes mais necessitados foram os que buscaram alguma das formas dos Auxílios Inclusão Digital ofertados pela UFERSA *campus* Angicos durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19.

Embora não tenham sido publicados editais para novas vagas do PIP após a entrada em vigor do PIAE, e o tendo o PIAE mantido em rol de várias modalidades semelhantes às que eram ofertadas pelo PIP, ainda assim o PIAE superou a quantidade de recursos aplicados pelo PIP em 2020, apenas com a oferta dos Auxílios Inclusão Digital (Equipamento) e (Internet), onde: R\$ 356.424,14 foram aplicados na execução do PIP, até o fim da vigência dos benefícios; e, R\$ 361.800,00 aplicados com a execução do PIAE, sendo R\$ 304.800 para o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) e R\$ 57.000 para Auxílio Inclusão Digital (Internet). Logo, não houve menções à suplementação orçamentária com recursos próprios da

UFERSA para o atendimento das demandas do PIAE, durante o ano de 2020, nos documentos consultados pelo autor desta pesquisa.

Nesse sentido, a Tabela 9 detalha como estes valores foram aplicados durante o ano de 2020, a partir da execução dos editais do PIAE para o referido ano:

Tabela 9 – Aplicação de recursos do PIAE, por edital, em 2020

| MODALIDADES | EDITAIS | | | | | |
|--|------------------------|------------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|
| | EDITAL 03/2020 - PROAE | | EDITAL 04/2020 - PROAE | | EDITAL 05/2020 - PROAE | |
| Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) | R\$ | 247.200,00 | R\$ | 57.600,00 | R\$ | 0,00 |
| Auxílio Inclusão Digital (Internet) | R\$ | 0,00 | R\$ | 0,00 | R\$ | 57.000,00 |
| Total | R\$ | 247.200,00 | R\$ | 57.600,00 | R\$ | 57.000,00 |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2021e, p. 12).

Logo, é possível distinguir que o edital 005/2020 – PROAE teve por finalidade à oferta exclusiva de Auxílio Inclusão Digital (Internet), enquanto que os editais 003/2020 e 004/2020, promoveram à oferta exclusiva de recursos para a aquisição de equipamentos. Dessa forma, percebe-se que ao longo do semestre letivo 2020.1, a partir da efetivação da aplicação desses recursos do PNAES, que há um alinhamento da UFERSA *campus* Angicos, e da instituição como um todo, já que os editais divulgados eram unificados para todos os *campi*, com uma das medidas que Guimarães *et al.* (2021) consideraram como necessárias para o enfrentamento do cenário pandêmico: implementar políticas de assistência estudantil que proovessem recursos tecnológicos digitais necessários à adesão dos estudantes a esse novo formato de aulas.

Os editais em questão ainda estabeleceram uma nova obrigação aos discentes contemplados, a de prestação de contas dos recursos recebidos e utilizados mediante a apresentação à COAE da nota fiscal de compra, no caso dos equipamentos, e de comprovante de pagamento ou de contratação do serviço, no caso dos planos de internet, como forma de assegurar o cumprimento da finalidade para a qual foram disponibilizados os Auxílios Inclusão Digital (Equipamento) e (Internet). Dessa forma, os Editais 003/2020 - PROAE e 004/2020 - PROAE, definiram que os discentes deveriam adquirir computadores *desktops*, *notebooks* ou *tablets*, e, o Edital 005/2020 - PROAE, a contratação de planos de internet.

Assim, a Tabela 10 apresenta de forma sintética⁶ os dados da prestação de contas realizadas pelos discentes contemplados por estes editais:

Tabela 10 – Dados gerais das prestações de contas dos Editais 003/2020, 004/2020 e 005/2020 - PROAE

| EDITAIS | Subvenção financeira concedida | Tipos de equipamentos | | | Conectividade | Dados da prestação de contas | | |
|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------|---------------|--------------------|------------------------------|--------------------|--|
| | | <i>Desktop</i> | <i>Notebook</i> | <i>Tablet</i> | Planos de internet | PCA ⁽¹⁾ | PCR ⁽²⁾ | Devoluções à UFERSA <i>campus</i> Angicos (em R\$) |
| 003/2020 - PROAE - (Equipamento) | R\$ 1.200,00 | 12 | 103 | 91 | - | 206 | 1 | 1200 |
| 004/2020 - PROAE - (Equipamento) | R\$ 1.200,00 | 5 | 20 | 22 | - | 47 | 0 | 0 |
| 005/2020 - PROAE - (Internet) | R\$ 300,00 | - | - | - | 190 | 190 | 0 | 0 |

⁽¹⁾ Prestação de contas aprovadas.

⁽²⁾ Prestação de contas reprovadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em UFERSA (2021e, p. 24-25) e UFERSA (2020o, p. 2).

Observando-se os dados da Tabela 10, observa-se que o PIAE buscou cumprir a sua finalidade de ampliar as condições de permanência dos estudantes dos cursos de graduação presenciais da UERSA em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, é importante ressaltar que Busso (2001) afirmou que as vulnerabilidades podem se expressar de formas multifacetadas. Ou seja, o PIAE é se propõe a combater a vulnerabilidade em duas dimensões: a social e econômica.

Assim, examinando a concretização desta finalidade por meio da oferta dos Auxílios Inclusão Digital, é possível afirmar que o Estado, por meio da UFERSA *campus* Angicos, exerceu a função de provedor direto (Quadro 2) de capital físico – equipamentos e recursos financeiros –, a partir das diretrizes do PIAE e do PNAES para o estabelecimento da sua estratégia de combate à vulnerabilidade social em seu âmbito.

Já os dados analíticos da prestação de contas contidos no Anexo I revelam que 206 estudantes foram contemplados com equipamentos pelo Edital 003/2020 - PROAE, tendo

⁶ O Anexo I contém informações analíticas da prestação de contas do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) dos Editais 003/2020 e 004/2020 - PROAE, apresentando as faixas de valores dos equipamentos que foram adquiridos pelos discentes.

recebido, portanto, um valor total de R\$ 303.600,00. Também é possível identificar que, ao todo, desembolsaram R\$ 48.475,89 a mais para a aquisição dos equipamentos. Especificamente, 52 (25,24%) estudantes compraram equipamentos que custaram mais do que o dobro do valor do auxílio recebido. Já outros 90 (43,68%) adquiriram equipamentos com valor de até R\$ 1.200,00. E, os demais 64 estudantes, compraram equipamentos que custaram de R\$ 1.200,00 a R\$ 2.400,00.

Ou seja, estes dados sugerem que mais da metade dos estudantes tiveram que mobilizar outros ativos estrategicamente para se adequar a esta situação de provocada pela implantação do ensino remoto na UFERSA *campus* Angicos. Em outras palavras, em 2020, sugere que a pandemia afetou à capacidade de resposta/ajuste das famílias diante da crise vivenciada, provocando um encadeamento positivo dos ativos que já faziam parte das estratégias dos 154 discentes que desembolsaram recursos suplementares ao Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) recebido.

Os dados do Anexo I deste trabalho também revelam que, no caso do Edital 004/2020 - PROAE, 23 (48,93%) estudantes atendidos adquiriram equipamentos dentro do valor recebido a título de Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), 18 (38,30%) adquiriram equipamentos que custaram de R\$ 1.200,00 até R\$ 2.400,00, e, apenas 6 (12,77%) compraram equipamentos acima dos R\$ 2.400,00. No entanto, é necessário destacar que os Editais não limitavam o valor do ativo a ser adquirido pelos beneficiários.

Diante disto, pode-se considerar que o Auxílio Inclusão Digital promoveu uma contribuição no sentido de: I) melhora da capacidade de resposta das famílias dos discentes atendidos aos riscos que surgiram em virtude da pandemia da Covid-19; e, II) a mitigação da exposição aos riscos, quando da possibilidade de cumprimento do isolamento social a partir da possibilidade de acesso ao ensino remoto na UFERSA *campus* Angicos. Menezes (2019) considerou que estes são dois dos fatores agem como confluente para a determinação da vulnerabilidade social dos indivíduos.

Em outras palavras, a UFERSA *campus* Angicos propiciou capital físico que foi essencial à obtenção de ativos humanos durante a pandemia da Covid-19, contribuindo, deste modo, para evitar bloqueios à mobilidade social ascendente dos estudantes, ao possibilitar que mais tarde estes pudessem ter a oportunidade de acesso a postos de trabalhos com condições mais estáveis no mercado. Do contrário, caso não houvesse sido adotadas as devidas ações institucionais por parte da UFERSA, e o PNAES não estivesse totalmente adequado para o

enfrentamento da crise, e na intensidade que o momento requeria, a pandemia poderia ter provocado bloqueios progressivos à modalidade social ascendente.

Ou seja, conforme argumentaram Kaztman e Filgueira (2006), poderia haver um aumento de uma das principais fontes de vulnerabilidade ante a pobreza e exclusão social, causada por tais bloqueios progressivos à mobilidade social ascendente pela falta do aproveitamento das oportunidades que o mercado oferece na forma de postos de trabalho mais qualificados.

Nesse sentido, é importante destacar ainda que, conforme Gomes e Pereira (2005) argumentaram, o fenômeno da exclusão social tem sentido temporal e espacial. Ou seja, a pandemia da Covid-19 provocaria no contexto brasileiro, por determinado período, a multiplicação desse fenômeno, que de acordo com os autores, é associado principalmente à situação de pobreza, já que os indivíduos em tais condições constituem grupos em exclusão social, seja pela condição de risco pessoal e social, ou mesmo por não serem incluídos em políticas sociais básicas relacionadas, em uma de suas dimensões, a educação.

Desse modo, se o Estado, representado neste contexto pela UFERSA *campus* Angicos, tivesse se retirado de suas funções, a resultante desse processo, principalmente para os discentes mais pobres dentre os pobres, de acordo com o que elucidou Kaztman (2000) sobre os determinantes do fenômeno de reprodução da vulnerabilidade social, poderia ter ocasionado um aumento da assincronia entre os requisitos de acesso às estruturas de oportunidades – o acesso à educação superior através do ensino remoto neste caso – e os recursos que os domicílios dispõem para o aproveitamento das oportunidades que se encontram no mercado, no Estado e na comunidade.

Por um lado, em função da probabilidade da descontinuidade de acumulação do capital humano se não houvesse uma reestruturação dos programas de assistência estudantil da UFERSA. De outro, por em longo prazo, ter potencial de provocar efeitos negativos no acesso às estruturas de oportunidades, o que contribui para a reprodução da pobreza e exclusão social intergeracional.

Já o ano de 2021, período no qual as diretrizes da retomada do ensino em formato remoto já haviam sido melhores alicerçadas pelos conselhos superiores da UFERSA, assim como o PIAE passou a ser o único programa de assistência estudantil em execução, dois semestres letivos tiveram início, os de 2020.2 e 2021.1. E, ao longo deste ano, foram publicados 3 editais do PIAE, nos quais todas as fases do processo seletivo foram cumpridas,

ou seja, desde a inscrição até a etapa final, onde efetivamente beneficiaram os candidatos. Porém, dessa vez não foram ofertadas apenas vagas para a modalidade de Auxílio Inclusão Digital, também houve a retomada da oferta de vagas de algumas outras modalidades do PIAE.

Dessa maneira, a Tabela 11 detalha quais vagas foram ofertadas em cada semestre letivo do ano de 2021, dentre as modalidades do PIAE, de acordo com os Editais efetivamente executados durante esse ano:

Tabela 11 – Distribuição de vagas do PIAE, por Edital, em 2021

| MODALIDADES | EDITAIS DO SEMESTRE LETIVO 2020.2 | | EDITAIS DO SEMESTRE LETIVO 2021.1 | |
|--|-----------------------------------|------------------|-----------------------------------|-----------------|
| | Edital 001/2021 | Edital 003/2021* | Edital 004/2021 | Edital 005/2021 |
| Bolsa Acadêmica | 20 | - | - | 25 |
| Bolsa Esporte | - | - | - | - |
| Auxílio Acessibilidade | 2 | - | - | 4 |
| Auxílio Alimentação | - | 18 | - | - |
| Auxílio Creche | 2 | - | - | 5 |
| Auxílio Didático | - | - | - | - |
| Auxílio Emergencial | - | - | - | - |
| Auxílio Inclusão Digital | <u>340</u> | - | <u>80</u> | <u>175</u> |
| Auxílio Inclusão Digital (Internet) | 200 | - | 0 | 140 |
| Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) | 140 | - | 80 | 35 |
| Auxílio Moradia | - | - | - | - |
| Auxílio Saúde | - | - | - | - |
| Auxílio Transporte | - | - | - | - |
| Moradia Estudantil | - | - | - | - |
| Total | 364 | 18 | 80 | 209 |

*O Edital 003/2021 foi lançado em virtude da possibilidade de oferta de componentes curriculares presenciais durante o semestre letivo de 2020.2 para algumas turmas dos cursos de graduação presencial do Centro Multidisciplinar de Angicos. No entanto, as tratativas no âmbito das coordenações de cursos inerentes à autorização para abertura destas turmas não prosperaram, e por isso, as turmas não foram abertas, o que prejudicou a consolidação da proposta do Edital no campus Angicos. O Edital selecionou apenas 1 candidato, após as etapas de análises, porém, nenhum recurso foi aplicado, pois não havia mais fato gerador para o atendimento da referida demanda.

Fonte: Adaptado de UFERSA (2022b, p. 2-3).

Como é possível observar nos dados da Tabela 11, durante o ano de 2021, ainda que outras modalidades do PIAE tenham sido ofertadas, o Auxílio Inclusão Digital em suas duas modalidades – Equipamento e Internet – ainda assim representou o maior número de vagas ofertadas. Logo, é evidente que também houve neste ano uma priorização do atendimento das

demandas desta área do PIAE em relação às demais áreas no âmbito do *campus* da UFERSA Angicos.

Especificamente, para o Edital 001/2021 – PROAE destinou-se 340 (93,41%) vagas do total de vagas ofertadas entre as modalidades do PIAE ofertadas no semestre letivo 2020.2. Por sua vez, o Edital 004/2021 - PROAE teve a finalidade estrita de concessão do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), com 80 vagas, no semestre letivo 2021.1. Já o Edital 005/2021 – PROAE disponibilizou vagas dentre algumas modalidades do PIAE, também para o semestre letivo 2021.1, mas continuaram predominantes à concessão de Auxílio Inclusão Digital nas suas duas formas, onde foram ofertadas, especificamente, 140 vagas para o Auxílio Inclusão Digital (Internet) e 35 vagas para o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), o que representou 83,73% do total de vagas do referido edital.

Vale ressaltar que, embora em 29 de dezembro de 2021 o Edital 010/2021 – PROAE tenha sido publicado, e que o mesmo destinou outra vez a maior parcela de vagas para a concessão do Auxílio Inclusão Digital, sendo 16 para a aquisição de equipamentos (exclusivamente computadores e *notebooks*) e 70 para custeio de planos de *internet*, onde juntas, essas modalidades representaram 58,11% (86) do total de vagas ofertadas, já para o semestre 2021.2, esse Edital não teve sua execução completa no ano de 2021, pois, como descrito no cronograma do mesmo, o resultado final do processo seletivo só seria apresentado em 11 de fevereiro de 2022. Portanto, os dados fundamentais da sua execução não constam no Relatório de Gestão Anual da COAE do ano de 2021.

Considerando que um relatório de gestão anual relativo ao ano de 2022 da COAE só deve ser disponibilizado em algum momento do ano de 2023, não foi possível analisar os dados desse processo seletivo mais a fundo, ou seja, além da oferta de vagas quando da publicação do Edital. Assim como, este período não compreender o recorte temporal definido na sessão de metodologia desta pesquisa. Ainda assim, é possível constatar que, no semestre letivo 2021.2, mais da metade das vagas do processo seletivo foram destinadas a área d inclusão digital do PIAE.

