



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

INARA CARVALHO DE ANDRADE

**Assistência estudantil para mães estudantes do curso de
Licenciatura em Educação do Campo na FUP/UnB**

Brasília

2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

INARA CARVALHO DE ANDRADE

**Assistência estudantil para mães estudantes do curso de
Licenciatura em Educação do Campo na FUP/UnB**

Trabalho final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na área de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Professora Orientadora: Fernanda Natasha Bravo Cruz

Brasília

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CA554a Carvalho de Andrade, Inara
Assistência estudantil para mães estudantes do curso de
Licenciatura em Educação do Campo na FUP/UnB / Inara
Carvalho de Andrade; orientador Fernanda Natasha Bravo
Cruz. -- Brasília, 2022.
138 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Assistência estudantil. 2. Maternidade. 3. Educação do
campo. I. Bravo Cruz, Fernanda Natasha, orient. II. Título.

INARA CARVALHO DE ANDRADE

**Assistência estudantil para mães estudantes do curso de
Licenciatura em Educação do Campo na FUP/UnB**

Trabalho final apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Campo de pesquisa: Política, Gestão, Sociedade e Cultura.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz
Universidade de Brasília
Professora Orientadora – Presidenta

Profa. Dra. Eliene Novaes Rocha
Faculdade UnB Planaltina
Professora Examinadora - Membro Interno

Prof. Dr. Cleber José Bosetti
Universidade Federal de Santa Catarina
Professor Examinador – Membro Externo

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília
Professor Examinador – Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Fernanda Natasha Bravo Cruz, que foi além da sua função de orientadora, por todas as conversas e compreensão nos meus momentos de dificuldade, por sua paciência e ensinamentos durante esse período de mestrado. Todo meu carinho!

Agradeço a cada participante da pesquisa. Mesmo diante das restrições impostas pelo afastamento social, em entrevistas remotas, vocês se dispuseram a compartilhar comigo um pouco de seu tempo, suas experiências, conhecimentos. A cada discente mãe, a cada gestora e gestor, minha gratidão!

Agradeço às professoras Ana Paula Antunes Martins, Eliene Novais Rocha e Renísia Cristina Garcia-Filice, pelas importantes sugestões ao trabalho durante o processo de qualificação.

Agradeço aos professores examinadores, Eliene Novaes Rocha e Cleber José Bosetti, pela leitura cuidadosa e valiosa contribuição para finalização do trabalho.

Agradeço aos amigos de mestrado pelo apoio recebido. Gracielle, Cleverson, Alisson, vocês tornaram as aulas e trabalhos do curso mais leves.

Agradeço à Fabiana Gomes da Silva, colega de trabalho e amiga, por nossas conversas divertidas e por me mandar escrever!

Agradeço à minha família, desde sempre, por todo suporte na minha jornada de vida. Sou grata por tudo que fizeram e fazem por mim.

RESUMO

A pesquisa objetivou compreender as percepções quanto à assistência estudantil das discentes da Licenciatura em Educação do Campo que são mães e levam os filhos consigo para Faculdade UnB Planaltina (FUP) durante o período do curso denominado Tempo Universidade. Para tanto, utilizou-se uma abordagem multimetodológica, com a aplicação de questionário do tipo survey e entrevistas individuais semiestruturadas para a realização de avaliação participativa, com abordagem interpretativa, bem como foi realizada a análise dos instrumentos de ação pública disponíveis para a assistência estudantil das mães do LEDOC. O estudo se justificou em função das particularidades desse grupo de estudantes, mulheres mães que se deslocam, com seus filhos, do campo até o campus UnB Planaltina e exigem da Universidade estruturas para recebê-las de maneira adequada. Também justifica-se pela importância da assistência estudantil, que no caso fomenta a permanência de estudantes de origem quilombola, interiorana e camponesa – entre as quais é possível identificar o entrelaçamento de fatores de diferença como: raça, gênero, maternidade, ruralidade. Embora os resultados da pesquisa mostrem que a assistência estudantil é insuficiente para atender as especificidades das discentes mães, principalmente na conjuntura de crise política, onde acontecem cortes orçamentários indiscriminados no âmbito da educação superior, é reconhecido que a maioria das discentes não teria condição de concluir o curso sem o aporte da assistência existente, destacando-se alojamento, auxílio emergencial, auxílio socioeconômico, bolsa permanência MEC para quilombolas, bolsa alimentação e auxílio-creche. A pesquisa mostra ainda que, em razão do baixo alcance do auxílio-creche e da desconsideração da especificidade da maternidade nos demais mecanismos formais de assistência, destaca-se uma estratégia extensionista de cuidado conhecida por “Ciranda” e concretizada em forma de ação coletiva, como resultado dos esforços de uma rede local de apoio às discentes e seus filhos.

Palavras-chave: Assistência estudantil; Maternidade; Educação do campo.

ABSTRACT

The main goal to this research is to understand the perceptions when it comes to student assistance for students of Field Education who are mothers that take their children to college with them – Faculdade UnB Planaltina (FUP Campus) throughout the duration of the course named as Tempo Universidade. In order to reach its goals, the research made use of multifactorial approaches by applying a survey and preplanned individual interviews to get effective participation with multifactor analysis as well as the analysis of public service tools available to the student assistance of mothers from LEdoC. The research justified itself based on the group's particularities, who are mothers and come from rural areas with their kids to the campus, demanding particular structures available at the university in order to receive them properly. Also, student social assistance is relevant to the permanence of these quilombola and rural students, whose differences regarding to race, gender, motherhood and rural origins are intersectional. Even though the results from the research shows that the applied resources are insufficient to attend the specificities that comes from the students, especially considering a political scenario where budget cutbacks oftenly happens in the educational funds, it shows clearly that most of the students wouldn't be able to finish their degrees if it weren't for the program's support. The research also shows that, due to the low scope of day care assistance and the disregard of the maternity specificity in other formal assistance mechanisms, an extension care strategy known as "Ciranda" stands out and implemented in the form of a collective action, as a result of the efforts of a local support network for students and their children.

Keywords: Student Assistance; Motherhood; Rural Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AP	Avaliação Participativa
CAD	Conselho de Administração
CCAR	Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CETEC	Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural
CF	Constituição Federal
COES	Comitê Gestor do Plano de Contingência da Covid-19
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
Covid	Doença do Coronavírus
CPIE	Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
Fasubra	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUB	Fundação Universidade de Brasília
FUP	Faculdade UnB Planaltina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NT	Núcleo Territorial
PACreche	Programa Auxílio-Creche
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPAES	Programas de assistência estudantil
PPPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RICs UnB	Regiões de Influência do Campus UnB
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
RU	Restaurante Universitário
SESu	Secretarias de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIG	Sistemas Institucionais Integrados de Gestão
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SMP	Serviço Móvel Pessoal
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM CONTEXTO	22
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
2.1.1 Licenciatura em Educação do Campo na FUP	25
2.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	27
2.2.1 Maternidade como uma variável de vulnerabilidade social para permanência	34
2.2.2 Pandemia de Covid-19 e a necessidade de assistência estudantil emergencial	35
3. REFERENCIAL TEÓRICO	38
3.1 AÇÃO PÚBLICA, MÚLTIPLOS ATORES, INTERAÇÕES E PRÁTICAS	38
3.2 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA AÇÃO PÚBLICA	43
3.3 AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA AÇÃO PÚBLICA	48
3.4 ATRIZES DA AÇÃO PÚBLICA	51
3.4.1 Divisão sexual do trabalho: a maternidade e a experiência do cuidado	52
3.4.2 Interseccionalidades: atravessamentos de gênero, raça, classe e origem	57
4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	64
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	64
4.2 COLETA DE DADOS	67
4.2.1 Procedimentos e perfil da(o)s coparticipantes	69
4.3 ANÁLISE DE DADOS	70
5. RESULTADOS DA PESQUISA	72
5.1 PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL IDENTIFICADOS PARA A LEDOC NA FUP/UNB	72
5.1.1 Programa Auxílio Emergencial	73
5.1.2 Programa Auxílio Socioeconômico	73
5.1.3 Bolsa Permanência MEC	74
5.1.4 O que estudantes-mães e gestor(a)s dizem sobre os auxílios e a bolsa?	75
5.1.5 Bolsa-Alimentação	80
5.1.5.1 Alimentação, segundo a(o)s coparticipantes da pesquisa	81
5.1.6 Alojamento	82
5.1.6.1 Alojamento, segundo a(o)s coparticipantes da pesquisa	84
5.1.7 Auxílio-creche e Ciranda: instrumento de ação pública e estratégia de ação coletiva	86
5.1.7.1 Avaliando os dispositivos de cuidado	86

5.1.8 Assistência Emergencial Durante a Pandemia de Covid-19	92
5.1.8.1 Perspectiva discente sobre a assistência emergencial durante a pandemia	94
5.2 Principais perspectivas das estudantes mães quanto à assistência	96
REFERÊNCIAS	103

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE	113
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES.....	115
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SURVEY	116
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	118
APÊNDICE E - PRODUTO TÉCNICO	120

1. INTRODUÇÃO

Como servidora da Faculdade UnB Planaltina (FUP), sempre me chamou atenção a quantidade de crianças que via circulando pelo campus. Acompanhadas de suas mães no Restaurante Universitário, nos corredores, nos auditórios, brincando na sala que dá lugar ao projeto Ciranda, nos bancos de concreto espalhados pelo campus – como já presenciei, a mãe segurando o filho pequeno em um dos braços e apoiando o caderno com o outro. Como mulher e mãe, tenho admiração e respeito por essas estudantes. Ao mesmo tempo observava que, independente da presença das crianças, não havia nenhum fraldário na FUP.

É necessário contextualizar a presença dessas crianças: são filha(o)s das discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Faculdade UnB Planaltina (FUP). Segundo relatórios de alunos ativos emitidos através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), em agosto/2022 de um total de 280 discentes, 181 são mulheres. Dentre essas alunas muitas são mães que, devido as características do curso, precisam se ausentar de casa para estudar, levando consigo os filhos para o ambiente acadêmico.

Os dados mostram que discentes do gênero feminino são maioria no curso. Mulheres buscando melhores condições de vida e conhecimento para que, com a graduação, possam ter a instrução necessária para intervir e alterar positivamente a realidade da comunidade em que estão inseridas.

As dificuldades de conciliação entre vida acadêmica e familiar, principalmente entre as mulheres que necessitam se afastar de casa para estudar, muitas vezes se somam a obstáculos outros, principalmente financeiros, tornando-as exigentes das ações de assistência estudantil disponibilizadas por meio da Instituição a qual estão vinculadas.