A seguir, a Tabela 12 apresenta como se deu a ocupação das vagas ofertadas por meio do Edital 001/2021 – PROAE, durante o semestre letivo 2020.2:

Tabela 12 – Ocupação das vagas ofertadas no Edital 001/2021 - PROAE, no semestre letivo 2020.2

| MODALIDADES | INSCRITOS | CONTEMPLADOS | % DISCENTES CONTEMPLADOS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE INSCRITOS |
|---|------------|--------------|---|
| Bolsa Acadêmica | 91 | 32 | 35,16% |
| Bolsa Esporte | - | - | - |
| Auxílio Acessibilidade | 20 | 1 | 5% |
| Auxílio Alimentação | - | - | - |
| Auxílio Creche | 4 | 1 | 25% |
| Auxílio Didático | - | - | - |
| Auxílio Emergencial | 1 | 1 | 100% |
| Auxílio Inclusão Digital | <u>186</u> | <u>140</u> | 75,27% |
| Auxílio Inclusão Digital (Internet) | 128 | 101 | 78,90% |
| Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) | 58 | 39 | 67,24% |
| Auxílio Moradia | - | - | - |
| Auxílio Saúde | - | - | - |
| Auxílio Transporte | - | - | - |
| Moradia Estudantil | - | - | - |
| Total | 302 | 175 | 57,95% |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2022b, p. 3-4).

Analisando os dados da Tabela 12, é possível notar que, no semestre letivo de 2020.2, 46 (24,73%) discentes inscritos nas modalidades de Auxílios Inclusão Digital ofertadas não foram contemplados por meio do processo seletivo regido pelo Edital 001/2021 – PROAE. Bem como, observa-se que o Edital em questão disponibilizou ao todo 340 vagas para os Auxílios Inclusão Digital, das quais 140 foram destinadas para a aquisição de computadores e 200 para a aquisição de planos de internet, conforme visto na Tabela 11. Também é possível ainda constatar que o número de inscritos não superou a ofertada de vagas para em nenhuma das modalidades do Auxílio Inclusão Digital.

Especificamente, 101 candidatos foram selecionados pelo Edital 001/2021 – PROAE para as vagas do Auxílio Inclusão Digital (Internet), enquanto que 39 para as vagas do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento). De acordo com o Resultado Final do referido processo seletivo dos 25 candidatos que tiveram suas inscrições indeferidas para o Auxílio Inclusão Digital (Internet), 18 foram indeferidos pela documentação apresentada no ato da inscrição estar incompleta e/ou ilegível; 3 estavam fora do tempo regular de conclusão de seus cursos, já acrescidos de dois semestres letivos de tolerância; 1 possuía vínculo empregatício; 1

não prestou todas as informações solicitadas ou parte dela estava ilegível; e, 2 não realizaram a adesão ao Cadastro Único no SIGAA.

Ainda segundo o Resultado Final desse processo seletivo, em relação ao Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), dos 58 inscritos, 18 tiveram suas inscrições indeferidas, sendo: 7 por terem apresentado a documentação apresentada estar incompleta; 3 por não terem realizado a adesão ao Cadastro Único no SIGAA; 1 por não ter anexado a documentação completa; 1 por estar fora do tempo regular de conclusão de seus cursos, já acrescidos de dois semestres letivos de tolerância; 4 por não terem prestado todas as informações solicitadas ou parte delas estarem ilegíveis; 1 possuía vínculo empregatício; e, 1 estava impedido de concorrer as vagas do PIAE em virtude do não cumprimento das obrigações imputadas aos beneficiários do programa, no semestre anterior.

Por sua vez, já a Tabela 13 tem por finalidade apresentar a forma pela qual ocorreu o preenchimento das vagas ofertadas pelos editais do PIAE executados no semestre letivo 2021.1:

Tabela 13 – Preenchimento das vagas ofertadas nos Editais 004/2021 - PROAE e 005/2021 - PROAE, no semestre letivo 2021.1

| MODALIDADES | INSCRITOS | CONTEMPLADOS | % DISCENTES CONTEMPLADOS EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE INSCRITOS |
|---|--|---------------------------------------|--|
| Bolsa Acadêmica | 129 | 40 | 31% |
| Bolsa Esporte | - | - | - |
| Auxílio Acessibilidade | 25 | 0 | 0% |
| Auxílio Alimentação | - | - | - |
| Auxílio Creche | 9 | 4 | 44,44% |
| Auxílio Didático | - | - | - |
| Auxílio Emergencial | 3 | 3 | 100% |
| Auxílio Inclusão Digital | <u>476</u> | <u>360</u> | <u>75,63%</u> |
| Auxílio Inclusão Digital (Internet) | 229 (Edital 005) | 189 (Edital 005) | 82,53% |
| Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) | 143 (Edital 004) + 104 (Edital 005) | 101 (Edital 004) + 70 (Edital 005) | 69,23% |
| Auxílio Moradia | - | - | - |
| Auxílio Saúde | - | - | - |
| Auxílio Transporte | - | - | - |
| Moradia Estudantil | - | - | - |
| Total | 642 | 407 | 63,39% |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2022b, p. 5).

Analisando a Tabela 13, especificamente à ocupação das vagas dos Auxílios Inclusão, e, considerando-se a oferta em conjunto das vagas dos Editais 004/2021 – PROAE e 005/2021 – PROAE, os dados demonstraram que 116 (24,37%) vagas não foram preenchidas nestes Editais. Já quanto ao número de vagas preenchidas, 247 candidatos concorreram às vagas do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), considerando-se os dois Editais, e apenas 171 (69,23%) vagas foram efetivamente preenchidas. Quanto ao Auxílio Inclusão Digital (Internet), este foi ofertado no semestre letivo 2021.1 apenas pelo Edital 005/2021 – PROAE, no qual, dos 229 candidatos que concorreram às vagas, 189 (82,53%) foram preenchidas.

De modo geral, os dados relativos à execução dos Editais 004/2021 – PROAE e 005/2021 – PROAE chamam à atenção também para o fato de que o número de vagas preenchidas, em ambas as modalidades, superaram o número de vagas inicialmente ofertadas. No caso do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) do Edital 004/2021 – PROAE, 80 vagas foram ofertadas, mas 101 vagas foram preenchidas. Ou seja, 31 vagas (26,25%) foram preenchidas a mais do que o total inicialmente estabelecido. Já o Edital 005/2021 – PROAE ofertou ao todo, 175 vagas de Auxílio Inclusão Digital, sendo 135 para a contratação de planos de internet e 35 para a aquisição de equipamentos. O preenchimento das mesmas foi maior, respectivamente, em ambas as modalidades: 49 (35%) candidatos contemplados a mais, totalizando 189; e, 35 (100%) candidatos a mais, totalizando 70.

No entanto, vale ressaltar que, especificamente o Edital 004/2021 – PROAE estabeleceu novas diretrizes de pré-seleção dos candidatos, as quais restringiram ainda mais a participação dos discentes neste processo seletivo para a obtenção de recursos do PIAE para a aquisição do computador. Nesse sentido, de acordo com UFERSA (2021k, p. 1), o Edital 004/2021 – PROAE teve por finalidade:

[...] selecionar discentes de graduação presencial da Ufersa, devidamente matriculados no semestre letivo 2021.1, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que sejam beneficiários do programa Bolsa Família (diretamente ou por meio de seu grupo familiar), visando à concessão de apoio financeiro para aquisição de equipamentos, com o objetivo de possibilitar a sua participação nas atividades acadêmicas oferecidas, excepcionalmente, em formato remoto.

Logo, nota-se claramente que essa diretriz presente no Edital 004/2021 – PROAE é completamente destoante das diretrizes gerais do recém desenhado PIAE e até mesmo das diretrizes gerais emanadas pelo PNAES, pois nenhuma disposição do Decreto 7.234/2010

estabelece à associação de outras políticas públicas como requisito exclusivo de participação nos programas de assistência estudantil operados pelas IFES. Além disso, tal medida acentuou ainda mais, considerando-se esta decisão da PROAE, o caráter focalizador que o PIAE possui e que é derivada do próprio PNAES. Pois, além do programa ter estabelecido o atendimento do público alvo exclusivamente com renda per capita mínima de até 1,5 salários mínimos, neste processo seletivo do PIAE, ainda era necessário estar cadastrado no programa Bolsa Família.

De acordo com o Resultado Final do processo seletivo regido pelo Edital 004/2021 – PROAE, especificamente 40 candidatos tiveram suas inscrições indeferidas, dentre estes: 23 candidatos não faziam parte do programa Bolsa Família; 8 já haviam sido contemplados com o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) em editais anteriores; 7 estavam fora do prazo regular de conclusão do curso acrescido de dois semestres letivos; 1 tinha vínculo empregatício formal; e, 1 não anexou a documentação solicitada através do SIGAA no ato da inscrição.

Por outro lado, dos 103 candidatos selecionados, ainda assim houve 2 vagas não preenchidas, já que, conforme foi descrito na Tabela 13, 101 discentes foram beneficiados no Edital 004/2021 - PROAE. Dessa maneira, não é possível identificar nos documentos consultados o motivo claro do não preenchimento dessas 2 vagas, considerando que esses candidatos foram selecionados no Resultado Final do processo seletivo em questão. Logo, uma das possibilidades é a de que esses 2 candidatos não tenham cumprido as demais exigências do Edital relativas a fase pós-seleção, como por exemplo, a assinatura do termo de compromisso. Bem como, também é possível que tenham simplesmente desistido do benefício antes mesmo de receber a subvenção financeira.

Já os dados do Resultado Final do processo seletivo regido pelo Edital 005/2021 – PROAE revelaram que, 34 candidatos que concorreram às vagas para o Auxílio Inclusão Digital (Internet) tiveram suas inscrições indeferidas pelos seguintes motivos: 23 por não terem apresentado de forma completa a carteira de trabalho através do SIGAA; 8 por estarem fora do tempo regular de conclusão do curso; 2 por não terem apresentado o comprovante de inscrição no Cadastro Único do Governo Federal; e, 1 por ter vínculo empregatício formal. Enquanto que, no caso do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento): 18 por não terem apresentado de forma completa a carteira de trabalho através do SIGAA; 7 por já terem sido contemplados com o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) em editais anteriores; 3 por

estarem fora do tempo regular de conclusão do curso; 3 por possuírem vínculo empregatício formal; e, 1 por não ter apresentado o comprovante de inscrição no Cadastro Único do Governo Federal.

Ao todo, ainda de acordo com o Resultado Final do Edital 005/2021 – PROAE foram selecionados 267 candidatos. No entanto, somente 259 (Tabela 13) deles de fato cumpriram todas as etapas do processo seletivo e foram de fato contemplados com os recursos para a aquisição dos equipamentos e contratação dos planos de internet.

Dessa maneira, o Quadro 20 tem a finalidade de resumir as informações relativas à ocupação das vagas para os Auxílios Inclusão Digitais que foram ofertadas por meio dos Editais do PIAE executados durante os semestres letivos do biênio 2020-2021 na UFRSA *campus* Angicos:

Quadro 20 – Preenchimento das vagas do Auxílio Inclusão Digital no *campus* da UFRSA Angicos, no biênio 2020-2021

| | AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL (EQUIPAMENTO) | | | AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL (INTERNET) | | |
|-----------------|--|--|---|-------------------------------------|------------------|-------------------|
| | Vagas ofertadas | N.º de inscritos | Vagas preenchidas | Vagas ofertadas | N.º de inscritos | Vagas preenchidas |
| ANO 2020 | | | | | | |
| Semestre 2020.1 | 775 | 369 | 256 | 632 | 216 | 190 |
| ANO 2021 | | | | | | |
| Semestre 2020.2 | 140 | 58 | 39 | 200 | 128 | 101 |
| Semestre 2021.1 | 115: 80 (Edital 004) 35 (Edital 005) | 247: 143 (Edital 004) 104 (Edital 005) | 171: 101 (Edital 004) 70 (Edital 005) | 140 (Edital 005) | 229 | 189 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em UFRSA (2021e) e UFRSA (2022b).

Ademais, a Tabela 14 demonstra a proporção de vagas preenchidas em relação ao número total de discentes matriculados no *campus* da UFRSA Angicos durante os semestres letivos compreendidos no biênio 2020-2021:

Tabela 14 – Relação do número de alunos matriculados no *campus* da UFRSA Angicos com a ocupação das vagas dos Auxílios Inclusão Digitais ofertados durante o biênio 2020-2021

| | N.º total de alunos matriculados | % |
|-----------------|----------------------------------|--------------|
| ANO 2020 | | |
| Semestre 2020.1 | 1.077 | 446 (41,41%) |
| ANO 2021 | | |
| Semestre 2020.2 | 1.108 | 140 (12,63%) |
| Semestre 2021.1 | 1.219 | 360 (29,53%) |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em UFERSA (2021e) e UFERSA (2022b).

Os dados da Tabela 14 sugerem que, as ações promovidas pelo PIAE no *campus* da UFERSA Angicos tiveram maior alcance no ano de 2020. Conforme o que foi detalhado até aqui, três Editais do PIAE foram executados somente no segundo semestre do referido ano, após a retomada do semestre letivo 2020.1. E, cujas modalidades de Auxílios Inclusão Digitais as únicas presentes. Logo, é esperado que o percentual de vagas preenchidas fosse maior nesse período.

Já durante o ano de 2021, após toda a evolução da normatização da oferta dos componentes curriculares e do estabelecimento de diretrizes mais aprimoradas, tanto para o PIAE quanto para a execução do ensino remoto na UFERSA como um todo, embora numa proporção menor, ainda houve a oferta de outras modalidades do PIAE. No entanto, é indiscutível que a oferta dos Auxílios Inclusão Digitais, ainda assim, foi predominante sobre as demais modalidades.

Além de que, 16 discentes que foram contemplados com o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) durante os semestres 2020.1 e 2020.2, não puderam participar novamente da seleção no semestre 2021.1 para esta mesma modalidade. Por um lado, isto pode ter prejudicado a quem recebeu um Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) com valor menor, considerando que os Editais do ano de 2021 ofertaram valores bem maiores em relação aos executados no ano de 2020. Por outro lado, esta medida abriu espaço para que os discentes novatos, que ingressaram nos cursos ofertados no *campus* da UFERSA Angicos nos semestres letivos 2020.2 e 2021.1, pudessem ter maior probabilidade de serem contemplados com este auxílio.

Já o Quadro 21 detalha quais eram as alternativas impostas aos discentes contemplados sobre os tipos de equipamentos que poderiam ser adquiridos com as subvenções financeiras do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) concedidas através dos editais executados em 2020 e 2021 no âmbito do *campus* da UFERSA Angicos:

Quadro 21 – Valores concedidos e tipos de equipamentos autorizados para aquisição pelos editais do PIAE

| EDITAIS | | | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Tipo de equipamento | Edital 003/2020 - PROAE | Edital 004/2020 - PROAE | Edital 001/2021 - PROAE | Edital 004/2021 - PROAE | Edital 005/2021 - PROAE |
| <i>Tablet</i> | Permitido | Permitido | Permitido | Proibida | Proibida |
| <i>Notebooks</i> | Permitido | Permitido | Permitido | Permitido | Permitido |
| <i>Desktops</i> | Permitido | Permitido | Permitido | Permitido | Permitido |
| <i>Smartphones</i> | Proibida | Proibida | Proibida | Proibida | Proibida |
| SUBVENÇÃO FINANCEIRA CONCEDIDA | | | | | |
| Valor do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) | Edital 003/2020 - PROAE | Edital 004/2020 - PROAE | Edital 001/2021 - PROAE | Edital 004/2021 - PROAE | Edital 005/2021 - PROAE |
| | R\$ 1.200,00 | R\$ 1.200,00 | R\$ 2.000,00 | R\$ 3.000,00 | R\$ 3.000,00 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) com base em UFERSA (2020p; 2020q) e UFERSA (2021j; 2021k; 2021l).

De acordo com os dados do Quadro 21, é notório que, a partir da publicação do Edital 004/2021 – PROAE, ficou estabelecida uma limitação de aquisição dos equipamentos fins, passando estes a serem, exclusivamente, *Notebooks* e *Desktops*. Até então, a PROAE considerava o *tablet* também como um equipamento adequado para o acesso ao formato de ensino remoto. Porém, destaca-se, principalmente que, desde o Edital 003/2020 – PROAE, ou seja, desde o início da implantação das aulas em formato remoto na UFERSA em geral, os *smartphones* foram equipamentos proibidos para a aquisição com os recursos disponibilizados aos estudantes assistidos nesse sentido pelo PIAE.

Logo, é possível relacionar essas diretrizes adotadas à visão de Gil (2020), o qual destacou que os recursos tecnológicos como *tablets*, *smarthphones* e microcomputadores, são de extrema atração para os estudantes. Em suas palavras, esses recursos podem criar um ambiente mais agradável de aprendizagem para os estudantes, como também contribuem para despertar o interesse deles. Além disso, a inserção destes recursos tecnológicos no ambiente educacional, o que antes representava uma ampliação de possibilidades de recursos audiovisuais para os docentes incluírem em suas aulas, devido às consequências da pandemia essa a possibilidade se tornou o único meio seguro de execução das atividades de ensino, para que fosse possível manter o distanciamento social necessário durante a crise sanitária vivida.

Assim como, também é importante destacar que a PROAE definiu diretrizes nos referidos editais que corroboram com o pensamento de Braga, Brescia e Dantas (2021), pois os autores alertaram que o uso exclusivo de *smartphones*, para uso pedagógico, impõe limitações para o uso de diferentes metodologias, inclusive as metodologias ativas, assim como para a utilização de ambientes virtuais. Dessa maneira, fica claro o alinhamento das diretrizes adotadas nesse sentido pelo PIAE, ao pensamento destes autores, pois desde o início da retomada das aulas, este entendimento já era presente nas decisões da PROAE.

Por fim, faz-se necessário destacar que, ainda de acordo com o Quadro 21, ocorreu uma discrepância acentuada nos valores concedidos a título de Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) ao longo dos dois anos pesquisados. Pois, observa-se que no primeiro processo seletivo, o valor da subvenção financeira concedida foi de apenas R\$ 1.200,00. Já a partir dos editais divulgados no ano de 2021, o valor atingiu R\$ 3.000,00, ou seja, 150% maior do que o que foi ofertado no Edital 002/2020 – PROAE, por exemplo.

Isso evidencia que houve uma adequação dos recursos disponíveis à demanda que se apresentava, seja pelo fato de ter ocorrido uma priorização da oferta com maior qualidade do auxílio em questão, ou em função da disponibilidade de recursos orçamentários do PIAE, já que as vagas dos editais iniciais de 2020 não vinham sendo totalmente preenchidas. No entanto, é impossível afirmar nesta pesquisa tal razão, pois os documentos consultados não revelaram quais foram exatamente os critérios utilizados para a definição destes valores pelos gestores do PIAE.

Em 2021 a PROAE ainda publicou outro Edital com a finalidade de concessão do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) – o Edital 009/2021 – PROAE –, o qual não foi informado no Quadro 21, pois não utilizou recursos do PNAES, conforme evidencia UFERSA (2021m, p.2) “A fonte de custeio para o pagamento dos benefícios é oriunda da emenda parlamentar de número 38860019, ação 4002 (assistência ao estudante do ensino superior) (UFERSA, 2021m, p. 2).”, e visava atender aos estudantes dos cursos de EAD da UFERSA como um todo. O edital utilizou ainda diretrizes semelhantes às do PIAE e, de forma geral as definidas no Edital 005/2021 – PROAE, como a forma de seleção pelo IVS, valores das subvenções financeiras e a previsão de prestação de contas dos recursos recebidos. Logo, como esta ação em específico está fora do escopo do PIAE, não é objeto desta pesquisa.

Por sua vez, a Tabela 15 é responsável por apresentar o perfil de renda dos discentes que foram assistidos pelo PIAE com os Auxílios Inclusão Digitais ofertados durante o ano de 2021:

Tabela 15 – Perfil de renda per capita dos discentes assistidos com o Auxílio Inclusão Digital em 2021

| MODALIDADE | DISCENTES ASSISTIDOS EM 2021 | FAIXA DE RENDA PER CAPITA | | | |
|---|--|---|--|--|---|
| | | Até 0,5 (meio) salário mínimo | De 0,5 (meio) até 1 (um) salário mínimo | De 1 (um) e até 1,5 (um e meio) salário mínimo | Acima de 1,5 (um e meio) salário mínimo |
| Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) e (Internet) | 440 ⁷ 209 (Equipamento); 231 (Internet) | 415 198 (Equipamento); 217 (Internet) | 25 11 (Equipamento); 14 (Internet) | 0 | 0 |
| Total | 440 | 415 | 25 | 0 | 0 |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2022b, p. 9-10).

Os dados da Tabela 15 revelam, de modo geral, um perfil de renda bastante semelhante ao dos discentes assistidos pelo PIAE com os Auxílios Inclusão Digitais no ano de 2020 (Tabela 8). Ou seja, a grande parcela dos estudantes assistidos com os Auxílios Inclusão Digitais, que no ano de 2021 foram 415 (94,32%) discentes, também estão inseridos na faixa de renda per capita de até 0,5 salários mínimos.

Os dados do Relatório de Gestão Anual – 2021 da COAE revelam ainda que, nos dois semestres letivos do ano de 2021 – 2020.2 e 2021.1 –, a ocupação das vagas para os Auxílios Inclusão Digital (Equipamento) e (Internet) também se deu, em sua maioria, pelos estudantes dos cursos de Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia matutino e/ou noturno, com 216 (49,09%) estudantes; em seguida, pelos estudantes dos cursos de Pedagogia, com 95 alunos (21,60%); adiante, pelos estudantes do curso de Licenciatura em Computação e Informática, 46 (10,45%); em seguida, pelos do curso de Engenharia de Produção, com 17

⁷ Há uma falha de somatório nos dados apresentados no Relatório de Gestão Anual - 2021 da COAE, em relação a este número. O relatório aponta 198 (Equipamento) no total, mas o correto é 209 (198/1ª faixa de renda + 11 2ª faixa de renda).

(3,86%); já o curso de Engenharia Civil com 38 (8,63%); e por fim, o curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, com 28 alunos (6,36%).

Quanto aos recursos aplicados do PIAE durante o ano de 2021, o montante chegou à R\$ 1.077.610,00, dentre as modalidades ofertadas. Porém, diferente do que ocorreu no ano de 2020, não houve a aplicação de 100% dos recursos do PIAE para o atendimento das demandas relacionadas aos Auxílios Inclusão Digitais. Nesse sentido, a Tabela 16 tem por objetivo demonstrar a alocação destes recursos no referido programa durante os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19:

Tabela 16 – Recursos aplicados do PIAE no biênio 2020-2021

| MODALIDADES | 2020 | | 2021 | |
|---|------|------------|------|--------------|
| Auxílio Acessibilidade | R\$ | - | R\$ | 3.060,00 |
| Auxílio Alimentação | R\$ | - | R\$ | - |
| Auxílio Creche | R\$ | - | R\$ | 7.590,00 |
| Auxílio Didático | R\$ | - | R\$ | 39.200,00 |
| Auxílio Emergencial | R\$ | - | R\$ | 1.770,00 |
| Auxílio Inclusão Digital (Equipamentos) | R\$ | 304.800,00 | R\$ | 588.000,00 |
| Auxílio Inclusão Digital (Internet) | R\$ | 57.000,00 | R\$ | 116.000,00 |
| Auxílio Moradia | R\$ | - | R\$ | - |
| Auxílio Saúde | R\$ | - | R\$ | - |
| Auxílio Transporte | R\$ | - | R\$ | - |
| Bolsa Acadêmica | R\$ | - | R\$ | 318.400,00 |
| Bolsa Esporte | R\$ | - | R\$ | 2.000,00 |
| Total | R\$ | 361.800,00 | R\$ | 1.076.020,00 |

Fonte: Adaptado de UFERSA (2021e, p. 12) e UFERSA (2022b, p. 11).

Os dados da Tabela 16 são muito objetivos e evidenciam o esforço financeiro empreendido que a UFERSA *campus* Angicos desempenhou no atendimento das demandas do PIAE. Principalmente, demonstra o quanto à inclusão digital foi a área do PNAES que mais motivou a ação institucional da UFERSA *campus* Angicos neste período, assim como o quanto a instituição se mostrou bastante ativa no sentido de combater esta expressão de vulnerabilidade social revelada pela pandemia, através do PIAE e a partir dos vários editais específicos executados ao longo desses dois anos. O que dá subsídio à visão de Busso (2001, p.8), quando este afirmou que "A vulnerabilidade social de indivíduos e grupos da população se expressa de várias maneiras, seja como fragilidade e indefesa diante das mudanças originadas no meio ambiente, como desamparo institucional do Estado [...]".

Destarte, assim como ocorreu com os editais efetivamente executados em 2020, as diretrizes contidas nos editais do ano de 2021, também estabeleceram que os beneficiários dos

Auxílios Inclusão Digitais, em ambas modalidades, deveriam prestar contas dos recursos utilizados. Porém, uma nova diretriz foi estabelecida a partir da publicação do Edital 004/2021, que definiu que os discentes devem realizar um gasto mínimo do total do recurso recebido com a aquisição dos equipamentos para o qual o auxílio está sendo destinado. Nesse sentido, o Anexo II deste trabalho contém todos os dados analíticos da prestação de contas realizadas pelos discentes assistidos pelos editais efetivamente executados em 2021. Já a Tabela 17 apresenta informações sintéticas dessa prestação de contas:

Tabela 17 – Prestação de contas do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) referente ao ano de 2021

| EDITAIS | Subvenção financeira (em R\$) | Tipos de equipamentos | | | | Dados da prestação de contas | | |
|------------------|---|-----------------------|-----------------|---------------|-------|------------------------------|--------------------|---|
| | | <i>Desktop</i> | <i>Notebook</i> | <i>Tablet</i> | Total | PCA ⁽¹⁾ | PCR ⁽²⁾ | Devoluções à UFERSA campus Angicos (em R\$) |
| 001/2021 - PROAE | R\$ 2.000,00 | 2 | 33 | 3 | 38 | 38 | 2 | R\$ 2.000,00 |
| 004/2021 - PROAE | R\$ 3.000,00 (85% com equipamento / 15% com acessórios) | 4 | 94 | 0 | 98 | 98 | 3 | R\$ 3.000,00 |
| 005/2021 - PROAE | R\$ 3.000,00 (85% com equipamento / 15% com acessórios) | 4 | 65 | 0 | 69 | 69 | 1 | R\$ 0,00 |

⁽¹⁾ Prestação de contas aprovadas.

⁽²⁾ Prestação de contas reprovadas.

Fonte: Adaptado de UFERSA (2022b, p. 29-31).

Os dados da Tabela 17 demonstram que, nos três Editais do PIAE efetivamente executados durante o ano de 2021, os *notebooks* passaram a ser o equipamento predominante de escolha dos discentes, com 192 (93,66%) equipamentos deste tipo adquiridos, enquanto que o número de equipamentos do tipo *desktops* foi de apenas 10 (4,88%).

Logo, os dados revelam uma preferência desses estudantes por equipamentos do tipo *notebooks*, mesmo considerando que, os tipos de equipamento que poderiam ser adquiridos foram limitados à aquisição de apenas dois, *desktops* e *notebooks*, desde a publicação do Edital 004/2021 – PROAE. Também a partir da publicação do Edital 004/2021 – PROAE, ficou estabelecido ainda um valor mínimo de R\$ 2.550,00, ou seja, (85%) do valor da

subvenção financeira concedida aos estudantes, para a aquisição do equipamento, já os demais R\$ 450,00 (15%) deveriam ser utilizados na compra de acessórios para os computadores *desktops* ou *notebooks* adquiridos.

No caso em específico do Edital 001/2021 – PROAE é possível notar que: dos 40 beneficiários do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento), 38 prestaram contas devidamente; 1 não prestou contas; e, 1 devolveu o recurso recebido. Já no caso do Edital 004/2021 – PROAE: dos 101 discentes beneficiários, 98 prestaram contas devidamente; mas, desses 98, 3 tiveram a prestação de contas foram reprovadas, ou seja, apresentaram a nota fiscal, mas fora das exigências estabelecidas; já, 2 não realizaram a prestação de contas de forma alguma; e, 1 devolveu os recursos recebidos. Quanto ao Edital 005/2021 – PROAE, dos 70 alunos beneficiados, apenas 1 discente não prestou contas, e também não devolveu o recurso recebido até o momento da divulgação do Relatório de Gestão Anual – 2021 da COAE.

A partir desses dados, mesmo assim, nota-se que essa diretriz teve a capacidade de reforçar o propósito para o qual o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) foi idealizado, pois garante maior vinculação dos recursos concedidos pelo PIAE, ao mesmo tempo em que determina aos alunos o cumprimento efetivo e total da finalidade que o auxílio deve ter. Já que, é cobrada dos discentes a prestação de contas na forma da apresentação da nota fiscal de compra do equipamento e dos acessórios. Dessa maneira, é importante destacar ainda que essa diretriz evitou que, no ano de 2021, principalmente a partir do semestre letivo 2021.1, e diferente do que ocorreu nos editais do ano de 2020, conforme pode ser constatado no Anexo I deste trabalho, que os discentes adquirissem equipamentos de má qualidade e com valor muito abaixo do auxílio recebido.

Em relação à prestação de contas do Auxílio Inclusão Digital (Internet), ofertado pelos Editais 001/2021 – PROAE e 005/2021 – PROAE, foi observado que, de acordo com os dados do Relatório de Gestão Anual da COAE – 2021, respectivamente, que: dos 102 beneficiários, 101 efetivamente prestaram contas e 1 não prestou contas e devolveu o recurso recebido; no outro caso, dos 189 beneficiários, apenas 1 não prestou contas, mas também não devolveu o recurso recebido.

Desse modo, a partir da análise do conjunto desses dados, relativos à execução do PIAE durante o biênio 2020-2021, é possível constatar que a UFERSA *campus* Angicos, enquanto estruturas de oportunidade pertencente ao Estado, desempenhou uma das duas funções que Kaztman e Filgueira (2006) elencaram, e conforme foi apresentado pelo autor

deste trabalho na Figura I: a instituição gerou novos ativos para os estudantes com a provisão direta do capital físico, o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento). Por sua vez, através do uso deste capital físico em específico, diante das circunstâncias em torno da pandemia e do ensino remoto, pudessem evitar a deterioração de suas condições de vida ou diminuir a sua vulnerabilidade social, pelo acesso efetivo à estrutura de oportunidades que a UFERSA *campus* Angicos dispõe, ou seja, educação gratuita em nível superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dos achados da pesquisa, observou-se que, ao longo do biênio 2020-2021, a UFERSA *campus* Angicos, diante das dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19 e para a implantação do ensino remoto na UFERSA como um todo, agiu de forma a garantir a inclusão digital dos discentes em condição de vulnerabilidade social, principalmente por meio do preenchimento de 946 vagas para os Auxílios Inclusão Digitais ofertados pelo PIAE. Essa inclusão digital envolveu a concessão de subvenções financeiras com a finalidade de garantir apenas o acesso aos recursos tecnológicos digitais das TICS e a conectividade, não houve, no entanto, ações no sentido de promover a emancipação digital dos discentes, conforme conceituou Silveira (2008) e como foi exposto no Quadro 3.

Assim, foram concedidas subvenções financeiras aos discentes assistidos para à aquisição de computadores *desktops* e *notebooks*, *tablets* e planos de *internet*, embora, exclusivamente no ano de 2020, 13 discentes tenham sido contemplados diretamente com *Chips* de planos de dados móveis oriundos do programa Alunos Conectados do MEC/RNP. Ao longo do biênio 2020-2021, observou-se que os *notebooks* foram os equipamentos mais adquiridos pelos estudantes; em seguida, os *tablets*, os quais foram proibidos de aquisição a partir do Edital 004/2021 – PROAE; por último, os computadores *desktops*.

No entanto, no início da pandemia, durante a oferta de componentes curriculares no Período Suplementar Excepcional, não se observou nenhum apoio institucional no sentido de garantir à inclusão digital de nenhum grupo de discentes. Somente quando da retomada do semestre letivo 2020.1, em setembro de 2020, foi que a Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 003/2020 condicionou imperativamente que, a retomada das aulas em formato de ensino remoto deveria ser acompanhada da garantia de assistência estudantil aos estudantes. Para isso, houve a abertura para que, até mesmo, os recursos próprios da universidade fosse utilizados, se necessário.

Porém, o PIAE foi predominantemente o mecanismo mais responsável por combater à vulnerabilidade social na UFERSA em face da pandemia e garantiu os recursos necessários para que os estudantes mais vulneráveis da UFERSA *campus* Angicos pudessem ter acesso às aulas ofertadas em formato de ensino remoto ao longo dos dois primeiros anos da pandemia da Covid-19. Durante os semestres letivos 2020.1, 2020.2 e 2021.1, as vagas preenchidas

equivaleram a, respectivamente, 41,41%, 12,63% e 29,53% do total de alunos que estavam matriculados em cada um destes semestres.