A legislação que versa sobre a assistência foi pensada para atender estudantes de maneira genérica. Muller e Surel (2002) afirmam que existe uma distância inevitável entre os objetivos de uma política tais quais são definidos pelos tomadores de decisão e os resultados constatados no momento da implementação. Destarte, para maior efetividade dos mecanismos de assistência é importante analisá-los a partir do lugar em que se fazem necessários, observando a realidade das estudantes assistidas e dos estudantes assistidos.

O acesso à educação superior é indubitavelmente uma conquista significativa para as discentes; conquanto as ações de permanência, através da assistência estudantil, se tornam

fundamentais para que consigam finalizar o curso. À vista dessa relevância, essa pesquisa pretende estabelecer um diálogo que ajude a aclarar o seguinte ponto de indagação: quais são as demandas e perspectivas das alunas da LEdoC, que levam os filhos consigo para FUP, com relação aos programas de assistência estudantil?

Para pensar neste tema, vale retomar Furtado (2011), que explica que apesar dos cidadãos possuírem direitos iguais, não se trata de “tornar iguais (homogêneos) grupos ou pessoas essencialmente diferentes, até porque isso normalmente se consegue às custas de ignorar divergências, recalçando os dissensos” (p. 03). E essa pesquisa permite considerar tais diferenças de modo a evidenciar que, para as alunas mães, oriundas de quilombos, territórios rurais e cidades interioranas, a necessidade de conciliação entre maternidade e graduação torna-se em característica que as diferencia; assistir essas estudantes respeitando as especificidades que permeiam suas trajetórias de formação é o caminho para que a educação seja de fato um direito social para elas.

Nota-se que a consolidação do acesso à educação, em todos os níveis, constitui para governantes vários desafios, inclusive disparidades nacionais. São necessárias políticas específicas para que a possibilidade de estudar alcance tanto os residentes das áreas urbanas quanto das áreas rurais.

A preocupação com os déficits educacionais nas áreas rurais ocasionou na elaboração de políticas que procuram suprir as necessidades próprias desses territórios. Como exemplo, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 é destinado à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo; com prioridade para a formação de professores do campo.

É importante observar que os avanços nas políticas que intentam ampliar o acesso e qualidade da educação com foco nas populações e trabalhadores do campo, são resultado de lutas sociais protagonizadas pelos próprios camponeses, amparados por uma lógica que contesta padrões hegemônicos.

As questões econômicas e sociais movimentam o âmbito das políticas públicas, onde são recorrentes também as discussões sobre democracia e participação. Também onde surgem termos como *bottom up* - para definir dinâmicas que partem de baixo para cima, “dos modos de intercambio e de agregação entre atores individuais e coletivos” (LASCOURMES, LE GALÈS, 2012, p. 48). Nos interessará, nesta investigação, essa ideia e também aquela da ação pública, que na concepção de Lascoumes e Le Galès (2012), considera a governança, a ação coletiva e suas

dinâmicas, a formação de grupos de interesse e dos movimentos sociais, que são importantes atores nas transformações das políticas públicas e na contestação da ordem política. Neste exercício, consideraremos a perspectiva da ação pública, especialmente, para compreender uma iniciativa de educação do campo.

A busca pela elevação dos índices nacionais de educação entra na agenda governamental como condição necessária ao desenvolvimento do país, social e economicamente. O poder público, em todas as esferas, passa a empreender ações no intuito de materializar decisões expressas em forma de legislação; visando o cumprimento de metas que garantam a oferta de educação de qualidade em todos os níveis de ensino.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade de Brasília - cujo primeiro vestibular aconteceu em 2007 - é um exemplo de política instituída com o escopo de formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, que estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Acolhe ainda jovens e adultos do campo que desejam atuar na educação (FUP/PPPC/LEDOC, 2018).

Tanto as escolas do campo, quanto as instituições de ensino que formam educadores para atuar nessas escolas, precisam ser estruturadas em função da diversidade de seus sujeitos, dos seus aspectos culturais, ambientais, econômicos, de gênero, raça e etnia.

A Licenciatura em Educação do Campo funciona em regime de alternância. Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014), a alternância objetiva promover a articulação entre educação e a realidade específica das populações do campo, possibilitando uma leitura crítica que, a partir da realidade, seja capaz de perceber as determinações sociais que a produzem.

A Licenciatura em Educação do Campo representa o único curso organizado em alternância na UnB, e este fator tem implicações políticas positivas e de aprendizados internos para a própria Universidade, além de desafios necessários à sua consolidação, de modo que suas especificidades não sejam subsumidas dentro da organização estrutural dos fluxos regulatórios da instituição, ainda que tais especificidades não sejam tratadas como um corpo estranho à dinâmica e à organização internas. O desafio maior à consolidação do Curso foi posto na forma de integrar suas dinâmicas e ações específicas à dinâmica e lógica da Universidade, tempos, espaços, políticas, etc. (MOLINA, ROCHA, SANTOS, 2019, p. 298)

A característica de alternância resulta na presença das estudantes mães - que carregam os filhos consigo - na Faculdade UnB Planaltina (FUP), que dividem o tempo entre as crianças e o

aprendizado, passando uma mensagem de determinação e perseverança. Nesse sentido, caracterizar a FUP se faz relevante, pois é no seu ambiente, no Tempo Universidade, que se passa o recorte da pesquisa.

Notando que o contexto político certamente influencia nos padrões que serão priorizados em termos de políticas, observa-se que o ensino superior no Brasil foi permeado por várias fases de acordo com as diversas conjunturas governamentais. Tendo como exemplo, entre 2003 e 2007 as políticas nacionais de retomada de crescimento do ensino superior público concentraram-se em levar instituições federais para o interior do país. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, almejava prover as condições necessárias para ampliação do acesso e permanência de estudantes em nível de graduação, bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades.

É importante ressaltar que o Reuni é resultante da tentativa do governo de atender às reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil pela ampliação de oferta de vagas no ensino superior federal. Dentre as entidades destacam-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por meio da Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior; o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN); a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra); e a União Nacional dos Estudantes (UNE). (MEC, 2012, p. 10)

É relevante destacar que a Faculdade UnB Planaltina foi implementada de acordo com o Plano Básico de Expansão da Universidade de Brasília, no ano de 2005, e inaugurada em 16 de maio de 2006. Passando a integrar o Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais em dezembro de 2007.

De acordo com o referido Plano, a descentralização da Universidade de Brasília em direção às áreas limítrofes do Distrito Federal, previu três novos campi (Planaltina, Gama e Ceilândia), expandindo a importante atuação da UnB na alavancagem do desenvolvimento local, sendo pensada em atender à crescente população do DF e entorno; “onde o desenvolvimento de atividades científicas, artísticas e culturais exercerá impacto positivo sobre o nível de desenvolvimento social e econômico”.

A identificação das localidades em que serão instalados os novos campi foi iniciada com o estudo do nível de desenvolvimento, com as características econômicas e demográficas das unidades integrantes da RIDE – Regiões Administrativas do Distrito Federal e municípios de Goiás e de Minas Gerais – considerando-se, em especial, a taxa de crescimento dessas populações, as necessidades locais em termos de oferta de ensino e pesquisa, os interesses da comunidade e o perfil econômico da região. (UNB, PLANO DE EXPANSÃO, 2005, p. 12)

Ainda conforme o exposto no Plano de Expansão da Universidade de Brasília, a descentralização física da Universidade se deu através de “Regiões de Influência do Campus UnB (RICs UnB), as quais foram estabelecidas com base no grau de homogeneidade das características socioeconômicas e populacionais, além da proximidade geográfica” (p. 13). O Campus de Planaltina (RIC II), abrangendo as Regiões Administrativas de Sobradinho, Planaltina, Brazlândia e Sobradinho II e os municípios de Formosa, Buritis, Cabeceiras, Planaltina de Goiás, Vila Boa e Água Fria de Goiás.

Sobre o território de atuação do campus de Planaltina, Miranda e Bizerril (2019), observam que apesar de inicialmente serem previstas nove regiões, foram identificadas ações regulares e significativas do campus em quatro dessas localidades (Planaltina, Brazlândia, Buritis e Formosa); enquanto pouco foi realizado nas demais cinco localidades. Os autores enfatizam que, por outro lado, “regiões não previstas e mais afastadas foram beneficiadas no norte de Goiás e Mato Grosso”.

As principais razões identificadas que influenciaram a integração do campus com as regiões foram: (i) a identificação de parcerias locais, (ii) as demandas criadas a partir do perfil discente, (iii) as demandas governamentais apresentadas ao campus por meio de editais de fomento ou por contatos com órgãos da administração pública federal e regional. (MIRANDA, BIZERRIL, 2019, p. 477)

Le Guerroué e Bizerril (2012), afirmam que “a FUP nasceu de uma associação de diversas áreas” e seu crescimento aconteceu sem que possuísse “uma temática acadêmica claramente definida”. Tais características e “um leque de professores de várias especialidades”, caracteriza a FUP em “um ambiente particular, multidisciplinar, refletindo uma pluralidade de áreas, ideias e visões de mundo” (p. 27).

Com o passar dos anos e a contratação do corpo docente, o Campus Planaltina da Universidade de Brasília passou a concentrar ampla expertise em formação de professores, desenvolvimento rural, meio ambiente e questões do campo, com muitos professores que direta ou indiretamente atuam nos temas da agricultura familiar, desenvolvimento e sustentabilidade ambiental, políticas públicas, gestão, economia, questão agrária, seja na formação de bacharéis e professores ou na pesquisa e extensão. (MIRANDA, BIZERRIL, 2019, p. 481)

Assim, temos um campus que foi pensado em um contexto de descentralização e expansão, que instituiu um curso - LEdoC - resultante de políticas públicas que intentam justiça social por

meio da educação e que trouxe para suas dependências estudantes em vulnerabilidade socioeconômica; bem como discentes com necessidades particulares: mulheres que sofrem de fatores de diferenciação como gênero, raça, classe, maternidade, ruralidade.

As especificidades dos inúmeros perfis de beneficiários comportam necessidades que nem sempre são supridas pelos mecanismos de assistência estudantil. As mães que conseguiram ingressar no ensino superior, e que por motivos diversos necessitam levar seus filhos para o ambiente universitário, esbarram em um sistema que não foi instituído com a finalidade de acolher crianças, mas que precisa pensar nas transformações sociais que tornaram as Universidades também um lugar de e frequentado por crianças.