Além disso, é importante destacar que, a criação do PIAE representou um avanço para a assistência estudantil na UFERSA, pois estabeleceu, ineditamente, a possibilidade do desenvolvimento de ações em todas de áreas previstas no PNAES. Logo, esta transformação na assistência estudantil da instituição, provocada em virtude da pandemia, foi um ato institucional bastante relevante. Destaca-se ainda que, quanto ao cumprimento das obrigações e dos requisitos de manutenção da condição de beneficiários do programa, por parte dos discentes assistidos, houve flexibilizações, nesse sentido, pela ação direta do CONSUNI. Isso demonstrou um esforço institucional sólido para atenuar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos em virtude do contexto vivenciado.

Ressalta-se ainda que, mesmo com a reestruturação do programa de assistência estudantil da UFERSA, não foi contornado o caráter seletivo que o PIP possuía. Ou seja, não há universalidade no atendimento das demandas a partir das diretrizes adotadas no PIAE. Nesse sentido, Silveira (2008) chamou à atenção de que, em uma política que vise à inclusão digital, o objetivo deve ser o de perseguir a ideia de universalizar o acesso às redes informacionais. Todavia, como estabeleceu o PNAES e segundo UFERSA (2020b), o PIAE encontra-se diante de uma barreira que impede um avanço nesse sentido, que são a limitação orçamentária e as diretrizes superiores que são emanadas do próprio PNAES – a oferta de assistência estudantil aos discentes dos cursos de graduação presenciais que possuem renda per capita de até um salário mínimo e meio.

Apesar disso, o PNAES carrega o mérito de, desde a sua criação em 2010, a inclusão digital foi uma das áreas previstas em seu escopo. Isso demonstra que, a nível nacional, pode-se considerar que o PNAES foi idealizado com o intuito de combater também as desigualdades digitais, fenômeno que, conforme elucidou Macedo (2021), também se expressa no Brasil pelo acesso desigual aos recursos tecnológicos digitais, principalmente da TI e da *internet*, mas também pela falta de letramento digital, classificada pelo autor como uma forma de desigualdade digital de segundo nível e que se expressa pela impossibilidade dos indivíduos de se beneficiarem do uso eficiente das tecnologias digitais.

Portanto, partindo-se da visão de Castells (2011) de que a TI tornou o mundo digital e alterou a vida em sociedade, semelhantemente ao que ocorreu na Revolução Industrial, o PNAES nasceu como uma política, embora frágil e que carrega em seu escopo algumas

contradições, alinhada ao núcleo do paradigma tecnológico que definiu a Sociedade da Informação, ou como Sousa (2016) nomeou, a Era da Informação, na qual seus aparatos tecnológicos específicos transformaram a forma de se viver em sociedade.

Diante desse contexto, apesar do avanço, o PIAE continua atuando de forma focalizadora e seletiva, principalmente em função da definição do seu público alvo em função isoladamente da renda per capita familiar. No âmbito do referido programa, a renda também é o segundo elemento mais presente no conjunto de questões contidas no Questionário Socioeconômico, as quais compõem a variável Fator da fórmula de cálculo adota pelo PIAE para a aferição do IVS, com 7 questões de 35, em primeiro lugar estão as questões relativas à dinâmica familiar, com 15 questões. Logo, a renda per capita é um elemento altamente determinante na fórmula de cálculo final do IVS, pois é multiplicado por todos os elementos que compõem a variável fator, o que acentua a importância da renda per capita no cálculo do índice.

Assim, diante da expressão de vulnerabilidade social manifestada pela necessidade de acesso aos únicos recursos tecnológicos digitais capazes de garantir o acesso às aulas remotas, a UFERSA *campus* Angicos garantiu a proteção desses estudantes nesse sentido, o significou que a instituição proveu diretamente capital físico específico que foi capaz de assegurar que os alunos não tivessem suas condições de bem-estar deterioradas em função da não obtenção de capital humano a curto e médio prazo. Como explicaram Kaztman (2000) e Kaztman e Filgueira (2006) e com base no Paradigma AVEO, são considerados como ativos o conjunto daqueles recursos necessários à participação plena na sociedade, desde que os mesmos permitam o aproveitamento efetivo das oportunidades que estão localizadas na estrutura de oportunidades que se encontram no mercado, na comunidade e no Estado.

Por outro lado, a partir da evolução das TIC e dos seus impactos observados na educação, com a multiplicação do poder de processamento numérico dos computadores e a evolução do processo de comunicação, percebe-se que essas tecnologias presentes na vida humana há mais de duas décadas, foram determinantes para que o ensino remoto pudesse ser implantado durante a pandemia na UFERSA, mesmo que de forma emergencial. Assim, corroborando com Takahashi (2000), as TIC de fato promoveram uma ampliação de possibilidades, repentinamente em 2020, deixaram de ser uma possibilidade para se tornar o único meio de se estabelecer uma relação espaço-temporal entre educandos e educadores na instituição pesquisada.

Dessa maneira, considerando as circunstâncias de isolamento social impostas pela pandemia, que resultou na adoção do ensino remoto como único meio para a continuidade da oferta de ensino superior público e gratuito no caso desta IFES, foi por meio do estabelecimento de diretrizes institucionais locais, que permitiram a provisão direta de ativos físicos específicos, principalmente aos discentes em situação de vulnerabilidade social e com renda per capita de até 1,5 salários mínimos, com os recursos predominantemente do PNAES, que o Estado assegurou a essa parcela dos estudantes o aproveitamento das oportunidades de obtenção de capital humano que se encontra na estrutura de oportunidades da UFERSA *campus* Angicos, durante a pandemia da Covid-19, através do exercício de sua função de provedor direto.

Portanto, elucidando o problema de pesquisa elaborado, considerando-se o contexto da Sociedade da Informação; à Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional provocada pela disseminação da Covid-19 e de seus impactos sobre o sistema educacional local, no qual a pesquisa se inseriu, destaca-se que a função e o papel principal do Estado, por meio da UFERSA *campus* Angicos enquanto estrutura de oportunidades pertencente ao mesmo, foi a de provedora direta de ativos físicos aos discentes assistidos pelo PIAE durante o biênio 2020-2021. Esta função foi desempenhada no sentido de minimizar a vulnerabilidade social que se expressou em face da pandemia da Covid-19 pela necessidade de acesso aos aparatos tecnológicos das TIC, mas também permitiu que a instituição contribuísse para o combate às desigualdades digitais em seu contexto local.

Além disso, é necessário salientar ainda que o Estado, por meio da UFERSA *campus* Angicos, não se retirou de suas funções durante a fase mais crítica da pandemia da Covid-19, pois a instituição não paralisou suas atividades fins e também contribuiu para evitar a exclusão social dos beneficiários do PIAE, esta que é vista por Gomes e Pereira (2005) como um fenômeno que possui um sentido temporal e espacial. Pois, segundo os autores, esta se define como a exclusão social dos indivíduos de um espaço geográfico ou mesmo em relação a uma estrutura e conjuntura social e econômica do país ao qual pertencem. No contexto brasileiro, esse termo foi bastante associado à pobreza, pois estas pessoas constituem grupos em exclusão social.

Dessa maneira, a provisão direta do capital físico na forma de recursos tecnológicos digitais aos estudantes assistidos pelo PIAE, teve a possibilidade de pôr este ativo à disposição também dos demais indivíduos do domicílio que os discentes pertencem,

propiciando, portanto, a possibilidade do domicílio como um todo se beneficiar do uso destes ativos. Já que, através do uso do computador e da internet, os membros do domicílio podem adquirir novos capitais humanos, desde que este atributo do capital humano, em nível individual, que está relacionado à convicção de que é necessário esse tipo de investimento para a plena participação na sociedade, tenha se instalado nesses indivíduos. Logo, é possível que despertem o interesse pela participação em cursos de formação e capacitação profissional *online* ou em EAD, ou mesmo, permite a possibilidade de que exerçam o trabalho remoto ou expandam suas formas pré-existentes de relação com o mercado, como a venda de produtos e serviços que o domicílio dispõe, desde sua natureza também o permita.

Portanto, ao longo dos dois primeiros anos da pandemia da Covid-19, o PIAE promoveu a redução da vulnerabilidade social e das desigualdades digitais no seu contexto. Principalmente, deu condições de permanência aos estudantes mais pobres dentre os pobres na UFERSA *campus* Angicos, que puderam ter acesso às aulas remotas e assim continuar a obter capital humano. Dessa maneira, o programa também contribuiu para evitar o crescimento da vulnerabilidade ante a pobreza e a exclusão social.

Dessa maneira, as ações adotadas a partir da execução do PIAE nesse contexto, garantiram, principalmente, a proteção daqueles discentes mais pobres dentre os pobres no *campus* da UFERSA Angicos, pois, de acordo com o perfil de renda dos estudantes assistidos pelo PIAE nos anos de 2020 e 2021 revelados por esta pesquisa, das 946 vagas preenchidas, foi possível detectar que 657 estudantes têm renda per capita de até 0,5 salário mínimo.

Entretanto, este trabalho não teve a intenção de esgotar os estudos em torno do fenômeno da vulnerabilidade social e da compreensão de suas variadas expressões, assim como dos efeitos da pandemia sobre a UFERSA *campus* Angicos; tão pouco pretende generalizar seus resultados, pois se tratou da aplicação de um estudo de caso simplificado, o qual utilizou apenas uma técnica para apropriação da realidade vivenciada neste período. Ainda assim, a pesquisa cumpriu seus objetivos específicos no sentido de identificar quais foram as ações adotadas pela instituição no sentido de minimizar a vulnerabilidade social neste recorte temporal atípico vivenciado.

A pesquisa é capaz ainda de promover uma reflexão crítica em torno dos fenômenos sociais estudados, considerando que os aparatos tecnológicos da Sociedade da Informação tiveram um papel fundamental no contexto da pandemia, pois tiveram o seu uso intensificado em algumas esferas da vida humana. Assim, estes resultados podem oferecer subsídios

capazes de, além de contribuir com a reflexão em torno da importância do acesso a esses aparatos tecnológicos digitais, aperfeiçoar as diretrizes do PIAE em relação ao desenvolvimento de ações na área de inclusão digital, principalmente. Além de ampliar a compreensão de que o uso desses recursos tecnológicos digitais é inerente à realidade atual, mas que a sua importância cada vez mais, se intensifica. Ao passo que, conforme foi advogado por Macedo (2021), contribui para conscientizar a sociedade de que o acesso *internet* não pode ser um privilégio social, mas um direito universal, conforme reconhecido também pela ONU.

5.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A principal limitação da pesquisa consiste no método adotado, já que para a realização de um estudo de caso seria necessário o emprego de diversas técnicas para a apropriação profunda da realidade social pesquisada sob a perspectiva de várias fontes que corroborariam melhor os resultados obtidos. Pois, realizou-se apenas a análise documental como ferramenta para a apropriação do contexto estudado, a qual se valeu de dados secundários para identificar como o Estado agiu por meio da instituição pesquisa.

Dessa forma, o estudo de caso conduzido foi simplificado, e apesar de ser suficiente para identificar os atos e fatos ocorridos na UFERSA e no *campus* Angicos sob a perspectiva institucional, não levou em consideração as percepções e motivações de indivíduos que compõem a gestão ou dos usuários alvos do PIAE, por exemplo. Ou seja, a pesquisa apenas se apropriou da realidade objetiva em torno dos atos e fatos praticados pela instituição pesquisada.

Já do ponto de vista dos impactos que a pandemia pode ter causado diretamente às condições de bem-estar dos estudantes assistidos pelo PIAE, o método adotado também é incapaz de detalhar se houve e quais foram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, no sentido de revelar quais os impactos da discrepância de valores do Auxílio Inclusão Digital (Equipamento) ofertado nos editais de 2020, conforme detalhado no Quadro 21, por exemplo, dentre outras variáveis relacionadas. Logo, para a compreensão desse fenômeno em sua totalidade, seria necessária a aplicação de questionários e/ou entrevistas, além do método aplicado.

Além disso, é impossível, por meio apenas da análise documental, analisar: quais foram as estratégias efetivas de uso do capital físico concedido pela UFERSA *campus* Angicos e adotadas pelos demais membros do domicílio no qual os estudantes pertencem, por exemplo; se já havia acesso à internet e a computadores, nos domicílios dos discentes atendidos, antes da oferta do auxílio concedido pela universidade; se mesmo com o auxílio da universidade, ainda assim houve ausência de infraestrutura local adequada em suas cidades/regiões que impediram o acesso às aulas remotas; se de fato, algum membro da família, além do discente, utilizou o computador ou a conectividade para, de forma articulada com os ativos já disponíveis no domicílio, acessar outros ativos na estrutura de oportunidades que o mercado, a comunidade e o Estado dispõem em seu contexto social, a fim de evitar a deterioração das condições de bem-estar do domicílio.

5.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Pesquisas futuras podem ser desenvolvidas com o auxílio do arcabouço teórico apresentado neste trabalho para o estudo do fenômeno da vulnerabilidade social em suas diversas expressões, no sentido de realizar um acompanhamento das estratégias de uso dos ativos dos quais as famílias dos estudantes possuem e dos quais permitem o acesso efetivo às estruturas de oportunidade, o que revelaria uma condição de melhoria ou piora das condições de bem-estar, a partir da medição de índices como o IVS, na condução de estudos longitudinais, com a aplicação de entrevistas, questionários, dentre outras técnicas e métodos.

Considerando ainda o contexto desta pesquisa, é possível examinar até mesmo quais foram as transformações na infraestrutura das localidades que os discentes assistidos pertenciam, identificando se a pandemia provocou alguma ação regulatória por parte do Estado nestas regiões, em relação à abrangência de conectividade, por exemplo.

Além disso, através do exame da percepção de gestores e estudantes, é possível conhecer melhor cada determinante que compôs o processo decisório para a elaboração do PIAE, com o uso do Ciclo Político como ferramenta para análise contínua do processo de formulação e análise de políticas públicas, porém a nível local, considerando o papel que o Fórum de Assistência Estudantil pode abrigar, nesse sentido. Se ampliado o leque de

instituições pesquisadas, talvez seja possível sugerir diretrizes a serem adotadas pelo Estado para um futuro redesenho do próprio PNAES.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1379>. Acesso em: 13 out. 2021.

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais**: um recorte do semiárido potiguar. Natal: 2019. 231f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28342?locale=en>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, 2017, v. 22, n. 2, p. 512-528. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. *In*: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão Universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717767.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRAGA, Daniel Santos; BRESCIA, Amanda Tolomello; DANTAS, Dina Mara Pinheiro. Acesso e uso de aparatos tecnológicos e internet na educação superior em Minas Gerais. **SciELO Preprints**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2571>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRAGA, Simone Bitencourt; SANTOS, Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos. A permanência dos estudantes no ensino superior em tempos de pandemia: uma análise a partir das ações de assistência estudantil da Universidade Federal do Pará. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 10, n. 3, p. 1090-1106, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62374>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] União. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 16 dez. 2021.

BREUS, Thiago Lima. **Políticas Públicas no Estado Constitucional**: a problemática da concretização dos Direitos Fundamentais Sociais 2006. 253 f. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado) – Programa de Pós-graduação em Direito, Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/5703>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRUSCATO, Amanda Maraschin; BAPTISTA, Jorge. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e

professores em tempos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação**. v. 26, e260035, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260035>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BUSSO, Gustavo. Vulnerabilidad social: nociones e implicâncias de políticas para Latinoamerica a inícios del siglo XXI. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “LAS DIFERENTES EXPRESIONES DE LA VULNERABILIDAD SOCIAL EM AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE”, 2001, Santiago. **Anais...** Santiago: CEPAL, 2001. p. 1-39.

Disponível em:

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/vulnerabilidad-social-nociones-e-implicancias-de-politicas-para-latinoamerica-a-inicios-del-siglo-xxi.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

CARNEIRO, Carla Bronzo Ladeira. Vulnerabilidade, empoderamento e metodologias centradas na família: conexões e uma experiência para reflexão. *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. 171-203. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/concepcao_gestao_protecaosocial.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

CARVALHO, Augusto César Leite de; BLIACHERIENE, Ana Carla; ARAÚJO, Luciano Vieira. Quando um vírus nos desafia: pandemia, novas tecnologias e teletrabalho – desafios do século XXI. **Revista Controle**. Fortaleza. v. 18, n. 2, p. 21-41, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.32586/rcda.v18i2.640>. Acesso em 08 dez. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

COSTIN, Cláudia. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo. v. 34, n.100, p.43-51, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.004>. Acesso em: 04 out. 2021.

DRUMOND, Alexandre Matos; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; SILVA, Edson Arlindo. Predominância ou coexistência? Modelos de administração pública brasileira na Política Nacional de Habitação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, fev. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122014000100001>. Acesso em: 30 nov. 2021.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro. v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>. Acesso em: 09 dez. 2021.

FAVA, Rui. **Educação para o século XXI**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. **Libertas**. Juiz de Fora. v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2006, jan.-dez./2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18155>. Acesso em: 07 dez. 2021.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE). **I Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileira**. Brasília: Andifes, 1997.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE). **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-perfil-socioeconomico-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais/>. Acesso em: 07 dez. 2021.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. [S. l.], n. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em: www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89. Acesso em: 30 nov. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7ª ed. Barueri: Atlas, 2022.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6740>. Acesso em: 23 nov. 2021.

GUIMARÃES, Mateus Polvoro de Oliveira *et al.* Engajamento e protagonismo estudantil na promoção da educação médica em tempos de pandemia da covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 44 (sup. 1): e0153, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200414>. Acesso em: 16 dez. 2021.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. v. 10, n.2, p. 357-363, abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000200013>. Acesso em: 27 out. 2021.

GONÇALVES, Guilherme Corrêa *et al.* **Elaboração e implementação de políticas públicas**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo. v. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 12 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD contínua: Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do município de Angicos**. 2021. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/angicos/panorama>. Acesso em: 17 jul. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2015a. Disponível em: http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao_atlas_ivs.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Metadados do atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2015b. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/planilha>. Acesso em: 27 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior de 2009**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2019. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 25 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2021. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

KAZTMAN, Rubén (coord.). **Activos y estructura de oportunidades**: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social em Uruguay. Uruguay: PNUD-Uruguay e CEPAL-Oficina de Montevideo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/28651>. Acesso em: 14 set. 2021.

KAZTMAN, Rubén. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. *In*: Taller Regional sobre la medición de la pobreza: métodos y aplicaciones, n° 5, 6-8 jun., 2000, Aguascalientes. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. Santiago: CEPAL, 2000. p. 275-301. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31545>. Acesso em: 16 set. 2021.

KAZTMAN, Rubén; FILGUEIRA, Fernando. As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades” (Aveo). *In*: CUNHA, José Marcos Pinto da. (Org.). **Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre: 2012. 180f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/5137>. Acesso em: 07 dez. 2021.

LIMA, Jackeline Soares. Assistência estudantil na Universidade de Brasília durante a pandemia da covid-19. **Cadernos Cajuína**. [Piauí]. v. 6, n. 3, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i3.504>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LIMA, Luciana Leite; D’ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba. v. 21, n. 48, p. 101-110, dez., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000400006>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TICS como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**. Belo Horizonte. v. 25, n.44, p. 16-26. jul./dez, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2015v25n44p16>. Acesso em: 26 set. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou Privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. v. 34, n. 73, p. 262-280. Maio/Ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. *In*: Fonaprace, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Coordenação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes. Pró-Reitoria de Extensão: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 08 dez. 2021.

MARTINS, Gilberto de Andrade. THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTINS, Ronei Ximenes. A Covid-19 e o fim da educação à distância: um ensaio. **Em Rede Revista de Educação à Distância**. Por Alegre. v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.620>. Acesso em: 01/10/2022.

MENEZES, Leia Mara de. **Análise dos mecanismos de combate à vulnerabilidade social na Universidade Federal Rural do Semi-Árido**. Mossoró: 2019. 89 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – Universidade

Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em:

<https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5222>. Acesso em: 23 set. 2021.

MENDES, Gabriel Moreira de Mello *et al.* Avaliação da satisfação no ensino remoto emergencial sob a perspectiva discente. **SciELO Preprints**. 2021. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2650>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MENDES, Heloísio Caetano; ROSA, Chaiane de Medeiros; SANTOS, Fabiano Fortunato Teixeira dos. O desempenho dos estudantes de matemática de uma instituição pública de educação superior. **Revista Educação em Questão**. Natal. v. 57, n. 53, p. 1-25, e17053, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17053>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MISKOLCI, Richard; BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Sociologia digital: balanço provisório e desafios. **Revista Brasileira de Sociologia**. v. 6, n. 12, p. 132-156, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.237>. Acesso em 16 dez. 2021.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**. Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/695>. Acesso em: 12 out. 2021.

OCDE. **A caminho da era digital no Brasil**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/45a84b29-pt>. Acesso em: 04 de out. 2021.

OLIVEIRA, OSKARINE DAS CHAGAS. **Burocracia e custo de transação econômica**: um estudo de caso nos projetos de extensão da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Mossoró: 2019. f109. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública - Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em: <https://ppgprofiap.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/120/2020/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Oskarine-das-Chagas-Oliveira.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **COVID-19 y educación superior**: De los efectos inmediatos al día después. 2020. 57 p. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>. Acesso: 16 dez. 2021.

PALAVEZZINI, Juliana. A multidimensionalidade da vulnerabilidade acadêmica no programa de assistência estudantil da UTFPR. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**. Sorocaba. v. 26, n. 01, p. 217-236, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100012>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PINOCHET, Luis Hernan Contreras. **Tecnologia da informação e comunicação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Nota Técnica nº 22, de 28 de agosto de 2020.**

Disponível em: https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimppts_22_28agosto.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

ROCHA, Alexandre Miranda. **Avaliação dos impactos socioeconômicos gerados com a implantação do campus da Universidade Federal Rural do Semi-Árido no município de Angicos-RN.** Mossoró: 2019. f237. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública - Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Disponível em: <https://ppgprofiap.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/120/2020/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Alexandre-Miranda-Rocha.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTOS, Antonio José Pereira; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Software livre: políticas públicas de inclusão digital.* In: **Políticas públicas & inclusão digital.** (Org.) HETKOWSKI, Tânia Maria. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 67-83. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/202/1/Politicass%20publicas%20e%20inclusao%20digital.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. **Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos.** 3. ed. São Paulo: Cengage, 2019.

SEMZEZEM, Priscila; ALVES, Jolinda de Moraes. Vulnerabilidade social, abordagem territorial e proteção na Política de Assistência Social. **Serviço Social em Revista.** Londrina. v. 16, n. 1, p. 143-166, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2013v16n1p143>. Acesso em: 12 set. 2021.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cidadania. In: **Políticas públicas & inclusão digital.** (Org.) HETKOWSKI, Tânia Maria. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 43-66. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/202/1/Politicass%20publicas%20e%20inclusao%20digital.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SOUSA, Leandro Coqueiro. A TIC na educação: uma grande aliada no aumento da aprendizagem no Brasil. **Revista EIXO.** Brasília. v. 5, n. 1, p. 19-25, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/315>. Acesso em: 26 set. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias.** Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 30 nov. 2011.

SOUZA, Janice Aparecida Janissek *et al.* Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina.** Florianópolis. v. 6, n. 4, p.

216-233, Edição especial, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p216>. Acesso em 17 nov. 2021.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/handle/1/434>. Acesso em: 11 dez. 2021.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução CONSUNI/UFERSA nº 006, de 23 de dezembro de 2008**. Autoriza a implantação do campus de Angicos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e dá outras providências. Mossoró, 2008. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/arquivos/consuni/2008/RESOLUCAO_CONSUNI_003_2008_cria_campus_angicos.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução CONSUNI/UFERSA nº 001, de 08 de fevereiro de 2010**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional Permanência/PIP. Mossoró, 2010.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Estatuto da Ufersa**. Mossoró, 2016. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/estatuto/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital Retificado 02/2020 - PROAE**. Edital de seleção pública para o Programa Institucional Permanência da Ufersa. Mossoró, 2020a. Disponível em: <https://proae.ufersa.edu.br/edital-proae-ufersa-no-02-2020-selecao-para-o-programa-institucional-permanencia/>. Acesso em: 25 dez. 2021.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução CONSUNI/UFERSA nº 003, de 29 de julho de 2020**. Dispõe sobre a criação do Programa Institucional de Assistência Estudantil (Piae) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e dá outras providências. Mossoró, 2020b. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/07/003.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução CONSUNI/UFERSA nº 010, de 17 de dezembro de 2007**. Regimento da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa (com efeitos válidos a partir de 1º de setembro de 2020). Mossoró, 2020c. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/08/Regimento-UFERSA-2020-1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

UFERSA. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Decisão CONSEPE/UFERSA nº 021, de 17 de março de 2020**. Suspende por tempo indeterminado o calendário acadêmico da graduação. Mossoró, 2020d. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/03/Image170320121338.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

UFERSA. Gabinete do Reitor. **Portaria Ufersa/GAB N.º 204, de 16 de março de 2020**. Designar os servidores abaixo nominados para, sob a presidência do primeiro, constituir Comissão Especial de Emergência da COVID-19 [...]. Mossoró, 2020e. Disponível em:

<https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/03/Portaria-n%C2%BA-204-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

UFERSA. Gabinete do Reitor. **Portaria UFERSA/GAB N.º 208, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas a serem adotadas no âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, em virtude da necessidade de mitigar ameaças de propagação do COVID-19. Mossoró, 2020f. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/03/Portaria-n%C2%BA-208-de-17-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

UFERSA. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 002, de 20 de maio de 2020.** Estabelece regras sobre a oferta opcional de componentes curriculares em Período Suplementar Excepcional, em função da pandemia da Covid-19, durante a suspensão emergencial do calendário acadêmico 2020.1 da graduação [...]. Mossoró, 2020g. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/05/002_2020.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

UFERSA. Campus Angicos - Centro Multidisciplinar Angicos (CMA). **Portaria UFERSA/CA-CMA N.º 07, de 29 de junho de 2020.** Criar o Comitê de Enfrentamento COVID-19-ANGICOS, com a sigla COMEVID, com a finalidade de [...]. Angicos, 2020h. Disponível em: <https://angicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2020/06/PORTARIA-CA-CMA-07-2020-Cria%C3%A7%C3%A3o-do-Comit%C3%AA-de-Enfrentamento-COVID19-ANGICOS-%E2%80%93-COMEVID-ANGICOS.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). **Portaria N.º 001, de 06 de julho de 2020.** Remanejar os discentes atualmente beneficiários do Programa Institucional Permanência [...]. Mossoró, 2020i.

UFERSA. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 003, de 25 de setembro de 2020.** Regulamenta a retomada das atividades acadêmicas dos cursos de graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), referentes ao semestre letivo 2020.1, excepcionalmente de forma remota [...]. Mossoró, 2020j. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CONSEPE-UFERSA-003-2020-de-25.09.2020.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Decisão CONSUNI/UFERSA N.º 041, de 07 de outubro de 2020.** Flexibiliza o inciso II e suspende a aplicabilidade dos incisos XII e XIII, do artigo, 27, excepcionalmente durante o semestre remoto 2020.1 [...]. Mossoró, 2020k. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/10/41_2020.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

UFERSA. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 005, de 17 de dezembro de 2020.** Regulamenta as atividades acadêmicas dos cursos de graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), excepcionalmente de forma remota, enquanto perdurar a emergência em Saúde Pública de Importância Nacional [...]. Mossoró, 2020l. Disponível em:

https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/005_2020_1.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Decisão CONSUNI/UFERSA N.º 055, de 18 de dezembro de 2020**. Cria comissão para elaborar proposta de edital referente ao auxílio inclusão digital para os discentes da pós-graduação. Mossoró, 2020m. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/55_2020.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

UFERSA. Gabinete do Reitor. **Portaria UFERSA/GAB N.º 793, de 31 de dezembro de 2020**. Estabelece as diretrizes para instituir o retorno seguro gradual e seguro ao trabalho presencial e orienta a rotina dos serviços e procedimentos na UFERSA. Mossoró, 2020n. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/Portaria-n%C2%BA-793-de-31-de-dezembro-de-2020.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). **Edital 005/2020 - PROAE**. Edital de seleção pública para inclusão digital da UFERSA. Mossoró, 2020o. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/09/Edital_N%C2%BA-05_2020_Internet-2.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). **Edital 003/2020 - PROAE**. Edital de seleção pública para inclusão digital da UFERSA. Mossoró, 2020p. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/08/02_Edital-Retificado_N%C2%BA-03_2020_Inclus%C3%A3o-Digital.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). **Edital 004/2020 - PROAE**. Edital de seleção pública para inclusão digital da UFERSA. Mossoró, 2020q. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/10/Edital_retificado_N%C2%BA-04_2020_Inclus%C3%A3o-Digital-1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos (COAE). **Resultado final - campus Angicos**. Edital PROAE/UFERSA N° 003/2020. Angicos, 2020r. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/09/RESULTADO_FINAL_ANGICOS.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos (COAE). **Resultado final - campus Angicos**. Edital PROAE/UFERSA N° 004/2020. Resultado final - campus Angicos. Angicos, 2020s. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/10/RESULTADO_FINAL_ANGICOS_Edital-004.2020.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos (COAE). **Resultado parcial - campus Angicos**. Edital PROAE/UFERSA N° 004/2020. Angicos, 2020t. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/10/Resultado_PARCIAL_ANGICOS_Edital-004.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos (COAE). **Resultado final - campus Angicos**. Edital PROAE/UFERSA N° 005/2020. Angicos, 2020r. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/10/RESULTADO_FINAL_ANGICOS_Edital-005.2020.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

UFERSA. Campus Angicos. **Apresentação**. Angicos, 2021a. Disponível em: <https://angicos.ufersa.edu.br/apresentacao/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

UFERSA. Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN). **Execução orçamentária da assistência estudantil**. Mossoró, 2021b. Disponível em: <https://numeros.ufersa.edu.br/assistencia-estudantil/>. Acesso em: 23 dez. 2021.

UFERSA. Assessoria de Comunicação (ASSECOM). **Foco na inclusão digital e qualidade de vida dos discentes**. Mossoró, 2021c. Disponível em: <https://assecom.ufersa.edu.br/2021/08/27/estudantes-foco-na-inclusao-digital-e-qualidade-de-vida-dos-discentes/>. Acesso em: 25 dez. 2021.

UFERSA. Boletim interno UFERSA. **Relatório Integrado de Gestão 2021**. Mossoró, 2021d. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2022/06/Relatorio-de-Gestao-2022.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos (COAE). **Relatório Anual de Gestão - 2020**. Angicos, 2021e. Disponível em: <http://coaeangicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/221/2022/08/Relatorio-de-Gestao-2020-COAE-revisado.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

UFERSA. Gabinete do Reitor. **Portaria UFERSA/GAB N.º 022, de 15 de janeiro de 2021**. Revogar a Portaria UFERSA/GAB N.º 793/2020 [...]. Mossoró, 2021f. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2021/01/Portaria-n%C2%BA-022-de-15-de-janeiro-de-2021-2.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 010, de 23 de abril de 2021**. Flexibiliza o §2º e suspende a aplicabilidade do §3º do artigo 12, excepcionalmente durante o semestre remoto 2020.2, da Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003, de 29 de julho de 2020. Mossoró, 2021g. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2021/04/RESOLUCAO-No-10-CONSUNI-1.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

UFERSA. Gabinete do Reitor. **Portaria GAB/UFERSA N.º 004, de 01 de outubro de 2021**. Dispõe sobre regulamentação do Comitê Permanente de Biossegurança no âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, 2021h. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2021/10/Portaria-GAB-UFERSA-no-4-de-4-de-outubro-de-2021.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

UFERSA. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 062, de 06 de dezembro de 2021**. Estabelece diretrizes para

retomada das atividades de ensino presenciais dos cursos de graduação, de forma gradual e segura, no âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) diante do avanço da vacinação em nível nacional [...]. Mossoró, 2021i. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2021/12/Resolucao-62-Consepe-REVISADO-Enviar-para-analise-juridica-e-assinatura-da-Reitora.pdf> . Acesso em: 25 ago. 2022.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). **Edital 001/2021 - PROAE**. Seleção pública Programa Institucional de Assistência Estudantil. Mossoró, 2021j. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2021/02/Edital_001_2021_Retifica%C3%A7%C3%A3o_2.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). **Edital 004/2021 - PROAE**. Edital de seleção pública para inclusão digital da UFERSA. Mossoró, 2021k. Disponível em: <https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2021/06/Edital-04.2021-Proae-Auxilio-Inclusao-Digital-Equipamento.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). **Edital 005/2021 - PROAE**. Edital de seleção pública para o Programa Institucional de Assistência Estudantil da UFERSA. Mossoró, 2021l. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2021/07/MINUTA_Edital-05.2021-Proae-1.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). **Edital 009/2021 - PROAE**. Edital de seleção pública para o Programa Institucional de Assistência Estudantil da UFERSA. Mossoró, 2021m. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2021/10/Edital_009_2021_EAD_Retificado_assinado.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

UFERSA. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). **Edital 010/2021 - PROAE**. Edital de seleção pública para o Programa Institucional de Assistência Estudantil da UFERSA. Mossoró, 2021n. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2022/01/Edital-10.2021-Proae_Retificado_2.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos (COAE). **Resultado final - Edital 001/2021 - PROAE**. Auxílio acessibilidade, auxílio creche, Auxílio Inclusão Digital (Internet) e bolsa acadêmica. Angicos, 2021o. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2021/03/RESULTADO_FINAL_DEMAIS-MODALIDADES_ANGICOS.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos (COAE). **Resultado final para o Auxílio Inclusão Digital (Equipamento)**. Resultado final - Edital 001/2021 - PROAE. Angicos, 2021p. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2021/02/RESULTADO_FINAL_ANGICOS_EQUIPAMENTO.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos (COAE). **Resultado final - Edital 004/2021 - PROAE**. Angicos, 2021q. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2021/07/Resultado-Final_Angicos-Assinado.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos (COAE). **Resultado final - campus Angicos**. Edital PROAE/UFERSA N° 005/2021. Angicos, 2021r. Disponível em: https://proae.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/9/2021/08/Resultado-Final_Edital-5_Angicos.pdf. Acesso em: 04 set. 2022.