A solução das necessidades de grupos específicos, como das mães estudantes e a presença de seus filhos nas instituições de ensino (a exemplo do que acontece na Faculdade UnB Planaltina), não necessariamente está ao alcance dessas instituições, pois esbarram nas normativas existentes, nos recursos disponíveis; entretanto, conhecer os pormenores, as dificuldades e o efeito das ações já realizadas se tornam importante fonte de informação para nortear a ação dos gestores. A assistência estudantil é uma política pública que busca satisfazer as demandas da sociedade e dos alunos (Andifes, 2008), nesse contexto, a avaliação dos programas que compõe a assistência se faz ainda mais fundamental, principalmente se realizada pelo ponto de vista dos grupos de interesse.

É necessário que um parêntese seja apresentado. Em função da pandemia de Coronavírus (Covid 19), que colocou o mundo em emergência de saúde pública, o calendário acadêmico foi suspenso, na Universidade de Brasília, em março de 2020. Com a posterior retomada de modo remoto em agosto do mesmo ano, ocasionando em desafio para adaptação do ensino ao sistema imposto, bem como fez emergir novas demandas de assistência estudantil.

Se considerarmos as desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, para as mulheres, foi atribuído papel de sujeição. Ramos (2015) explica o pensamento tradicional que corroborou para a atribuição de diferentes papéis sociais para homens e mulheres. Conforme a autora, “a esfera pública é, tradicionalmente, a esfera do político, onde os homens se reúnem para discutir as questões da coletividade e exercitar suas mais nobres virtudes ao passo que a privada é a esfera da sujeição natural da mulher” (p. 89). Ainda que aos poucos, tal realidade seja modificada pelas posições por elas hoje ocupadas, inclusive academicamente, a função do cuidado ainda é predominantemente atribuída às mulheres. Biroli (2015) argumenta que as formas diferenciadas e desiguais de responsabilização, implicam em desvantagem para a participação das mulheres na

sociedade, sobretudo das mais pobres. Nesse contexto, é possível inferir que a pandemia acarretou em desafios outros para as estudantes mães.

A Universidade de Brasília está em consonância com as normativas que regulamentam os mecanismos de assistência estudantil. Contudo, considerando as lacunas que existem entre os formuladores dessas políticas e a realidade experienciada pelas discentes, principalmente em um contexto que muitas vezes obriga que se concilie estudos e maternidade, é importante olhar para assistência considerando diferentes pontos de vista. Através do diálogo com as beneficiárias das políticas é possível incorporar novos conhecimentos no trato dos problemas, tornando a discussão sobre as iniciativas assistenciais mais democrática.

Em termos gerais, a mobilização de diversos grupos traz para o campo das políticas públicas significantes desafios; compelindo aos gestores não apenas a tarefa de empenhar-se em materializar a vontade daqueles que reivindicam por direitos, como também, em um cenário que exige certa flexibilidade, negociar e por vezes apoiar iniciativas concorrentes surgidas no âmbito da ação pública. A cobrança social se estende além da instituição de normativas, pretende-se que tenham abrangência e se adequem a realidade dos que por elas são beneficiados. Nesse sentido, é relevante conhecer o alcance das iniciativas e o sentimento dos beneficiários com relação às políticas adotadas e a avaliação participativa das políticas carrega essa possibilidade. Furtado (2011) cita que a participação da comunidade e grupos de interesse na produção de conhecimento em torno das políticas públicas é desejável. Conhecimento produzido para uso dos próprios grupos de interesse; para o autor, o processo participativo em avaliação pode minimizar os riscos de que essa se torne pretensa e falsamente técnica e neutra.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as percepções quanto à assistência estudantil das alunas da Licenciatura em Educação do Campo que são mães e levam os filhos consigo para Faculdade UnB Planaltina (FUP) durante o período do curso denominado Tempo Universidade. Para tanto, são objetivos específicos:

- Realizar avaliação participativa da assistência estudantil, junto a estudantes mães da Licenciatura em Educação do Campo que levam os filhos consigo para Faculdade UnB Planaltina (FUP), bem como gestores universitários;
- Investigar as dinâmicas intersubjetivas e institucionais que se dão em função da presença das alunas da Licenciatura em Educação do Campo e seus filhos na Faculdade UnB Planaltina (FUP);

- Reconhecer os desafios específicos para as mães-estudantes da LEdoC/FUP/UnB no contexto de pandemia.

A pesquisa se justifica em função das particularidades desse grupo de estudantes, mulheres mães que se deslocam, com seus filhos, do campo até o campus UnB Planaltina; que exigem da Universidade estruturas mais complexas para receber de maneira adequada uma realidade relativamente nova, que é fruto de redirecionamentos nas relações de poder, de transformações sociais, e das políticas públicas que garantiram maior acesso ao ensino superior. Também pela importância da assistência estudantil, que fomenta a permanência dessas estudantes, sem a qual a maioria não teria condição de concluir o curso.

Não espero com essa pesquisa - mesmo porque não tenho propriedade para isso, pois minhas experiências e vivências são diferentes - abranger todos os aspectos e dificuldades que envolvem ser uma mulher que também é mãe, também é estudante, que precisa deixar o aconchego de sua casa, sua família, para se alojar num campus universitário por aproximadamente dois meses, por vezes acompanhada e diminuindo o conforto dos filhos em razão de buscar na graduação, na educação, maior autonomia e condições de vida melhores para si e para sua comunidade.

Busquei ser justa durante o processo de análise, ao relatar e contextualizar as falas daquelas que se dispuseram a participar dessa pesquisa, mesmo em um cenário adverso de pandemia, através da tela de um computador, celular, às vezes com uma conexão de internet ruim (caindo, reconectando).

As teorias que orientam o trabalho fornecem suporte para compreensão dos conceitos e contextualização dos processos que envolvem a ação pública, formas democráticas de participação direta através da ação coletiva e redes que envolvem os diversos atores. Procura-se, com base nas teorias evidenciadas, demonstrar a importância da avaliação participativa como instrumento e mecanismo de aprendizagem da ação pública, embasado no fato de que tal avaliação permite compreender a realidade, o alcance das ações de assistência estudantil empreendidas, os esforços das atrizes e atores envolvidos na implementação de iniciativas e práticas surgidas em âmbito local; bem como o nível de satisfação das discentes beneficiadas pelas políticas vigentes.

Utiliza-se de uma abordagem multimetodológica, para a compreensão da situação e das perspectivas da(o)s participantes da pesquisa. Através da aplicação de questionários do tipo *survey*, como forma de coletar informações acerca das características do grupo de mães estudantes. Assim como entrevistas individuais, que propiciam uma maior aproximação e entendimento da visão que

as estudantes coparticipantes da pesquisa têm das iniciativas de assistência estudantil como um todo. Também entrevistas com professora(e)s e servidora(e)s do quadro administrativo diretamente envolvidos com as estudantes e seus filhos, a fim de melhor compreensão do viés institucional acerca da assistência estudantil.

Este trabalho final de mestrado profissional está organizado contando com esta introdução, segue com uma breve contextualização acerca da Licenciatura em Educação do Campo bem como da assistência estudantil. Em seguida, a discussão teórica aborda a ação pública, a avaliação participativa, a divisão sexual do trabalho doméstico e familiar e a dimensão das interseccionalidades de gênero, raça, classe e origem. A metodologia da pesquisa apresenta o detalhamento do caráter qualitativo e interpretativo empregado e no capítulo de resultados está a análise que toma em conta dados e documentos institucionais da assistência estudantil da LEdoC na UnB, bem como as entrevistas com estudantes mães e gestores universitários. Nas considerações finais, ressaltamos como foram atingidos os objetivos da pesquisa e suas principais descobertas.

2. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM CONTEXTO

Neste capítulo, procura-se contextualizar a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e seus protagonistas, bem como tecer um breve histórico de sua consolidação como política pública e no âmbito da Universidade de Brasília. Também contextualizar a assistência estudantil e sua contribuição para permanência das e dos discentes da LEdoC.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Caldart (2012) contextualiza Educação do Campo como um fenômeno da realidade brasileira atual, cuja origem tem relação com os movimentos sociais de trabalhadores. Para ela, há uma combinação de luta pela educação e pela terra/reforma agrária. “Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação feita por eles mesmos e não apenas em seu nome” (p. 263). Ainda segundo a autora, “suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (p. 264). Para Molina e Antunes-Rocha (2014) “o referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa” (p. 225).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), surgiu como proponente de uma educação que respeitasse os anseios das populações do campo - desde a educação básica até a educação superior. Criado por meio da Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, em seu texto afirmava que:

[...]a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA é calcada na parceria entre Governo Federal, as Instituições de Ensino Superior e as representações do público beneficiário, visando atender à demanda educacional dos Projetos de Assentamento rurais, dentro de um contexto de Reforma Agrária prioritário do Governo Federal, de assentar o trabalhador rural em um lote de terra, provendo-lhe as condições necessárias ao seu desenvolvimento econômico sustentável. (BRASIL, PORTARIA 10, 1998)

Desde sua criação, o PRONERA contribuiu para melhoria dos índices educacionais das populações dos projetos de assentamento (PAs).

Havia um índice de analfabetismo acima da média verificada no campo, e um índice de escolaridade extremamente baixo, ambos decorrentes da ausência do poder público municipal ou estadual na organização das condições que assegurassem educação para esta parcela da população que aos poucos, pela instalação dos PAs, foi se estabelecendo nestes novos territórios. (SANTOS, 2012, p. 632)

Através de Santos (2012) é possível reconhecer a trajetória de fortalecimento do PRONERA até sua instituição, no ano de 2010, como integrante da política de educação do campo. Para a autora, o PRONERA “permitiu mudanças significativas nos projetos educacionais desenvolvidos nas instituições de ensino, nos vários níveis e nos mais diversos campos do conhecimento” (p. 633).

No ano de 2004, pela força e amplitude de suas ações, o PRONERA passou a integrar o Plano Plurianual (PPA) do governo federal, instrumento por meio do qual é assegurada a inclusão de ação específica no Orçamento Geral da União (OGU). Assim, a partir do OGU de 2005, o PRONERA passou a integrar o orçamento da União com previsão de recursos para a execução de suas ações, o que constituiu mais um avanço na perspectiva do planejamento das ações, uma vez expressa a publicidade e o compromisso do governo em executá-las. Em junho de 2009, por meio da inclusão do artigo nº 33 na lei nº 11.947, o Congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instituir o PRONERA. Em 4 de novembro de 2010, o presidente da República editou o decreto nº 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA. (SANTOS, 2012, p. 633)

Importa dizer que o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, define a população do campo como formada por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Para Molina e Antunes-Rocha (2014) o PRONERA tornou-se uma “estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País” (p. 230).

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229)

“O acúmulo teórico prático proporcionado pela experiência anterior de cursos de formação de educadores do campo” apoiados pelo PRONERA, conforme Molina e Antunes-Rocha (2014), “com os êxitos e dificuldades vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram

a participar da nova proposta de formação representada pela Licenciatura em Educação do Campo” (p. 236). Ainda segundo as autoras, essa nova modalidade de Licenciatura começa a se estruturar no Brasil a partir do ano de 2007.

As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) partem do reconhecimento de que as populações do campo têm, por direito, a prerrogativa de uma educação voltada para sua realidade. Não que tal reconhecimento tenha acontecido de maneira natural, mas foi conquistado através do dinamismo e da luta dos movimentos sociais e sindicais que entendiam que o modelo de educação oferecido nos espaços urbanos não poderia simplesmente ser reproduzido nos territórios rurais, carecendo de que o processo educativo fosse mais democrático e socialmente justo incluindo os valores daqueles ligados ao campo.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), deu-se por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para fomento de projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrassem ensino, pesquisa e extensão bem como a valorização da educação do campo.

A experiência piloto de execução desta política pública foi então materializada a partir de sua implantação, em quatro universidades federais convidadas pelo Ministério da Educação para tal desafio (Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe) [...] a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais, o MEC lançou novos editais em 2008 e 2009 para que outras instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 238)

Importa mencionar que a adesão ao Procampo fez-se por meio de editais lançados pelo MEC, inicialmente para turmas específicas. Para Molina e Antunes-Rocha (2014), apesar a adesão de 32 universidades aos editais lançados nos anos de 2008 e 2009, o atendimento da demanda concreta de formação docente no território rural ficava longe do esperado, sem garantia de continuidade e permanência. Ressaltando que foi através da pressão exercida pelo Movimento da Educação do Campo, conforme explicam as autoras, que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo tornaram-se permanentes nas instituições de ensino superior, também por meio de edital lançado em 2012.

Já em 2013, instituiu-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro. O referido instrumento normativo elencou os princípios da educação do campo e quilombola.

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, PORTARIA Nº 86, 2013)

Não é pretendido com esse breve histórico discutir os pormenores de cada uma dessas políticas, porém identificá-las enfatizando sua importância em um contexto de luta pela educação do campo.

2.1.1 Licenciatura em Educação do Campo na FUP

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade de Brasília, está inserido nos esforços para efetivar a educação do campo como “ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à Educação Básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais” (FUP/ PPPC/LEDOC, 2018, p. 30).

O curso foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) por meio da Portaria 38, de 10 de julho de 2007. O primeiro vestibular aconteceu também em 2007, como um projeto-piloto desenvolvido a convite do MEC. Conforme exposto no PPPC/LEdoC/2018, os primeiros anos de implantação do projeto se deram em parceria com o Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CETEC) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

Em razão da experiência adquirida pela Faculdade UnB Planaltina na estruturação da Licenciatura em Educação do Campo, no ano de 2012, classificou-se em primeiro lugar em Edital lançado pelo Ministério da Educação no âmbito do Procampo.

Com tal conquista [...] a Universidade de Brasília assegurou a ampliação do Corpo Docente da LEdoC em 15 professores efetivos e 3 Técnicos Administrativos para atender as demandas do Curso e da Faculdade UnB Planaltina (FUP), além de ter conquistado apoio financeiro para os três anos de ampliação da oferta desta graduação. (FUP/PPPC/LEDOC, 2018, p. 21)

O Projeto Político Pedagógico (PPPC/LEdoC, 2018) traz o histórico do curso e, conforme o documento, além da ampliação do corpo docente - para o total de 28 professores permanentes – o recurso proveniente da classificação no referido Edital propiciou a consolidação do espaço do Alojamento Estudantil bem como da Ciranda Infantil que funciona no referido Alojamento.

A LEdoC/UnB organiza sua atuação em quatro núcleos territoriais: Distrito Federal e Entorno, Formosa, Flores de Goiás, Território Kalunga e Unai. A organização por Núcleo Territorial (NT) tem sido uma estratégia para potencializar as ações coletivas dos estudantes e ainda promover uma articulação mais permanente com as organizações e escolas do campo. [...] Observa-se que a estruturação do curso por núcleos territoriais tem influenciado de forma significativa os processos seletivos, seja pelo vestibular ou pelo ENEM, pois os estudantes a serem selecionados devem estar vinculados aos territórios de atuação da LEdoC, possibilitando um maior acompanhamento das atividades do Tempo Comunidade. (MOLINA, ROCHA, SANTOS, 2019, p. 307/308)

É importante mencionar que o território da educação do campo não está restrito apenas ao espaço geográfico rural. A exemplo do exposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que explica que uma escola do campo pode estar situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

São consideradas aqui como escolas do campo aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, e mais amplamente, aquelas escolas que mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, por atenderem a populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, têm sua identidade definida nesta relação. (FUP/PPPC/LEDOC, 2018, p. 30)

Molina *et al* (2022) acreditam que o território é um conceito relevante para a Educação do Campo em razão da “multidimensionalidade política, social, econômica, ambiental e cultural que ele alcança” (p. 460).

Na formação dos educadores do campo, o território assume centralidade para o processo da aprendizagem, por possibilitar se pensar os sujeitos e, com eles, os espaços e suas formas de viver e permanecer no campo como território de vida e luta, portanto, como educação que articula o viver-fazer como existência, como prática espacial que alimenta as lutas em cada território. (MOLINA *et al*, 2022, p. 460)

Nesse sentido, os referidos autores afirmam que a organização curricular da LEdoC “prevê etapas presenciais em regime de Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, tendo em vista precisamente a conexão entre a educação e a realidade das populações do campo” (p. 460).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso (2018), o período denominado Tempo Universidade é realizado na Faculdade UnB Planaltina, com duração de 60 dias em período integral. O Tempo Comunidade - Escola do Campo integra as ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem.

A organização em sistema de alternância tem possibilitando ainda acesso a Universidade por educadores e jovens que estão distantes do Campus e não teriam condições de sair de suas comunidades para estudar, ou ainda são professores ou profissionais em exercício que continuam atuando nas suas escolas do campo enquanto fazem um Curso superior, possibilitando a permanência nesta graduação, dos professores em exercício nas unidades escolares do território rural. (FUP/ PPPC/LEDOC, 2018, p. 18)

Sendo um curso que atende as populações ligadas ao campo e considerando a diversidade do perfil de seus estudantes – sobretudo quilombolas, agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária - é possível inferir que, ao mesmo tempo em que garante que não se afastem de suas comunidades, o sistema de alternância também pode incorrer em dificuldades financeiras para aqueles que precisem interromper seu trabalho, sua fonte de renda, para cumprir as demandas do Tempo Universidade. Considerando a importância da LEdoC na garantia do direito social à educação, também as circunstâncias de lutas que abriram as portas da Universidade para uma população que sofre com vulnerabilidades socioeconômicas, um público que obriga que a Instituição repense todas as suas estruturas em função de os acolherem em suas necessidades, no que está ao alcance da UnB, é através da assistência estudantil que as e os discentes encontram suporte para que consigam dar prosseguimento até concluírem o curso.

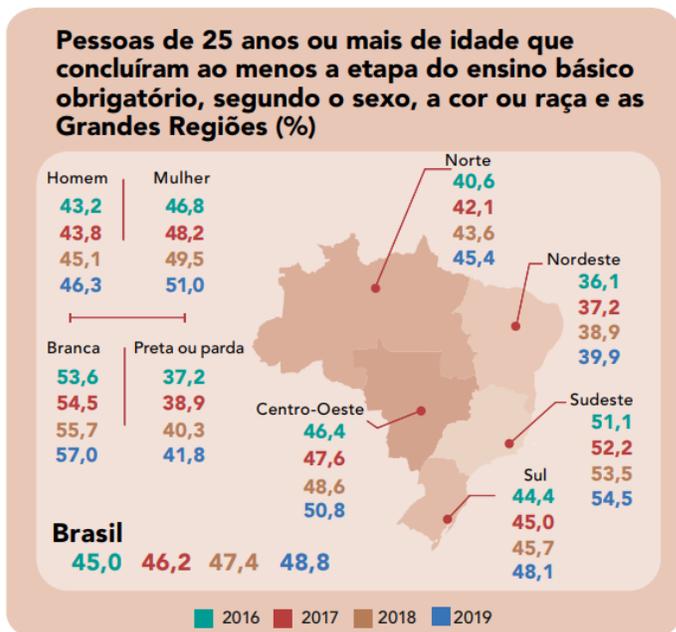
2.2 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Para compreender a necessidade da assistência estudantil num país de grandes proporções como o Brasil, é preciso conhecer sua conjuntura educacional. Fato que no país, as desigualdades regionais, raciais, econômicas e culturais são marcantes. Tais diferenças repercutem diretamente na maneira de viver da população, na visão de mundo, nos valores sociais, bem como na facilidade de (ou obstáculos ao) acesso a serviços públicos de qualidade. Apenas a instituição legal de direitos não garante que esses sejam de fato assegurados. Assim, em virtude das disparidades sociais históricas o fazer positivo do Estado assume importância determinante para diminuição dos níveis de desigualdade.

Para a maioria da população das pequenas cidades interioranas e comunidades rurais, as oportunidades são diminutas, a educação exemplifica bem essa realidade. As diferenças estão

presentes também se consideradas as dimensões de sexo, cor e raça. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), publicada pelo IBGE em 2020, faz recortes que demonstram as diferenças de acesso à educação no Brasil:

Figura 1: Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório segundo o sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões (%)



Fonte: Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Os dados levantados pela PNAD Contínua (2020) mostram que o número de anos de estudo vem crescendo anualmente entre os brasileiros com 25 anos ou mais de idade. Tal crescimento é variável de acordo com a região do país, contudo, independentemente do local de residência, a escolaridade é maior entre o sexo feminino. Ainda segundo a pesquisa nacional, entre as mulheres, o número médio de anos de estudo foi de 9,6 anos, enquanto para os homens, 9,2 anos. Com relação à cor ou raça, a diferença foi considerável, registrando-se 10,4 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,6 anos para as de cor preta ou parda. Em 2019, o percentual de pessoas com o ensino superior foi de 17,4%. Nota-se que é um desafio para o país aumentar o índice e reduzir as desigualdades de acesso ao ensino superior.