UFERSA. Campus Angicos. **Coordenadoria de Assuntos Estudantis**. Angicos, 2022a. Disponível em: <https://coaeangicos.ufersa.edu.br/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

UFERSA. Coordenadoria de Assuntos Estudantis do campus Angicos. **Relatório Anual de Gestão - 2021**. Angicos, 2022b. Disponível em: <http://coaeangicos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/221/2022/08/Relatorio-de-Gestao-2021-COAE-revisado.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

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

VIGNOLI, Jorge Rodriguez. Vulnerabilidade sociodemográfica: antigos e novos riscos para a América Latina e o Caribe. *In*: CUNHA, José Marcos Pinto da. (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerabilidade_cap_4_pgs_95-142.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LINHA DO TEMPO DOS PRINCIPAIS EVENTOS DESENCADEADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19 SOBRE O FORMATO DE ENSINO E DA CRIAÇÃO E EXECUÇÃO DO PIAE DURANTE O BIÊNIO 2020-2021 NA UFERSA

APÊNDICE B – RELATÓRIO TÉCNICO

APÊNDICE A – EFEITOS DA PANDEMIA SOBRE O FORMATO DE ENSINO E A CRIAÇÃO E EXECUÇÃO DO PIAE EM 2020 E 2021

QUADRO 1 – LINHA DO TEMPO DOS PRINCIPAIS EVENTOS E EFEITOS DESENCADEADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19 SOBRE O FORMATO DE ENSINO E A CRIAÇÃO E EXECUÇÃO DO PIAE NA UFERSA EM 2020 E 2021

| Nº | EVENTO | DATA | ATO NORMATIVO | PRINCIPAIS EFEITOS |
|----|---|------------|--|---|
| 1 | Criação da Comissão Especial de Emergência da COVID-19 | 16/03/2020 | Portaria UFERSA/GAB N.º 204/2020 | Instituição da Comissão Especial de Emergência da COVID-19 |
| 2 | Suspensão do calendário do semestre letivo 2020.1 | 17/03/2020 | Decisão CONSEPE/UFERSA N.º 021/2020 | Suspende por tempo indeterminado o calendário acadêmico da graduação |
| 3 | Suspensão de todos os eventos e as atividades de atendimento presencial na universidade | 17/03/2020 | Portaria UFERSA/GAB N.º 208/2020 | Dispõe sobre as medidas a serem adotadas no âmbito da UFERSA, em virtude da necessidade de mitigar as ameaças de propagação da COVID-19 |
| 4 | Início do Período Suplementar Excepcional | 20/05/2020 | Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 002/2020 | Oferta facultativa de componentes curriculares em formato exclusivamente de ensino remoto, no âmbito da UFERSA e seus <i>campi</i> |
| 5 | Criação da COMEVID - <i>campus</i> Angicos | 29/06/2020 | Portaria UFERSA/CA-CMA N.º 07/2020 | Cria o Comitê de Enfrentamento a COVID-19 (COMEVID), no âmbito do <i>campus</i> da UFERSA Angicos |
| 6 | Remanejamento de discentes beneficiários do Auxílio Transporte, do PIP, para a modalidade Auxílio Didático-pedagógico | 06/07/2020 | Portaria UFERSA/PROAE N.º 001/2020 | Remanejamento de discentes beneficiários do Auxílio Transporte do PIP para a modalidade Auxílio Didático-pedagógico, também do PIP |
| 7 | Regulamentação e criação do PIAE | 29/07/2020 | Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020 | Criação do PIAE |
| 8 | Retomada do semestre letivo 2020.1, em formato remoto | 25/09/2020 | Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 003/2020 | Regulamenta a retomada de atividades acadêmicas dos cursos de graduação da UFERSA, referentes ao semestre letivo 2020.1, excepcionalmente de forma remota [...] |

| | | | | |
|----|---|------------|---|--|
| 9 | Flexibilização de critérios do PIAE, excepcionalmente durante o semestre letivo 2020.1 | 07/10/2020 | Decisão CONSUNI/UFERSA N.º 41/2020 | Flexibilização de obrigações dos discentes assistidos pelo PIAE: incisos II, XII e XIII do artigo 27 |
| 10 | Regulamentação das atividades acadêmicas dos cursos de graduação, excepcionalmente em formato remoto, enquanto perdurar a emergência de saúde pública de importância nacional | 17/12/2020 | Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 005/2020 | Regulamenta as atividades acadêmicas dos cursos de graduação da UFERSA, excepcionalmente de forma remota, enquanto perdurar a emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19) |
| 11 | Criação de comissão para elaborar proposta de Edital para a concessão de Auxílio Inclusão Digital para discentes da pós-graduação da UFERSA | 18/12/2020 | Decisão CONSUNI/UFERSA N.º 55/2020 | O auxílio inclusão digital proposto por esta medida fica a cargo de execução, em edital, pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFERSA |
| 12 | Prorrogação da suspensão das atividades acadêmicas presenciais | 31/12/2020 | Portaria UFERSA/GAB N.º 793/2020 | Implantação da fase 01 do Plano de Biossegurança elaborado pela Comissão Especial de Emergência da Covid-19/UFERSA; Retorno gradual presencial dos atendimentos ao público, do funcionamento do Hospital Veterinário, das Bibliotecas (somente para a entrega de livros); Prorrogação da suspensão das atividades acadêmicas presenciais, colações de grau, eventos presenciais (salvo casos previamente autorizados), do atendimento nos Restaurantes Universitários e Cantinas e de defesas de Trabalho de conclusão de curso. |
| 13 | Prorrogação da suspensão das atividades acadêmicas presenciais | 15/01/2021 | Portaria UFERSA/GAB N.º 022/2021 | Prorrogação da suspensão das atividades acadêmicas presenciais, colações de grau, eventos presenciais (salvo casos previamente autorizados), do atendimento nos Restaurantes Universitários e Cantinas e de defesas de Trabalho de conclusão de curso; dentre outras. |
| 14 | Flexibilização de critérios do PIAE, excepcionalmente durante o semestre letivo 2020.2. | 23/04/2021 | Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 010/2021 | Flexibilização do §2º e suspende a aplicabilidade do §3º do artigo 12, excepcionalmente durante o semestre remoto 2020.2, do regulamento do PIAE. Critérios relativos à existência prévia de cadastro no SIGAA, de projeto de pesquisa, ensino ou extensão para a orientação de bolsistas (Bolsa Acadêmica) do PIAE, e, a limites de bolsistas por orientador |

| | | | | |
|----|--|------------|---------------------------------------|--|
| 15 | Regulamentação do Comitê Permanente de Biossegurança da UFERSA | 01/10/2021 | Portaria GAB/UFERSA N.º 004/2021 | Deixa de ser comissão especial e passa a ser Comitê Permanente de Biossegurança, sendo órgão colegiado da UFERSA e de natureza técnico-científica, interdisciplinar, independente, com representações múltiplas dos seguimentos da comunidade Ufersiana |
| 16 | Novas diretrizes para a retomada das atividades de ensino presenciais em formato híbrido | 06/12/2021 | Resolução CONSEPE/UFERSA N.º 062/2021 | Estabelece diretrizes para retomada das atividades de ensino presenciais dos cursos de graduação, de forma gradual e segura, no âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) diante do avanço da vacinação em nível nacional e a redução das internações e da taxa de transmissão do Coronavírus (Sars-CoV-2) |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

APÊNDICE B – RELATÓRIO TÉCNICO



DIRETRIZES PARA O APERFEIÇOAMENTO DO PIAE E DA OFERTA DO AUXÍLIO
INCLUSÃO DIGITAL NA UFERSA

Relatório técnico apresentado pelo mestrando Luiz Eduardo Moura Barbalho ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede, sob a orientação do professor Dr. Ângelo Magalhães Silva, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

MOSSORÓ

2023

Contextualização

A noção de vulnerabilidade se centra nos fatores determinantes destas situações, que emergem como resultante do processo de defasamento ou assincronia entre os requisitos de acesso às estruturas de oportunidades oferecidas pelo mercado, sociedade e o Estado e os bens domésticos (ativos) que permitiriam o aproveitamento das referidas oportunidades. Quando essas defasagens ocorrem frente às estruturas de oportunidades que o mercado oferece, ocorre o aumento das situações de precariedade e instabilidade de emprego; em face das estruturas de oportunidade do Estado e da comunidade, resultam em um aumento das situações de vulnerabilidade e insegurança. Logo, a sinergia negativa resultante desses aspectos reproduz os problemas da exclusão e da marginalidade (KAZTMAN, 2000).

Nesse sentido, o Paradigma AVEO tem o objetivo de explicar os diferenciais de vulnerabilidade ante a pobreza e a exclusão social de vários tipos de domicílios urbanos, utilizando-se como fator explicativo, de um lado, o grau de ajuste entre os ativos (capital físico, capital humano e capital social) dos quais os domicílios dispõem e mobilizam e, de outro, os requisitos de acesso às fontes de renovação e acumulação de ativos (estruturas de oportunidade) que são necessários para a plena participação na sociedade. Assim, os ativos representam um conjunto de recursos, materiais e imateriais, sobre os quais os indivíduos têm o controle e a partir da sua mobilização lhes oferecem a capacidade de melhorar suas condições de bem-estar; evitar a deterioração das condições de vida; e, diminuir a vulnerabilidade (KAZTMAN, 2000).

Assim, a vulnerabilidade social é um fenômeno multifacetado e vinculado a novas condições de incerteza, por vezes denominadas contemporâneas ou modernas, sendo suas fontes das mais diversas naturezas. Logo, não significa uma maior incerteza, mas inseguranças emergentes que resultam na descrença de que o desenvolvimento social signifique uma maior estabilidade para os indivíduos. A quem defenda que estas incertezas estejam ligadas ao mundo do trabalho, no fim das seguranças que ofertadas pelo emprego estável; já outros consideram que a mudança enorme promovida pela tecnologia, por exemplo, resulta principalmente na transitoriedade e obsolescência do acervo simbólico e material, em outras palavras, resulta na instabilidade dos alicerces básicos (VIGNOLLI, 2006).

E, o fim do século XX foi marcado por um novo intervalo raro na história da humanidade: a eclosão de um novo paradigma tecnológico estruturado em torno da tecnologia da informação (TI). Este intervalo ficou conhecido como a Era da Informação, cuja sociedade atual passou a ser considerada como a Sociedade da Informação, devido ao amplo uso dos aparatos tecnológicos baseados na TI e nas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Tais intervalos representam uma série de situações estáveis no decurso da história e suas ocorrências são singulares e pontuadas por eventos importantes, que se desenrolam com bastante velocidade e contribuem para o estabelecimento de uma próxima era estável. Ou seja, esse novo paradigma tecnológico provocou mudanças na cultura material da sociedade, a partir do surgimento de novos conjuntos convergentes de tecnologias em computação, telecomunicações/rádiodifusão, microeletrônica e até mesmo da engenharia genética, através do seu crescente rol de aplicações e desenvolvimentos (CASTELLS, 2011).

Dessa maneira, essas tecnologias exercem atração sobre múltiplos indivíduos, desde aqueles que formulam políticas aos implementadores de infraestrutura e aplicação de TIC, assim como nos usuários de todas as idades e classes, o que pode provocar uma compreensão reducionista sobre o papel que estas tecnologias têm na educação da sociedade da informação. Logo, pensar a educação na sociedade da informação, por exemplo, exige considerar aspectos relativos ao papel que as TIC representam na construção de um modelo de sociedade que priorize, principalmente, a inclusão e a justiça social. (TAKAHASHI, 2000).

Para Pinochet (2014), a TI se baseia no estudo, desenvolvimento e na prática de sistemas de computador, de modo especial a promover à união de *software*, *hardware* e *peopleware*. Já a comunicação, também promoveu grandes avanços tecnológicos, e atualmente, é tida como um processo de grande complexidade e que dispõe de vários recursos tecnológicos para realizá-la. Logo, as TICS surgem a partir destas noções, ou seja, associando-se TI à comunicação.

Por sua vez, Santos e Hetkowsky (2008) argumentam que a concepção de *software* livre se contrapõe ao ideário neoliberal e à forma de capitalismo como é definida por Karl Marx. Dessa maneira, este tipo de produto tecnológico é associado a quatro liberdades: 1) A liberdade de poder fazer uso do *software*; 2) A liberdade de poder estudar o *software*; 3) A liberdade de poder modificar o *software*; e, por fim 4) A liberdade de poder redistribuir o *software*. Ou seja, estas quatro liberdades são imputadas ao *software* livre não com a finalidade de associá-lo à gratuidade, mas, na verdade, atribuem que a humanidade é a

verdadeira propriedade do mesmo. Já os *softwares* proprietários, estão circunscritos apenas à primeira liberdade elencada, pois as demais seriam vistas, pela legislação atual, como delitos relativos aos direitos autorais e intelectuais. Dessa forma, estes *softwares* proprietários não são de fato adquiridos, mas sim, o direito do seu uso.

Na dimensão do ensino-aprendizado, por exemplo, Gil (2020) defende que, uma tecnologia de apoio a disciplinas específicas é constituída de *softwares* educativos, os quais tem a finalidade de promover o autoaprendizado, sendo fundamentais na educação à distância, assim como são muito úteis no ensino presencial, pois são capazes de gerar satisfação nos estudantes, assim como um *feedback* imediato acerca do desempenho dos mesmos.

Já a *internet*, de acordo com Lobo e Maia (2015), tem papel essencial para a disseminação da educação, uma vez que seu uso é significativamente extenso enquanto ferramenta de ensino, sendo capaz permitir o acesso a cursos à distância, mas também, em situações mais simples, o apoio a atividades de ensino presenciais. A um baixo custo, a *internet* tem a vantagem de reunir pessoas que estão geograficamente espalhadas, assim como, é um dos principais meios de acesso à informação e fonte inesgotável de pesquisa.

Desse modo, Macedo (2021) ressalta que, no âmbito da educação, é cada vez mais necessário discutir a conectividade enquanto um privilégio social, pois esta já poderia ser vista como um direito, uma vez que a própria Organização das Nações Unidas (ONU) já a considera como um direito universal. Por sua vez Silveira (2008), argumenta que é importante que uma política de inclusão digital objetive alcançar a ideia de universalizar o acesso às redes informacionais, ao passo que, a emancipação digital se concentraria na produção cultural e econômica para as redes informacionais. Ou seja, não há emancipação sem o acesso à infraestrutura tecnológica associada ao cenário digital.