Com antecedente elitizado, o acesso ao ensino superior é um exemplo de como o perfil socioeconômico influencia na consecução do direito à educação. Para aqueles que carregam

consigo o título de historicamente desfavorecidos - a exemplo dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo - ao mesmo tempo que o diploma oferece a perspectiva de justiça social e oportunidade, significa além disso um caminho de desafios no percurso até a titulação, principalmente econômicos.

As reivindicações da União Nacional dos Estudantes (UNE), bem como iniciativas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) foram importantes no processo de conscientização acerca da necessidade de investimento em assistência estudantil.

De acordo com dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais, publicada em 2019 e realizada em parceria pelo Fonaprace e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), mostra que, em 2018, aproximadamente 70% dos discentes inseriam-se na faixa de renda mensal familiar per capita de até um e meio salários mínimos.

As universidades públicas recebem um universo de estudantes com características e necessidades por vezes distintas. Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2008), “para que a universidade brasileira forme cidadãos qualificados e comprometidos com a sociedade e com a sua transformação, ela deve assumir as questões sociais no seu cotidiano, tornando-se espaço de vivência e de cidadania” (p. 05). Em vista disso, as ações de assistência estudantil assumem papel de relevância ao propiciar que discentes tenham condições de avançar em sua trajetória educacional até a conclusão do ensino superior.

A assistência estudantil (em relação à educação superior) é um conjunto de mecanismos que objetivam a garantia do acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das Instituições Federais de Ensino; na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (Andifes, 2008).

O aumento do acesso de estudantes de baixa renda às Instituições de ensino superior fez surgir a necessidade de ampliação e regulamentação dos mecanismos de assistência estudantil. O decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é um importante instrumento de normatização, uma vez que destina recursos financeiros de forma exclusiva para as ações de assistência. Sustenta a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino

superior. O Pnaes busca viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Art. 2º São objetivos do Pnaes:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, PNAES, 2010)

A assistência fomentada pelo Pnaes abrange as áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Cabe salientar que políticas de ações afirmativas foram responsáveis por tornar o ensino superior mais democrático e inclusivo. A exemplo da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garante a reserva de vagas nos processos seletivos das instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, para estudantes oriundos de famílias de baixa renda (até 1,5 salário mínimo per capita), bem como para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Nota-se que ao pretender a inserção desses grupos de estudantes advindos das políticas com viés democratizante, faz-se imprescindível que as instituições ofereçam meios para apoiá-los em razão de suas vulnerabilidades socioeconômicas. A assistência estudantil entra como estratégia para que as ações afirmativas alcancem seu propósito social.

Na Universidade de Brasília, quando se observa os dados do Relatório de Gestão DDS/UnB/2022, que mostra o total de beneficiários de auxílios financeiros por tipo de ingresso na Instituição nos anos de 2020 e 2021, percebe-se que mais de três a cada quatro estudantes participantes da assistência estudantil ingressaram na Universidade por meio de ações afirmativas. Nos percentuais apresentados, dos participantes da assistência, no ano de 2020, 78,4% ingressaram por meio de cotas e em 2021 foram 78,3%.

Gráfico 1: Tipos de cotas de ingresso dos estudantes beneficiários de 2021



Fonte: Relatório de Gestão DDS/UnB, triênio 2019-2021, set. 2022.

Para que os instrumentos de assistência estudantil previstos no Pnaes alcancem a totalidade de discentes que deles necessitam, é necessário constante investimento na assistência. Mas é lógico que, a depender daqueles eleitos para governar o país, a educação superior pública pode ser negligenciada, ocasionando em retrocesso e escassez de investimentos que reverberam, inclusive, no fomento à assistência estudantil - prejudicando o processo de diminuição de desigualdades socioeconômicas que acontece por meio da educação.

Marco Antônio Rodrigues Dias é Professor aposentado da UnB e ex-diretor da Divisão da Educação Superior da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em Paris (1981-1999). No ano de 2019, concedeu uma entrevista em que falava sobre o contexto de crise do ensino superior brasileiro e os cortes nos orçamentos das Universidades. A entrevista foi conduzida e publicada por Guazina e Moura (em 2020). As autoras explicam que as condições que ocasionam em crise na educação superior são provenientes de cortes orçamentários ocorridos a partir de 2016 com a Emenda Constitucional nº 95.

As universidades já vinham atravessando momentos de cortes profundos de recursos desde a aprovação, em dezembro de 2016, da Emenda Constitucional nº 95 (mais conhecida como PEC do Corte de Gastos) no Congresso Nacional, que restringiu boa parte das verbas de custeio e investimentos, comprometendo o pagamento de bolsas de pesquisa e a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão. (GUAZINA, MOURA, 2020, p. 131)

No decorrer da entrevista, Dias (2019) mostra que a contenção de gastos, que os cortes na educação superior, servem e são provenientes de modelos de Governo que não percebem a educação como um bem público, não existindo assim a prevalência do interesse coletivo. Ele afirma que “sempre existiram duas racionalidades que fundamentam as instituições, que podem ser tratadas como um serviço público ou como empresas organizadas para vender produtos aos que podem pagá-los”. No segundo caso, “os estudantes são vistos como clientes”.

Dias (2019) esclarece que o modelo de pensar educação como um negócio existe há décadas e é derivado dos “princípios do Consenso de Washington: privatização, liberalização econômica, desregulamentação e controle da inflação e do déficit público”. Afirma ainda que foi o Banco Mundial “o agente principal na promoção da adaptação ao ensino superior dos princípios econômicos do Consenso de Washington”. Tal adaptação ocasiona em “redução do montante de investimentos no ensino superior, estímulo à educação privada, a aceitação do princípio segundo o qual a educação superior é considerada um objeto comercial.” Indo contra a ideia de educação como um direito humano.

A ideia de liberdade para governos que pensam a educação superior como um negócio, para Dias (2019), é precisamente “fazer negócio e responder aos interesses dos grupos que controlam a vida política e econômica do país”. Buscar alternativas para a construção de um país verdadeiramente democrático, que defenda a igualdade para todos e tenha compromisso de liberdade, de responsabilidade social, nas palavras de Dias (2019), “é função de governos, mas de governos democráticos”. O referido entrevistado exemplifica com ações positivas que ocorreram em termos de inclusão social no Brasil entre 2010 e 2014 - a adoção, pelo então governo, de “política de cotas em benefício de minorias e de outras políticas de inclusão social”.

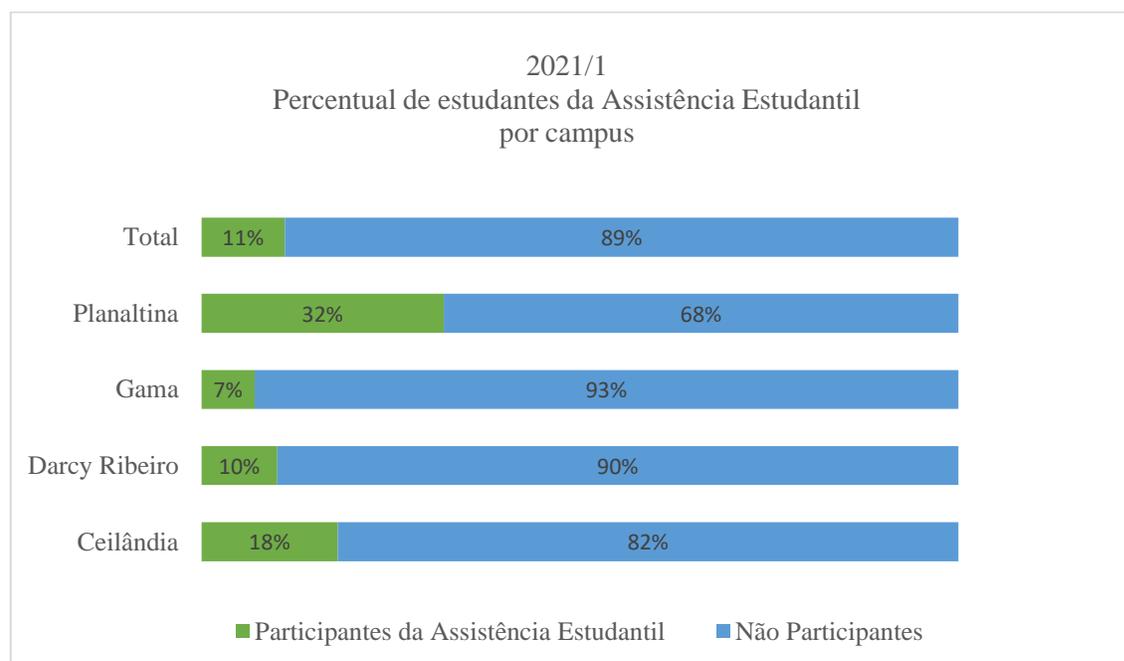
Sobre os desafios hodiernos enfrentados pelos gestores universitários, Dias (2019) acredita que “as universidades devem desenvolver um esforço permanente para ser mais eficientes do ponto de vista de gestão. Todo desperdício deve ser evitado. O rigor na aplicação de fundos públicos tem de ser a regra” (p. 135). Contudo, reconhece que os objetivos das universidades são sociais, devendo manter a capacidade crítica, prestar serviços à comunidade, estimular o acesso e a mobilidade e colaborar com o desenvolvimento da sociedade em seu conjunto. Prossegue afirmando que “esta história de congelar gastos em educação e em ciência e tecnologia só pode vir de quem dispõe de um projeto de nação submissa” (p. 135). Para ele, o mesmo vale para um “contingenciamento cego” que resulta no “asfixiamento da capacidade de ação das universidades”.

Como se observa, existem muitas forças que atuam na desconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática. Para se entender os desafios que são postos para educação é importante conhecer as nuances de um contexto político pouco comprometido com políticas voltadas aos vulneráveis e minorias, que negligencia direitos sociais básicos e concorre para a produção e reprodução de diferenças.

Os cortes de gastos são um ponto crítico no que tange à assistência estudantil, pois resultam em diminuição de sua capacidade de abrangência prejudicando diretamente aos discentes mais vulneráveis.

Os quatro *campi* da Universidade de Brasília (UnB) são abrangidos pela assistência estudantil. Conforme dados disponibilizados pela Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS/UnB, 2022), 11% dos estudantes matriculados, independente do campus, são participantes de algum dos programas de assistência ofertados pela Universidade. Observa-se maior vulnerabilidade socioeconômica na Faculdade de Planaltina, onde cerca de 1 a cada 3 estudantes é participante da assistência estudantil.

Gráfico 2: Percentual de estudantes participantes da Assistência Estudantil por campus, no 1º semestre de 2021.



Fonte: Relatório de Gestão DDS/UnB, triênio 2019-2021, set. 2022.

Ainda que seja importante discutir acerca da relevância da assistência estudantil considerando os instrumentos já disponíveis e a totalidade de discentes que dela necessitam, faz-se ainda mais significativo chamar atenção para as lacunas da assistência, para demandas específicas, como das discentes que são mães e carecem de uma estrutura de cuidado infantil dentro da Universidade.

2.2.1 Maternidade como uma variável de vulnerabilidade social para permanência

A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais (2018), ao abordar sobre o guarda-chuva das vulnerabilidades sociais, apontou a maternidade como uma variável entre aquelas mais responsabilizadas por dificuldades enfrentadas pelas estudantes - “as variáveis falta de acesso a materiais didáticos fundamentais, trabalho, tempo de deslocamento para a universidade, maternidade e dificuldades financeiras têm um importante peso sobre o desempenho acadêmico universitário” (ANDIFES, 2019, p. 164).

A princípio poder-se-ia questionar porque o trabalho e a maternidade ou paternidade figuram entre as variáveis, uma vez que não seriam, necessariamente, marcadores sociais de vulnerabilidade. A razão reside no fato de que estudantes em condições socioeconômicas mais abastadas seguramente teriam o trabalho como uma escolha (não um imperativo) e a maternidade ou paternidade em exercício cujos suportes minimizariam impactos sobre os estudos. Isto significa que, somente estudantes vulneráveis socialmente tomariam estas duas variáveis como preditores de dificuldades. (ANDIFES, 2018, p. 164)

É possível inferir que entre as mulheres a responsabilidade pelo cuidado se configura em um importante fator capaz de limitar as oportunidades de formação. Bem como questões financeiras, já que muitas abandonam os estudos pela necessidade de trabalhar.

Na Universidade de Brasília, a maioria de estudantes participantes de programas de assistência estudantil são do sexo feminino. De acordo com relatório de gestão divulgado em 2022 pela DDS/UnB, no ano de 2020 foram 56,3% e 57,7% em 2021.

Ao se pensar em assistência estudantil para discentes mães não é possível separar os aspectos que envolvem a dimensão social das mulheres, é importante perceber que as questões que as implicam podem ser mais ou menos visibilizadas de acordo com o viés político predominantemente vigente.

Em entrevista concedida à revista Reciiis, no ano de 2021, Flávia Biroli discorre sobre o contexto de crise democrática que tem se apresentado no país, onde diferentes atores atuam para inibir direitos e a igualdade de gênero.

Biroli (2021) mostra que existe um movimento neoconservador mobilizado de maneira coordenada (pela direita, extrema direita e por grupos ultraconservadores e ultraliberais) de forma interdisciplinar e transnacional, visando a erosão da legitimidade de agendas de direitos humanos e de valores democráticos.

A autora procura demonstrar que a questão do cuidado deve ser vista como um problema de primeira ordem e chama a atenção para a vulnerabilidade humana, principalmente em tempos de pandemia - que, em função da divisão sexual do trabalho, intensificou a responsabilidade das mulheres no âmbito do cuidado.

Conforme explica Biroli (2021), “o reposicionamento das famílias como responsáveis pela proteção social, vem justamente suprir os recuos do Estado na oferta de políticas públicas, havendo um deslocamento para a esfera privada daquilo que pode ser e foi de responsabilidade do Estado” (p. 740). Esclarece que “a interação entre o contexto institucional das políticas públicas e as práticas cotidianas de cuidado é fundamental para garantir justiça e autonomia para as mulheres”. Para ela, “faz toda a diferença se existem ou não equipamentos públicos de cuidado disponíveis, por exemplo, se existe ou não creche” (p. 746).

A particularidade do caráter de alternância da LEdoC, traz para a Faculdade UnB Planaltina um problema que não é abrangido pelos regimentos já instituídos de assistência estudantil: a presença das crianças no campus. E, na condição de realidade que não se pode ignorar, faz-se necessário que soluções sejam pensadas e conciliadas com o que é possível ser feito diante das limitações de se tratar de um ambiente que tem por finalidade o atendimento de uma comunidade diversa, porém, a princípio, não infantil.

É razoável que se o papel da assistência é dar suporte ao estudante até a conclusão do ensino superior, é fundamental pensar na assistência estudantil voltada para maternidade de forma ampla, procurando observar as dificuldades em como elas se apresentam nas particularidades dos grupos de mulheres que frequentam uma Instituição de ensino superior pública – como no caso das estudantes mães da FUP, que trazem necessidades maiores do que poderia pensar o legislador ao instituir o Pnaes por exemplo.

2.2.2 Pandemia de Covid-19 e a necessidade de assistência estudantil emergencial

Ao discorrer sobre a suspensão das aulas presenciais em março de 2020 e posterior adoção do ensino remoto em razão das medidas de contenção e segurança necessárias no período de

pandemia da Covid-19, Pires (2021) afirma que tais mudanças não ocorreram de maneira homogênea e linear, mas a depender de variáveis como, por exemplo, a natureza das Instituições - se públicas ou privadas – ou o perfil socioeconômico dos corpos docente e discente.

A suspensão das aulas presenciais ocorreu num momento em que o processo de expansão de matrículas e de inclusão de pessoas com desvantagens socioeconômicas no ensino superior brasileiro (pobres, pretos ou pardos, indígenas etc.) desacelerava. A pandemia da Covid-19 não criou as desigualdades educacionais no ensino superior brasileiro, mas contribuiu para seu fortalecimento. (PIRES, 2021, p. 85)

O autor enumera os efeitos do ensino remoto abruptamente instituído para os alunos, “observaram-se alterações nas rotinas, perda das relações presenciais com colegas, vivências alteradas com o ensino superior, ansiedades, depressões e incertezas” (PIRES, 2021, p. 94). Aponta que acesso aos aparatos necessários para as atividades remotas, como internet, computadores é muito desigual. Também os espaços destinados aos estudos e aulas nas moradias estudantis, bem como o fato de estudantes terem que ajudar ou não nas tarefas domésticas (contribuindo para acentuar as distinções por gênero).

Certo que essa realidade pandêmica impôs uma série de desafios não só para a(o)s discentes, mas para docentes, técnicos administrativos, enfim, para as Instituições - que se obrigaram a tomar medidas práticas para adequação dos seus espaços físicos e segurança da comunidade universitária.

No âmbito da Universidade de Brasília, foi criado em março de 2020, pelo Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), o Comitê Gestor do Plano de Contingência da Covid-19 (COES), que emitiu ao longo da pandemia notas técnicas informando acerca da situação epidemiológica da covid-19 no Brasil e no Distrito Federal. Em abril, o Ato da Reitoria nº 0470/2020 criou o Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão (CPIE) de combate à COVID-19 da Universidade da Brasília, com o objetivo de planejar, sistematizar e buscar viabilizar a execução de ações institucionais de pesquisa, inovação e extensão visando ao enfrentamento, no Distrito Federal e no Brasil, da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Em maio, o Ato da Reitoria Nº 0557/2020 instituiu o Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação (CCAR) objetivando planejar e coordenar as ações de readequação administrativa e acadêmica, visando a mitigar os riscos diretos e derivados da Covid-19 na execução da missão da Universidade de Brasília. Conforme o referido ato "as ações do CCAR deverão estar em consonância com as boas práticas nacionais e internacionais na área de saúde e com as orientações do Comitê Gestor do Plano de Contingência da Covid-19 (COES)".

Também cada unidade/centro da UnB elaborou um Plano de Contingência para retomada das atividades diante da pandemia, que continham as ações necessárias de adequação das estruturas físicas pensando em um possível retorno presencial das atividades.

Este Plano de Contingenciamento retrata o planejamento e estudos da comissão interna da Faculdade UnB Planaltina orientada pelas informações, recomendações e medidas a serem adotadas buscando reduzir os riscos de contaminação quando de uma possível retomada das atividades de ensino, extensão e pesquisa. É indispensável que todos da comunidade acadêmica sejam responsáveis e cuidadosos, cumprindo as orientações e adotando os procedimentos de biossegurança obrigatórios e que se mantenham constantemente informados por meio do repositório institucional da Universidade de Brasília (<http://repositoriocovid19.unb.br/>) e Sala de Situação (<https://sds.unb.br>). (FUP, 2021)

Esse cenário delicado, de intensas adaptações tanto institucionais quanto individuais, acentuou as carências dos discentes em situação de vulnerabilidade matriculados em Instituições públicas de ensino. Como afirma Pires (2021) “os mais pobres, elegíveis para as políticas de inclusão no ensino superior brasileiro, foram os mais afetados pela crise que se instaurou” (p. 100). Diante dessa situação, a assistência estudantil mostrou-se imprescindível para que estudantes conseguissem ter acesso não somente às atividades remotas evitando a evasão, mas por vezes também foi garantia de manutenção de sua alimentação.

Uma alternativa encontrada pela Universidade de Brasília para fomentar à assistência estudantil diante do cenário de dificuldades enfrentadas, em razão dos contingenciamentos e cortes orçamentários sofridos, foi a articulação junto à bancada federal na Câmara e no Senado Federal com a finalidade de obter recursos para atender a demanda dos discentes vulneráveis socioeconomicamente, segundo o que foi relatado no Relatório de Gestão DDS/UnB (2022); as verbas provenientes de emenda parlamentar, no ano de 2021, permitiram reforçar os programas permanentes financiados pelo Pnaes e também criar novos programas - Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital, Auxílio Emergencial de Apoio Socioeconômico e Auxílio Emergencial de Apoio à Saúde Mental.

É nítido que a assistência, por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil, representou um avanço e contribuiu efetivamente para permanência de discentes socioeconomicamente vulneráveis no ensino superior. Ante a conjuntura educacional retratada, é importante a defesa da ampliação de seus mecanismos e que a assistência estudantil seja assumida como compromisso social das instituições públicas e de governantes.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, estão apresentadas as incursões conceituais com respeito à ação pública, matriz francesa da análise de políticas públicas compatível ao conceito de avaliação participativa, correspondente à abordagem teórico-metodológica deste trabalho. O referencial teórico considera a participação e o ativismo institucional, e situa ainda reflexão crítica sobre gênero, maternidade e interseccionalidades de gênero, raça, classe e origem. As perspectivas apresentadas promovem o embasamento teórico do estudo, orientando as discussões metodológicas do quarto capítulo e sustentando as interpretações sobre o acolhimento das mães do LEdoC na FUP, que estará especialmente apresentado no quinto capítulo.