Diante disto, o Quadro 1 tem por finalidade resumir os conceitos de inclusão digital e emancipação digital, elencando as suas principais características, requisitos de aplicabilidade e suas resultantes:

Quadro 1 – Inclusão digital x emancipação digital

| CONCEITO | FOCO CENTRAL | REQUISITO | CONSEQUÊNCIAS |
|------------------|--|---|---|
| Inclusão digital | Acesso à infraestrutura e aos recursos das TIC | Recursos públicos e privados para montar unidades de acesso gratuito nas áreas carentes | Inserção dos cidadãos na rede e garantia do direito à comunicação informacional |

| | | | |
|---------------------|--|--|--|
| Emancipação digital | Acesso ao conhecimento sobre a produção tecnológica e de conteúdos | Infraestrutura tecnológica e formação educacional e cultural necessárias | Permitir a produção de conteúdos e tecnologias pelas comunidades |
|---------------------|--|--|--|

Fonte: Adaptado de Silveira (2008, p.62).

Silveira (2008, p. 63) argumenta ainda que:

A ideia de emancipação ou de inclusão digital autônoma reforça as proposições que defendem o vínculo das políticas públicas com o uso de *software* livre, cujo código-fonte é aberto, permitindo que o conhecimento total sobre o programa usado seja incorporado localmente e que todo e qualquer usuário possa se tornar um desenvolvedor. É exatamente no terreno do *software* livre em que é travada a grande batalha da emancipação no cenário digital, uma vez que os oligopólios que vivem da drenagem de *royalties* pelo uso de licenças de propriedade de programas de computador, querem evitar que o modelo de conhecimento aberto prolifere, minando seu poder econômico e cultural. Sem dúvida, a ideia de emancipação traz consigo a exigência de autonomia de uso das redes. Sem autonomia, que só pode existir a partir do conhecimento, não há liberdade plena de criação.

No Brasil, uma das políticas públicas educacionais existentes e correlatas ao tema em questão, é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual prevê o desenvolvimento de ações de inclusão digital no seu âmbito de atuação: nas instituições federais de ensino superior (IFES), abrangendo ainda os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dessa forma, basta que estas instituições definam metodologias para a promoção de ações consoantes aos objetivos do PNAES, que é o de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação pública federal brasileira, minimizando os efeitos das desigualdades regionais, reduzindo as taxas de evasão e retenção, bem como contribuindo para a inclusão social por meio da educação (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, uma das IFES que opera o PNAES é a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), que está localizada na região do semiárido brasileiro, especificamente no Estado do Rio Grande do Norte, cuja estrutura multicampi abrange quatro cidades: Mossoró (sede), Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros (UFERSA, 2016). Na UFERSA, o principal programa de assistência estudantil foi totalmente redesenhado – o Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE) – em julho de 2020, em função de uma pandemia, de modo que fosse possível amparar melhor, nesse sentido, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (UFERSA, 2020a).

Esta pandemia se iniciou em 2019, na China, e foi desencadeada por um novo tipo de coronavírus, o Sars-CoV-2, o qual provoca a doença Covid-19. No Brasil, a velocidade com a qual a disseminação da doença ocorreu provocou o isolamento social e estimulou a adoção do trabalho remoto. A princípio, interrompeu também as atividades no sistema educacional, porém, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas, através de meios digitais, pouco tempo depois, em linha ao que também acontecia no mundo. Desse modo, o ensino remoto foi adotado nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino, a partir da edição da Portaria do Ministério da Educação n.º 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020; CARVALHO; BLIACHERIENE; ARAÚJO, 2020; GUIMARÃES *et al.*, 2020; LIMA, 2021;).

Diante desse cenário, no Brasil, havia uma dificuldade de acesso dos estudantes às tecnologias que poderiam garantir a participação no ensino remoto emergencial, termo utilizado pelo autor. Porém, essa desigualdade de acesso já era conhecida no país, no entanto, a pandemia a agravou a partir da imposição da transferência do ensino presencial para este novo modelo. Logo, diante da grande dependência por conectividade, as universidades públicas federais foram demandadas por ações específicas que alcançassem principalmente aqueles estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica (GUIMARÃES *et al.*, 2020; MACEDO, 2021; MENDES *et al.*, 2021).

Portanto, a partir da eclosão da pandemia da Covid-19 e do agravamento de problemas sociais já existentes na realidade brasileira, bem como da necessidade de readequação das atividades acadêmicas nas universidades públicas federais brasileiras, foi importante considerar a implantação de algumas medidas nestas instituições, como: a promoção da inclusão digital de professores; e, o atendimento das demandas dos discentes, através de políticas de assistência estudantil, relacionadas ao provimento de ferramentas tecnológicas digitais – capital físico específico (equipamentos e recursos financeiros para custeio da conectividade) – para que os discentes pudessem aderir a este novo formato de ensino (GUIMARÃES *et al.*, 2021; KAZTMAN, 2000).

Nesse sentido, diante dessa contextualização e reflexão em torno da análise do fenômeno da vulnerabilidade social por meio do paradigma AVEO; concomitante à noção da Sociedade da Informação e da forma de uso dos seus aparatos tecnológicos; bem como, das imposições provocadas pela pandemia da Covid-19 sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente nas IFES, este relatório técnico tem por objetivo apresentar à Pró-Reitoria de

Assuntos Estudantis da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), diretrizes que podem auxiliar no aperfeiçoamento do PIAE e na forma da oferta e operacionalização do Auxílio Inclusão Digital do PIAE.

Breves considerações sobre o PIAE

Realizar o atendimento das demandas relativas à assistência estudantil de forma universal é um desafio para as IFES que operam o PNAES, já que existem limitações orçamentárias provenientes de decisões que estão acima das suas competências locais. Dessa maneira, é cada vez mais presente o atendimento do seu público alvo de forma mais focalizadora e seletiva, conseqüentemente, estas são características também do PIAE.

De acordo com o Decreto 7.234/2010, não foi estabelecido no escopo do PNAES, fontes de recursos para o custeio do programa nas IFES, uma vez que, cabe ao Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias disponíveis. Ou seja, não se faz um levantamento das demandas antes de definir o orçamento do programa em nível nacional, logo, só resta as IFES ajustarem suas demandas aos recursos que lhes são disponibilizados (BRASIL, 2010).

Dessa maneira, de acordo com Brasil (2010) e UFERSA (2020b) resta apenas a UFERSA, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), instituir os critérios e métodos de seleção para o atendimento das demandas dos seus estudantes de graduação presencial, desde que estejam inseridos no recorte de renda per capita de até 1,5 salários mínimos, limite este que foi estabelecido pelo PNAES. Ou seja, a partir desta condicionante, o PIAE é direcionado a atender de forma focalizada as demandas apenas de uma parcela de estudantes, àqueles mais pobres dentre os pobres. Nesse sentido, Imperatori (2017) advoga enfaticamente que é necessário discutir em que medida apenas a renda é parâmetro para expressar as vulnerabilidades sociais.

O PNAES estabeleceu ainda que as ações de assistência estudantil deveriam também contribuir com a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes assistidos, é importante destacar o que Imperatori (2017) afirma sobre o que pode está relacionado ao desempenho acadêmico dos estudantes, já que, a partir da análise da dimensão do indivíduo e de suas limitações, é necessário que se leve em consideração que fatores socioeconômicos podem

interferir na trajetória dos estudantes, acarretando, em algumas situações, a evasão escolar. Por isso, é importante compreender que, o desempenho acadêmico, não se constitui somente do resultado das plenas capacidades próprias de desenvolvimento de cada indivíduo, mas perpassam por fatores que orbitam as garantias expressas por moradia, alimentação, transporte, etc.

Assim, foi estabelecido no regulamento do PIAE, por meio da Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020, que os discentes serão selecionados através da análise do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), o qual é calculado pela observância a 6 indicadores que são relativos a um conjunto de 37 questões que formam o Questionário Socioeconômico do PIAE, conforme mostra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Indicadores de composição do IVS no PIAE

| INDICADORES | QUANTIDADE DE QUESTÕES CORRELATAS - ANEXO I DA RESOLUÇÃO CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020 |
|---|--|
| 1. Situação de moradia do discente e de sua família | 4 |
| 2. Composição familiar e situação sociofamiliar do discente | 15 |
| 3. Informação sobre a escolaridade do discente e natureza do estabelecimento onde cursou o ensino médio | 3 |
| 4. Renda familiar | 7 |
| 5. Situação de saúde da família do discente | 4 |
| 6. Situação ocupacional dos pais ou responsáveis | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em UFERSA (2020a).

Como é possível destacar, o segundo maior conjunto de indicadores pertencem à dimensão “renda familiar”, com 7 questões do Questionário Socioeconômico, conforme modelo presente no Anexo I da supracitada resolução. Embora represente menos do dobro de questões do conjunto “Composição familiar e situação sociofamiliar do discente”, a renda é novamente um elemento presente no cálculo final do IVS, como demonstra a Figura 1:

Figura 1 – Cálculo do IVS no PIAE

$$IVS = \frac{\text{Fator x Per capita}}{100}$$

Fonte: UFERSA (2020a).

Desse modo, fica evidente que, por mais que se ajuste as questões do Questionário Socioeconômico, com o intuito de adequar o processo seletivo à realidade atual, ainda assim a renda prevalecerá sobre a variável “Fator” na equação, desde que a renda per capita observada não seja de R\$ 0,00. Portanto, necessário observar o que Imperatori (2017) propôs diante de modelos como esse: discutir em que medida apenas a renda pode expressar as vulnerabilidades sociais.

Nesse sentido, considerando o tipo de vulnerabilidade social que se expressou a partir da necessidade de acesso à conectividade e aos recursos tecnológicos digitais, observada através da eclosão da pandemia de Covid-19, as diretrizes que estabeleceram a oferta do Auxílio Inclusão Digital do PIAE na UFERSA foram construídas de modo a atender aos estudantes nessa situação, mediante a oferta de subvenção financeira, em parcelas únicas, para a aquisição de equipamentos tecnológicos e para a contratação de planos de internet.

Porém, de acordo com o parágrafo único do artigo 6º da Resolução CONSUNI/UFERSA N.º 003/2020, a concessão de subvenções financeiras para esta finalidade não é feita a cada semestre letivo regular, como ocorre regimentalmente com as demais modalidades do programa. Ou seja, a oferta do Auxílio Inclusão Digital na UFERSA tende a ser pontual, mesmo considerando que o próprio PNAES foi idealizado em 2010 com essa área de atuação, no entanto, na UFERSA, nota-se que a pandemia foi a responsável pela sua implementação inédita.

Objetivos do relatório técnico

Diante dessa contextualização e reflexão em torno da análise do fenômeno da vulnerabilidade social por meio do paradigma AVEO; concomitante à noção da Sociedade da Informação e da forma de uso dos seus aparatos tecnológicos; bem como, das imposições provocadas pela pandemia da Covid-19 sobre o sistema educacional brasileiro, especialmente nas IFES; e, da exposição de algumas características-chaves do PIAE, este relatório técnico tem o objetivo central de apresentar à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), diretrizes que podem auxiliar no aperfeiçoamento do PIAE e na forma da oferta e operacionalização do Auxílio Inclusão Digital do PIAE.

Portanto, este objetivo foi traçado com base em pesquisa realizada pelo autor deste relatório técnico em 2023, a partir da análise do escopo do PIAE e de sua execução ao longo do biênio 2020-2021, especificamente no âmbito da UFRSA *campus* Angicos, quando se observou que o PIAE se constituiu, assim como o seu antecessor, o PIP, como um mecanismo de combate à vulnerabilidade social na referida instituição pesquisada.

Constatou-se ainda que, especialmente durante a pandemia da Covid-19, o PIAE focalizou suas ações na área de Inclusão Digital através da provisão direta de capital físico aos estudantes, na forma de subvenções financeiras vinculadas e pontuais, para a aquisição de computadores *desktops*, *notebooks* e tablets, bem como para a contratação de planos de *internet*, cujos mesmos puderam garantir aos discentes assistidos a continuidade de obtenção de capital humano nas estruturas de oportunidade da UFRSA.

Logo, nesta perspectiva, são objetivos específicos:

1. Propor um conjunto de diretrizes à PROAE para o aperfeiçoamento do PIAE e da oferta do Auxílio Inclusão Digital;
2. Propor diretrizes para a melhoria de algumas condicionalidades de permanência impostas de forma ampla pelo PIAE aos discentes assistidos, e de indicadores que compõem o IVS adotados pelo programa;
3. Apresentar uma proposta de articulação das ações e objetivos do PIAE/PNAES com as atividades de ensino, pesquisa e extensão que podem ser desenvolvidas pela UFRSA.

Sugestão de diretrizes para a melhoria do PIAE

Para a análise das diretrizes propostas neste relatório técnico, é importante considerar que:

- O Decreto 7.234/2010 determinou que é um dos objetivos do PNAES, de acordo com o artigo 2º “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”; estabeleceu ainda, em seu artigo 3º, que “O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]”; o parágrafo único do artigo 4º definiu que “As

ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico [...]”; bem como, o inciso II do parágrafo único do artigo 5º estabelece que as IFES deverão fixar “mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.” (BRASIL, 2010, art. 2º-5º);

- A oferta do Auxílio Inclusão Digital do PIAE não é regimentalmente feita a cada semestre letivo, mas sim conforme a disponibilidade de recursos orçamentários permite e da discricionariedade da PROAE;

- A renda é elemento duplamente observado no cálculo do IVS adotado pelo PIAE;

- É cada vez mais necessário compreender que o acesso à internet já deveria ser um direito universal;

- Para além da inclusão digital em si, a emancipação digital permite a produção de conteúdos e tecnologias pelas comunidades;

- Os equipamentos e conectividade concedidos através do Auxílio Inclusão Digital do PIAE aos discentes beneficiados, podem ser ativos que beneficiam todos os membros do grupo familiar destes discentes, contribuindo para que o domicílio, de uma forma articulada, melhore suas condições de bem-estar;

- O desempenho acadêmico pode ser influenciado por diversos fatores socioeconômicos que orbitam a trajetória acadêmica dos estudantes; e,

- As incertezas e riscos sociais que a modernidade pode causar a alguns domicílios e lugares, aumentando a vulnerabilidade social neste aspecto.

Os Quadros 3, 4 e 5 a seguir têm o objetivo de apresentar sugestões para a melhoria do PIAE de forma geral, bem como de apresentar alternativas para a melhoria da oferta do Auxílio Inclusão Digital e, por fim, apresentar uma proposta de articulação das ações do PIAE e da UFERSA no sentido de associar as atividades de ensino, pesquisa e extensão aos objetivos do PIAE, a partir das diretrizes emanadas do PNAES.

Quadro 3 – Sugestão de diretrizes relativas às características gerais do PIAE

| CÁLCULO DO IVS | DAS OBRIGAÇÕES DOS DISCENTES ASSISTIDOS |
|---|---|
| Exclusão do multiplicador "per capita" no numerador da fórmula, conforme Figura 1 | Exclusão da exigência de IRA semestral mínimo e reprovações por média como critérios de permanência no programa |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quadro 4 – Sugestão de diretrizes para a oferta do Auxílio Inclusão Digital do PIAE

| FINALIDADE | PERIODICIDADE | SUBVENÇÃO FINANCEIRA | VALOR DA SUBVENÇÃO FINANCEIRA | PRESTAÇÃO DE CONTAS | QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO |
|---|---------------|----------------------|--|--|--|
| Aquisição de planos de <i>Internet</i> | Semestral | Parcela única | Distinção de acordo com a localidade: zona rural ou urbana | Mediante comprovação da despesa no ato da inscrição, se já existente, ou de forma específica após contratação do serviço | Inclusão de questões relativas ao acesso à conectividade com a <i>internet</i> , tipo de conexão utilizada. |
| Aquisição de Microcomputadores | Semestral | Parcela única | Definição com base no último Fórum de Assistência Estudantil realizado | Apresentação da nota fiscal de compra | Inclusão de questões relativas à posse de equipamentos utilizados para à conectividade com a <i>internet</i> (microcomputadores, <i>tablets</i> , <i>smartphones</i>) |
| Aquisição de <i>Softwares</i> proprietários específicos | Semestral | Parcela única | Definição com base no último Fórum de Assistência Estudantil realizado | Apresentação da nota fiscal ou comprovante de compra | Inserção de questões relativas a esta necessidade, no semestre letivo atual |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quadro 5 – Diretrizes para ampliar a articulação do PIAE com atividades de ensino, pesquisa e extensão

| ÁREA ESTRATÉGICA | AÇÃO | POSSIBILIDADES | DIMENSÃO INSTITUCIONAL |
|--|---|--|---|
| Desempenho acadêmico através da inclusão digital | Desenvolvimento acadêmico e formação ampliada através de cursos permanentes extracurriculares | Apropriação de tecnologias e da cultura digital na graduação; potencialidades das tecnologias digitais na graduação; potencialidades de ferramentas digitais específicas na graduação; ambientes digitais de aprendizagem; dentre outras | Mobilização de docentes das equipes multiprofissionais de acompanhamento dos discentes assistidos pelo PIAE |
| Inclusão e emancipação digital | Acesso gratuito à infraestrutura informacional e conhecimento sobre a produção tecnológica e de conteúdos | Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais para o desenvolvimento de <i>softwares</i> livres e o fomento da inclusão e emancipação digital, de forma articulada com o ensino, pesquisa e extensão | Criação de Núcleo de Inclusão Digital da UFERSA, com a participação de bolsistas do PIAE, a partir da ampliação das fontes de recursos para além do PNAES |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Diante disso, é importante destacar que, o conteúdo deste relatório buscou oferecer somente subsídios à gestão da UFERSA para que esta possa reconhecer que a vulnerabilidade social pode se expressar de formas multifacetadas e que, a partir disso, a instituição possa aprimorar ainda mais o seu programa de assistência estudantil, já que haviam áreas, como a de inclusão digital, que até antes da pandemia, acerca de um pouco mais de 10 anos, não vinham sendo implementadas pelo programa antecessor do PIAE.