3.1 AÇÃO PÚBLICA, MÚLTIPLOS ATORES, INTERAÇÕES E PRÁTICAS

A oportunidade de dar continuidade aos estudos, alcançando o nível superior de ensino, refere-se ao desenvolvimento das capacidades individuais para a formação de cidadãos críticos e, na realidade das sociedades capitalistas, concluir uma graduação implica em empregabilidade e melhores salários. Para grupos sociais específicos, significa também a correção de desigualdades estruturantes históricas. Fato que a Constituição ordena que, para além de obrigação familiar, a educação é um dever do Estado.

É inequívoco para Gussi e Oliveira (2016) que o Estado já não é o único articulador dos interesses e das demandas dos atores públicos. Assim, em um contexto onde as vozes encontram maior abertura para se fazerem ouvidas, incluindo atores antes negligenciados, a exigência pela solução dos problemas políticos ganha esferas de interlocução outras, comprometidas com a solução de tais problemas por meio de políticas públicas.

A garantia do direito à educação de qualidade em todos os níveis de ensino é um problema político em constante debate nas arenas públicas, principalmente pela articulação de diferentes setores; e pelo dinamismo das transformações sociais onde os grupos de interesse demandam que as esferas públicas ofereçam meios de efetivação de seus direitos.

A partir das próprias lutas dos movimentos sociais na última década, conquistas importantes têm sido alcançadas objetivando a implementação de políticas educacionais de Educação Básica e Superior, reconhecendo e legitimando as especificidades das populações do campo, buscando construir estratégias para que o direito à educação se efetive realmente. As políticas de Educação do Campo visam não apenas garantir o acesso dos povos do campo às instituições públicas de ensino, mas principalmente a permanência durante o processo formativo, tendo em vista a maior vulnerabilidade decorrente das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais. (MOLINA, ROCHA, SANTOS, 2019, p. 304)

A ampliação da oferta de educação superior gratuita e a expansão das instituições públicas de ensino trouxeram ganhos sociais significativos. Igualmente, não é possível invalidar a assistência estudantil nesse processo. Os esforços dos diversos atores tiveram peso significativo para tais conquistas e exemplificam que a participação social importa na definição das prioridades daqueles com poder de governo.

Múltiplos segmentos sociais esperam que as decisões tomadas pelos gestores governamentais tenham efetividade, que as políticas sejam construídas levando em consideração a diversidade das demandas, evitando com isso efeitos somente paliativos que desconsideram as especificidades dos grupos assistidos. A ideia tradicional de política pública como um programa governamental, de abrangência restrita à intervenção exclusiva do Estado, torna-se distante da realidade e da possibilidade de atender aos problemas cada vez mais complexos que afligem a sociedade contemporânea.

No cenário atual, o que se observa é a atuação de outros atores públicos ou privados originários da sociedade civil, que agem conjuntamente em busca de objetivos comuns, sobretudo a efetivação dos direitos sociais. “Esse conjunto de interações tem, pouco a pouco, substituído a expressão políticas públicas por ação pública, considerada mais adequada para definir o fenômeno contemporâneo” (SARMENTO, 2012, p. 08). Deste modo, a ação pública não se limita à atuação da administração estatal, leva em consideração a grande diversidade de atores e formas de mobilização que interagem e se articulam para resolver determinado problema público.

Sobre a evolução da análise das políticas públicas para uma sociologia política da ação pública Hassenteufel e Oliveira (2021, p. 22) afirmam que “correspondente à transição de uma concepção em termos de produção estatal de políticas públicas para uma concepção em termos de construção coletiva da ação pública, focada na compreensão das interações entre os diferentes atores”.

Uma multiplicação dos atores das políticas públicas, à interpenetração dos diferentes níveis de ação (subnacionais, nacionais e supranacionais), à erosão das fronteiras público-privadas, à alteração dos métodos de intervenção do Estado (liberalização, regulação, contratualização, deliberação etc.) e ao papel crescente das políticas processuais e de incentivo. Isso levantou questionamentos sobre as mudanças na regulação política (baseada na noção de governança) e a natureza do Estado contemporâneo. Um número crescente de pesquisadores defendeu então o abandono da expressão “políticas públicas” para substituí-la pela de “ação pública” (THOENIG, 1998), por três razões principais: primeiro, ela permite fazer referência ao advento de políticas públicas menos centradas no Estado e, sobretudo, multiníveis; segundo, ela enfatiza os limites da coerência dos programas públicos e a necessidade de desconstruí-los; e, por fim, essa expressão distingue de forma mais clara o vocabulário dos atores (que falam mais de políticas públicas) do vocabulário dos analistas externos. (HASSENTEUFEL, OLIVEIRA, 2021, p. 22)

A ação pública, para Lascoumes e Le Galès (2012, p. 199), “é um espaço sócio-político construído tanto para técnicas e instrumentos como para finalidades e conteúdos”. Muller e Surel (2002) afirmam que o Estado é percebido através de sua ação. Para esses autores, estudar a ação pública consiste em entender a lógica implementada nas formas de intervenção sobre a sociedade, identificando os modos de relação existentes entre atores públicos e privados e em compreender como a ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre Estado e sociedade.

A atuação de múltiplos atores faz pensar no conjunto de forças que envolve a participação e nos interesses subjacentes no contexto das políticas. É interessante observar que as dinâmicas de governança da ação pública podem ser democráticas ou responder aos interesses particulares dos múltiplos atores.

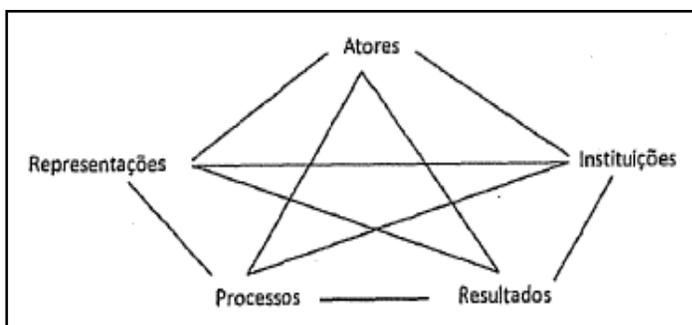
Segundo Muller e Surel (2002), a abordagem pluralista define o Estado como produto da interação entre os grupos livremente formados, sendo a ação do Estado resultado aleatório do livre confronto dos interesses particulares. Nessa perspectiva, “a ação pública é, no melhor dos casos, difícil em razão da concorrência dos interesses, e até negativa, quando ela interdita o livre funcionamento do mercado político e a expressão das preferências dos atores” (p.36).

Os atores sociais, de acordo com o pensamento de Muller e Surel (2002), são dotados de capacidade para resolver os problemas através da implementação de suas estratégias, da gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo processo de ação pública.

[...] a ação pública evolui progressivamente graças a mecanismos de aprendizagem. Estes se aplicam tanto ao conhecimento dos problemas a tratar, quanto ao domínio dos instrumentos mobilizados, até mesmo à aprendizagem da natureza dos vínculos e das relações de força que caracterizam um subsistema dado. (MULLER, SUREL, 2002, p. 124)

Fica evidenciado que o Estado não está isolado na condução da ação pública devendo, portanto, observar as perspectivas dos grupos que defendem seus interesses (materiais e/ou simbólicos) diante das burocracias. Lascoumes e Le Galès (2012) consideram que uma política pública compreende cinco elementos articulados entre si, seriam esses elementos:

Figura 2. Pentágono da Ação Pública



Fonte: Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, 2012, p. 45.

Os autores ainda conceituam cada um dos elementos do desenho:

Os atores podem ser individuais ou coletivos; eles são dotados de recursos, possuem certa autonomia, estratégias e capacidade de fazer escolhas [...] As representações são os espaços cognitivos e normativos que dão sentido às suas ações, as condicionam e as refletem. As instituições são normas, regras, rotinas, procedimentos que governam as interações. Os processos são as formas de interação e sua recomposição no tempo. Eles justificam as múltiplas atividades de mobilização dos atores individuais e coletivos. Os resultados (outputs) são as consequências, os efeitos da ação pública. (LASCOUTES, LE GALÈS, 2012, p. 45/46)

Dentre os elementos que dinamizam as políticas, é válido entender o papel significativo das instituições, pois reduzem incertezas e tornam possível a ação pública.

As instituições são construções sociais e políticas, nascidas de conflitos e de negociações. São regras, normas e procedimentos, sequências de ação standardizadas, mais ou menos coordenadas e obrigatórias, que governam as interações entre indivíduos, notadamente para a construção de políticas públicas. (LASCOUTES, LE GALÈS, 2012, p. 190)

Lascoumes e Le Galès (2012) explicam que as instituições constituem um fator de pressão, pois são criadas por atores que cooperam ou se afrontam na definição das regras. Explicam ainda que “as instituições determinam quais são os recursos utilizáveis, onde, quando, como e por quem, contribuindo para a estruturação das relações de poder” (p. 192).

Esses autores compreendem que os instrumentos da ação pública constituem um tipo particular de instituição. Tais instrumentos portam valores, permitem estabilizar as formas de ação coletiva; tornando mais previsível, também mais visível o comportamento dos atores.

Um instrumento de ação pública constitui um dispositivo simultaneamente técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função de representações e de significações de que ele é portador. (LASCOURMES, LE GALÈS, 2012, p. 200)

Segundo Cruz (2020, p. 113) “os instrumentos de ação pública organizam e engajam atores, recursos e processos, exprimindo os sentidos coordenadores de seus referenciais da ação e os limites da ação pública”.

O contexto importa no que concerne à gestão dos instrumentos. Lascoumes e Le Galès (2012) esclarecem que cada instrumento é uma forma condensada de conhecer o poder social e as formas de exercê-lo. A instrumentalização da ação pública, conforme aclarado pelos autores, permite compreender, não apenas as razões que levam a escolher um instrumento em detrimento de outro, mas também verificar os efeitos produzidos por essas escolhas.

Essa instrumentação constitui o conjunto de questões postas pela escolha e uso de ferramentas que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental e agrega à análise, assim, maior robustez para explicar estabilidade, inercia e a reprodução dos marcos normativos e cognitivos, permitindo compreender as lógicas de processos de mudança e reorganização do existente. (CRUZ, 2020, p. 114)

Segundo Charlotte Halpern, Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès (2021, p. 32), “as abordagens por instrumentos contribuem para pelo menos três grandes debates sobre a ação pública: a mudança nas políticas públicas, o papel do Estado e os meios de ação coletiva”. Ainda conforme os autores, “a atenção dada aos instrumentos permite questionar as transformações na relação entre governantes e governados e a diversificação das formas de gestão das sociedades complexas” (p. 34).