Nesse sentido, essas sugestões podem permitir que as instâncias competentes da UFERSA, principalmente à PROAE, possam utilizar essas diretrizes de forma norteadora da sua ação institucional, visando o aperfeiçoamento de um dos seus mecanismos de combate à vulnerabilidade social, o qual foi estratégico diante deste cenário que se vivenciou no biênio 2020-2021, principalmente, mas que também pode promover mais amplamente a promoção da inclusão e justiça social por meio da educação e da inclusão e emancipação digital.

Por isso, pode ser necessário um esforço institucional considerável no sentido de implantar ou adaptar as sugestões propostas aqui, principalmente as que podem envolver o dispêndio de recursos próprios da instituição, ou seja, que vão além do orçamento oriundo do PNAES. No entanto, este estudo também demonstra que há diretrizes que podem imediatamente serem rediscutidas sem que de fato seja necessário adentrar nesta seara orçamentária.

Responsáveis pelo relatório técnico

Luiz Eduardo Moura Barbalho
Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública
UFERSA Mossoró
luizeduardo@ufersa.edu.br

Ângelo Magalhães Silva
Doutor em Ciências Sociais pela UFRN
UFERSA Mossoró
angelomagalhaes@ufersa.edu.br

Referências

- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 16 dez. 2021.
- BRAGA, Daniel Santos; BRESCIA, Amanda Tolomello; DANTAS, Dina Mara Pinheiro. Acesso e uso de aparatos tecnológicos e internet na educação superior em Minas Gerais. **SciELO Preprints**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2571>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- CARVALHO, Augusto César Leite de; BLIACHERIENE, Ana Carla; ARAÚJO, Luciano Vieira. Quando um vírus nos desafia: pandemia, novas tecnologias e teletrabalho – desafios do século XXI. **Revista Controle**. Fortaleza. v. 18, n. 2, p. 21-41, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.32586/rcda.v18i2.640>. Acesso em 08 dez. 2021.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GUIMARÃES, Mateus Polvoro de Oliveira *et al.* Engajamento e protagonismo estudantil na promoção da educação médica em tempos de pandemia da covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 44 (sup. 1): e0153, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200414>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo. v. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 12 out. 2021.
- KAZTMAN, Rubén. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. *In*: Taller Regional sobre la medición de la pobreza: métodos y aplicaciones, nº 5, 6-8 jun., 2000, Aguascalientes. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. Santiago: CEPAL, 2000. p. 275-301. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31545>. Acesso em: 16 set. 2021.
- LIMA, Jackeline Soares. Assistência estudantil na Universidade de Brasília durante a pandemia da covid-19. **Cadernos Cajuína**. [Piauí]. v. 6, n. 3, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i3.504>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TICS como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**. Belo Horizonte. v. 25, n.44, p. 16-26. jul./dez, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-2962.2015v25n44p16>. Acesso em: 26 set. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou Privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. v. 34, n. 73, p. 262-280. Maio/Ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MENDES, Gabriel Moreira de Mello *et al.* Avaliação da satisfação no ensino remoto emergencial sob a perspectiva discente. **Scielo Preprints**. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2650>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PALAVEZZINI, Juliana. A multidimensionalidade da vulnerabilidade acadêmica no programa de assistência estudantil da UTFPR. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**. Sorocaba. v. 26, n. 01, p. 217-236, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100012>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PINOCHET, Luis Hernan Contreras. **Tecnologia da informação e comunicação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

SANTOS, Antonio José Pereira; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Software livre: políticas públicas de inclusão digital*. In: **Políticas públicas & inclusão digital**. (Org.) HETKOWSKI, Tânia Maria. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 67-83. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/202/1/Politicass%20publicas%20e%20inclusao%20digital.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: **Políticas públicas & inclusão digital**. (Org.) HETKOWSKI, Tânia Maria. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 43-66. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/202/1/Politicass%20publicas%20e%20inclusao%20digital.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/handle/1/434>. Acesso em: 11 dez. 2021.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Estatuto da UFERSA**. Mossoró, 2016. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/estatuto/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução CONSUNI/UFERSA nº 003, de 29 de julho de 2020**. Dispõe sobre a criação do Programa Institucional de Assistência Estudantil (Piae) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e dá outras providências. Mossoró, 2020a. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/07/003.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

UFERSA. Conselho Universitário (CONSUNI). **Resolução CONSUNI/UFERSA nº 010, de 17 de dezembro de 2007**. Regimento da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA (com efeitos válidos a partir de 1º de setembro de 2020). Mossoró, 2020b. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/08/Regimento-UFERSA-2020-1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

VIGNOLI, Jorge Rodriguez. Vulnerabilidade sociodemográfica: antigos e novos riscos para a América Latina e o Caribe. *In*: CUNHA, José Marcos Pinto da. (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006.

Disponível em:

https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnera_b_cap_4_pgs_95-142.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

Ofício nº 001/2023

Mossoró/RN, 12 de abril de 2023.

À
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PROAE
UFERSA/campus Mossoró.

Assunto: *Relatório técnico oriundo de dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP).*


Prezado Sr. Pró-Reitor de Assuntos Estudantis, Júlio César Rodrigues de Sousa

Venho por meio deste, em cumprimento às exigências do Regulamento do PROFIAP, apresentar-lhe este relatório técnico (em anexo), que foi fruto da minha dissertação de mestrado, o qual tem por objetivo sugerir diretrizes para a melhoria do Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE) e da oferta do Auxílio Inclusão Digital na UFERSA. É importante salientar que o conteúdo deste relatório não se propõe a resumir as decisões da PROAE/UFERSA em relação ao tema abordado, são apenas sugestões que podem servir de base para fomentar as discussões e análises pertinentes à matéria em questão, bem como ampliar a compreensão sobre o fenômeno da vulnerabilidade social. Dessa maneira, o relatório foi construído a partir de uma reflexão crítica a respeito deste fenômeno social e do contexto pesquisado. Por conseguinte e como leitura complementar, para uma maior compreensão dos determinantes teórico-metodológicos que conduziram e nortearam o estudo, sugiro que faça uso da dissertação que deu origem a este relatório técnico, a qual tem como título: O ESTADO FRENTE À VULNERABILIDADE SOCIAL: O PAPEL DA UFERSA CAMPUS ANGICOS NO COMBATE A VULNERABILIDADE POR MEIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA, e que estará disponível em breve no repositório da instituição: <https://repositorio.ufersa.edu.br>.

Atenciosamente,

Luiz Eduardo Moura Barbalho
Mestrando – PROFIAP/UFERSA

Confirmo recebimento em, 12 de abril de 2023:

 Documento assinado digitalmente
JULIO CESAR RODRIGUES DE SOUSA
Data: 12/04/2023 10:10:31 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

(Assinatura)

Contatos - e-mail: luiz.barbalho@alunos.ufersa.edu.br

ANEXOS

ANEXO I – PRESTAÇÃO DE CONTAS DO AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL
(EQUIPAMENTOS) – ANO 2020

ANEXO II – PRESTAÇÃO DE CONTAS DO AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL
(EQUIPAMENTOS) – ANO 2021

ANEXO I – PRESTAÇÃO DE CONTAS DO AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL (EQUIPAMENTOS) – ANO 2020

Tabela 1 – Prestação de contas do Edital 003/2020 - PROAE

| Tipo do equipamento adquirido | Valor do Auxílio Inclusão Digital recebido | Quant. | Faixa de valor dos equipamentos adquiridos | | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|--|------------|--|------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------------|--|--|-----------------------|------------|-------|
| | | | Até R\$ 600,00 | Acima de R\$ 600,00 até R\$ 900,00 | Acima de R\$ 900,00 até R\$ 1.200,00 | Acima de R\$ 1.200,00 até R\$ 1.500,00 | De R\$ 1.501,00 até R\$ 1.800,00 | Acima de R\$ 1.800,00 até R\$ 2.100,00 | Acima de R\$ 2.100,00 até R\$ 2.400,00 | Acima de R\$ 2.400,00 | | |
| Desktop | R\$ 1.200,00 | 12 | 0 | 1 | 2 | 4 | 0 | 1 | 2 | 2 | 12 | |
| Notebook | R\$ 1.200,00 | 103 | 0 | 2 | 4 | 12 | 15 | 9 | 11 | 50 | 103 | |
| Tablet | R\$ 1.200,00 | 91 | 31 | 20 | 30 | 6 | 3 | 1 | 0 | 0 | 91 | |
| Total | | 206 | 31 | 23 | 36 | 22 | 18 | 11 | 13 | 52 | 206 | |

Nº de prestação de contas aprovadas: 206

Nº de prestação de contas reprovadas: 1

Nº de benefícios devolvidos: 1 / R\$ 1.200,00

Valores desembolsados pelos discentes assistidos: R\$ 352.075,89

Fonte: UFERSA (2021e, p. 24, grifo do autor).

Tabela 2 – Prestação de contas do Edital 004/2020 – PROAE

| Tipo do equipamento adquirido | Valor do Auxílio Inclusão Digital recebido | Quant. | Faixa de valor dos equipamentos adquiridos | | | | | | | | Total |
|-------------------------------|--|-----------|--|------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------------|--|--|-----------------------|-----------|
| | | | Até R\$ 600,00 | Acima de R\$ 600,00 até R\$ 900,00 | Acima de R\$ 900,00 até R\$ 1.200,00 | Acima de R\$ 1.200,00 até R\$ 1.500,00 | De R\$ 1.501,00 até R\$ 1.800,00 | Acima de R\$ 1.800,00 até R\$ 2.100,00 | Acima de R\$ 2.100,00 até R\$ 2.400,00 | Acima de R\$ 2.400,00 | |
| Desktop | R\$ 1.200,00 | 5 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Notebook | R\$ 1.200,00 | 20 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 2 | 3 | 5 | 20 |
| Tablet | R\$ 1.200,00 | 22 | 2 | 12 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 22 |
| Total | | 47 | 2 | 12 | 9 | 7 | 6 | 2 | 3 | 6 | 47 |

Nº de prestação de contas aprovadas: 47

Nº de prestação de contas reprovadas: 0

Nº de benefícios devolvidos: 0

Valores desembolsados pelos discentes assistidos: R\$ 72.339,27

Fonte: UFERSA (2021e, p. 25, grifo do autor).

ANEXO II – PRESTAÇÃO DE CONTAS DO AUXÍLIO INCLUSÃO DIGITAL (EQUIPAMENTOS) – ANO 2021

Tabela 1 – Prestação de contas do Auxílio Inclusão Digital (equipamento) - Edital 001/2021 – PROAE

| Tipo do equipamento adquirido | Valor do Auxílio Inclusão Digital recebido | Quant. | Faixa de valor dos equipamentos adquiridos | | | | | | | | Totais | |
|-------------------------------|--|-----------|--|------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------------|--|--|-----------------------|-----------|-----------|
| | | | Até R\$ 600,00 | Acima de R\$ 600,00 até R\$ 900,00 | Acima de R\$ 900,00 até R\$ 1.200,00 | Acima de R\$ 1.200,00 até R\$ 1.500,00 | De R\$ 1.501,00 até R\$ 1.800,00 | Acima de R\$ 1.800,00 até R\$ 2.100,00 | Acima de R\$ 2.100,00 até R\$ 2.400,00 | Acima de R\$ 2.400,00 | | |
| Desktop | | 2 | - | - | - | - | - | - | - | 2 | - | 2 |
| Notebook | R\$ 2.000,00 | 33 | - | - | - | - | - | 7 | 4 | 3 | 19 | 33 |
| Tablet | | 3 | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - | 3 |
| Total | | 38 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 5 | 6 | 19 | 38 |

Prestação de conta reprovada: 0

Não realizou a prestação de conta: 1

Recursos devolvidos: 1 (R\$ 2.000,00)

Valor desembolsado pelos discentes assistidos: R\$ 98.758,31

Fonte: UFERSA (2022b, p. 29).

Tabela 2 – Prestação de contas do Auxílio Inclusão Digital (equipamento) – Edital 004/2021 – PROAE

| Item | Valor do Auxílio Inclusão Digital recebido | Quant. | Faixa de valor dos equipamentos adquiridos | | | | | | | | Total |
|------------------------------------|--|--------|--|------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------------|--|--|-----------------------|-----------|
| | | | Até R\$ 600,00 | Acima de R\$ 600,00 até R\$ 900,00 | Acima de R\$ 900,00 até R\$ 1.200,00 | Acima de R\$ 1.200,00 até R\$ 1.500,00 | De R\$ 1.501,00 até R\$ 1.800,00 | Acima de R\$ 1.800,00 até R\$ 2.100,00 | Acima de R\$ 2.100,00 até R\$ 2.449,99 | Acima de R\$ 2.550,00 | |
| Desktop | R\$ 3.000,00 (85%) | 4 | - | - | - | - | - | - | - | 4 | 4 |
| Notebook | | 94 | - | - | - | - | - | - | 3 | 91 | 94 |
| Acessórios | R\$ 3.000,00 (15%) | 52 | 51 | - | 1 | - | - | - | - | - | 52 |
| Nº de discentes com Saldo restante | - | 26 | 26 | - | - | - | - | - | - | - | 26 |

Prestação de conta reprovada: 3

Não realizou a prestação de conta: 2

Recursos devolvidos: 1 (R\$ 3.000,00)

Valor gasto com acessórios: R\$ 11.380,62

Saldo restante após aquisição dos equipamentos e acessórios: R\$ 1.212,41

Valor total dos equipamentos adquiridos: R\$ 309.957,58

Fonte: UFERSA (2022b, p. 30).

Tabela 3 – Prestação de contas do Auxílio Inclusão Digital (equipamento) – Edital 005/2021 – PROAE

| Item | Valor do Auxílio Inclusão Digital recebido | Quant. | Faixa de valor dos equipamentos adquiridos | | | | | | | | Total |
|------------------------------------|--|--------|--|------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------------|--|--|-----------------------|-----------|
| | | | Até R\$ 600,00 | Acima de R\$ 600,00 até R\$ 900,00 | Acima de R\$ 900,00 até R\$ 1.200,00 | Acima de R\$ 1.200,00 até R\$ 1.500,00 | De R\$ 1.501,00 até R\$ 1.800,00 | Acima de R\$ 1.800,00 até R\$ 2.100,00 | Acima de R\$ 2.100,00 até R\$ 2.449,99 | Acima de R\$ 2.550,00 | |
| Desktop | R\$ 3.000,00 (85%) | 4 | - | - | - | - | - | - | - | 4 | 4 |
| Notebook | | 65 | - | - | - | - | - | - | 1 | 64 | 65 |
| Acessórios | R\$ 3.000,00 (15%) | 29 | 27 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | 29 |
| Nº de discentes com Saldo restante | - | 17 | 17 | - | - | - | - | - | - | - | 17 |

Prestação de conta reprovada: 0

Não realizou a prestação de conta: 1

Recursos devolvidos: 0 (R\$ 0,00)

Valor gasto com acessórios: R\$ 6.951,49

Saldo restante após aquisição dos equipamentos e acessórios: R\$ 304,85

Valor total dos equipamentos adquiridos: R\$ 222.359,43

Fonte: UFERSA (2022b, p. 31).