Os supracitados autores aclaram que os instrumentos da ação pública possuem vocação para se aplicar a problemas setoriais diversos, não são neutros portanto, nem puramente técnicos e estruturam a ação pública de acordo com a sua própria lógica. Tais instrumentos, “à medida que são usados, tendem a produzir efeitos inéditos e, por vezes, inesperados” (p. 36).

Cada instrumento é uma forma condensada de saber sobre o poder social e os modos de o exercer; cada instrumento tem uma história, e as suas propriedades são indissociáveis das finalidades que lhe são atribuídas. São portadores de valores, alimentados por uma interpretação das concepções sociais e precisas do modo de regulação previsto. Também produzem uma representação específica da questão com que lidam e induzem uma problematização particular da questão, na medida em que hierarquizam variáveis e podem até envolver um sistema explicativo. Nesse sentido, a criação de instrumentos de ação pública pode servir de indicador de transformações profundas, por vezes invisíveis, da ação pública, do seu significado, do seu enquadramento cognitivo e normativo e dos seus resultados. (HALPERN, LASCOURMES, LE GALÈS, 2021, p. 36/37)

O conceito de ação pública é apoiado pelo fato de que as políticas não são lineares, cabendo reflexão acerca dos rumos de condução das mesmas; através da compreensão da política no presente, aproveitando as lições tiradas das experiências passadas dos atores. Aos interessados cabe uma observação incisiva, uma análise coletiva do decurso da política. “Funcionando sobre o modo ensaio/erro, a ação pública se modifica em função dos resultados e das apreciações relativas aos esquemas em vigor” (MULLER, SUREL, 2002, p. 125).

Em um contexto onde a mobilização dos segmentos da sociedade civil se faz necessária para a viabilização de ações focadas em soluções mais efetivas, concordantes com os anseios da maioria dos beneficiários das políticas públicas, estabelecer um diálogo que exponha as reivindicações concorrentes é crucial. No entendimento de Tarragó, Brugué e Cardoso (2015), é preciso incorporar novos conhecimentos para abordar os problemas e a racionalidade deliberativa permite um olhar sobre as ações públicas de diferentes pontos de vista; democratizando as políticas por meio do diálogo.

3.2 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA AÇÃO PÚBLICA

Se faz relevante apreender a forma como foram implementados os projetos e programas sociais, os defeitos e acertos, inclusive aquelas *bottom up* - de baixo para cima. “Partem dos executores e beneficiários dos programas públicos para compreender, de forma ascendente, as dinâmicas suscitadas pela ação pública e os obstáculos ao seu desenvolvimento” (LASCOUMES, LE GALÈS, 2012, p. 65).

Segundo Tarragó, Brugué e Cardoso (2015), a pouca relevância ou mesmo o fracasso das políticas deve-se, em primeiro lugar, à sua negligência em ouvir o público e à sua ânsia para mostrarem-se competitivas e oferecerem resultados imediatos, negando ou descuidando de sua própria natureza.

A partir deste ponto de vista, para que uma política pública tenha sucesso, precisamos gerar inteligência em seu conteúdo mediante a implementação de processos que permitam incorporar as opiniões de todas as partes interessadas, utilizando a dinâmica essencialmente política do diálogo. Não se deve desassociar o conteúdo das formas. Por meio das formas (processos participativos), dotaremos de inteligência os conteúdos das políticas e seremos mais capazes de realizá-los. (TARRAGÓ, BRUGUÉ, CARDOSO, 2015, p. 20)

O enfrentamento dos desafios que se apresentam ao Estado exige uma nova forma de realizar suas ações públicas que, para Tarragó, Brugué e Cardoso (2015), deve ser voltada não apenas para as pessoas, mas também com as pessoas. Significa propiciar oportunidades de abertura para grupos de pressão que até então não haviam tido muitas oportunidades de influenciar as decisões políticas, tais como as associações sem fins lucrativos, entidades sociais, culturais, juvenis etc. Os autores supracitados teorizam acerca da inteligência coletiva resultante dos mecanismos deliberativos de participação, responsáveis por introduzir critérios na definição das políticas públicas correspondentes aos desígnios dos cidadãos.

Para os mesmos autores, a administração pública deliberativa permite o uso do diálogo social como ferramenta básica para o bom funcionamento das instituições, bem como das políticas públicas. É fácil compreender que o envolvimento dos grupos diretamente afetados por certo problema, ao exporem suas reivindicações, garante melhor direcionamento para as medidas que serão materializadas em forma de política pública.

A administração pública deliberativa aposta na participação social como método de governo, buscando aprendizagem na inteligência coletiva de maneira democrática visando construir administrações mais inclusivas, criativas e inovadoras. (TARRAGÓ, BRUGUÉ, CARDOSO, 2015).

Como se observa, a relação entre Estado e sociedade civil tem sido objeto de estudo para diversos autores que tentam entender as fronteiras, imbricações e limites de ação de cada uma dessas esferas. Em como se dão as interações e os vínculos entre os atores. Reflexões decorrentes do fato de que o Estado e seus governantes já não exercem um papel preponderante na organização e condução da sociedade.

Diante desse contexto que corrobora com a deliberação e participação, a possibilidade de fracasso de uma política desenvolvida apenas na centralidade do Estado é significativamente maior. Para os autores da ação pública, tal fato pode ser explicado pela capacidade de resistência de grupos de interesses e de poderosas coalizões.

Sob a inspiração da sociologia das organizações e das redes, essa problemática chama a atenção para as formas horizontais de interação entre atores, sua interdependência, a autonomização dos setores e de redes em relação ao Estado (e seus processos de incitação). É aí que se encontra a ambiência da governança. (LASCOURMES, LE GALÈS, 2012, p. 59)

Essa realidade, de interações horizontais, conversa com formas que se pretendem mais democráticas de participação e intervenção direta dos diversos atores que despontam no cenário da ação pública.

Soma-se a esta reflexão a ideia de Ribeiro, Andion e Burigo (2015), que falam em coprodução do bem público como uma forma de recuperação dos valores de cidadania. E apontam que a coprodução pode ser definida como uma estratégia que, através de um processo de deliberação coletiva, possibilitaria aos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e lideranças comunitárias compartilhar a responsabilidade na solução dos problemas públicos. Esses autores compreendem a prática da coprodução como “uma outra forma de exercício da ação pública”, que se “reconfigura e pode ser compreendida como uma ação coletiva em que os atores governamentais e não governamentais tomam parte” (p. 126). Já ação coletiva pode ser definida como “a tentativa de constituição de um bem coletivo, mais ou menos formalizado e institucionalizado, por indivíduos que buscam alcançar um objetivo partilhado em um contexto de cooperação e competição com outros coletivos” (CEFAÏ 2007 apud RIBEIRO, ANDION, BURIGO, 2015, p. 126).

Existe hoje no país uma diversidade de experiências que emergem da sociedade, com formatos inovadores de organização coletiva, legitimadas por interesses públicos, demandas territoriais e lutas sociais, que revelam espaços inovadores de ação pública e resistência. (BORGES, 2020, p. 174)

Nessa seara da ação coletiva, o protagonismo dos movimentos sociais no processo de construção da democracia brasileira e a conquista de espaços de participação social é relevante (BORGES, 2020). Zilma Borges elucida que a participação da maioria dos movimentos que surgiram no processo democratizante se deu de maneira institucionalizada através da criação de conselhos, políticas, orçamentos participativos, conferências nacionais; esses mecanismos “aumentaram a relação entre o sistema político e os atores sociais, criando uma espécie de consenso participativo entre governo e sociedade”.

Mesmo quando optaram por não se integrar às esferas institucionalizadas de participação, atores políticos históricos como a Central Única de Trabalhadores- CUT e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST permaneceram na cena política, seguindo em diálogo com o processo gestado. (BORGES, 2020, p. 175)

Gohn (2008) cita a área da educação como sendo utilizada de maneira estratégica pelos movimentos populares; menciona, a título de exemplo, o envolvimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na área. Justifica que a educação é estratégica “devido ao

potencial dos processos educativos e pedagógicos para o desenvolvimento de formas de sociabilidade e constituição e ampliação de uma cultura política” (p. 441).

Para entender a dinâmica das ações coletivas é necessário compreender o contexto no qual os diversos atores estão envolvidos; já que tendem à mobilização de iniciativas de ação pública com intervenção direta na sociedade. Borges (2020) afirma que a ação pública é “uma construção que emerge tanto do Estado como da sociedade e pode inclusive ser dirigida do público para o público”. Segundo a autora, “o lugar onde ocorrem os problemas públicos explicita questões que se originam da relação concreta dos habitantes com seu espaço de vida, conflitos e diversidade de interesses do contexto no qual estão inseridos” (p. 179).

Para Gohn (2008), a sociedade civil organizada passou a focar menos em pressupostos ideológicos e políticos e mais nos vínculos sociais comunitários, surgindo assim as redes sociais e temáticas (gênero, faixas etárias, questões ecológicas e socioambientais, étnicas, raciais, religiosas). A autora explica que “a rede social tem um enraizamento maior com as comunidades locais. A rede temática tem poder de articulação que extrapola o nível local, atuando da esfera local até a global” (p. 446). E, para Borges, são em redes locais que se estruturam em interações sociais perenes, com base em relações solidárias.

O que é importante observar é que estas dinâmicas ampliam as formas de organização da sociedade em torno de lutas sociais e interesses coletivos, revelando espaços de ação não previstos nos campos políticos e de participação institucionalizados. Ao buscar entender quais são os elos que fortalecem estas ações insurgentes e o que estrutura experiências, o que se revela são práticas de base popular e conexões geradas no cotidiano. (BORGES, 2020, p. 180)

Na ação pública, a participação não está restrita à agentes externos às instituições. Abers (2021) apresenta interessante noção de ativismo institucional: atores que, como servidores públicos, “contestam hierarquias e o *status quo*, propondo maneiras alternativas de organizar as políticas governamentais ou resistindo a tentativas de desmonte de conquistas anteriores” (p. 17). Para a autora, é preciso examinar os valores, papéis e estratégias dos servidores públicos que participam diretamente da reprodução ou transformação das instituições.

O conceito de ativismo institucional, segundo Abers (2021), envolve enfrentar resistências, resistir ou transformar as regras vigentes. É definido “como um subtipo de ação criativa que envolve ação coletiva no interior de instituições na defesa de causas contenciosas” (p. 20).

O conceito de ativismo institucional evoca a ideia de contestação, mesmo se o ator nem sempre emprega o que a literatura de movimentos sociais entende como táticas contestatórias (protestos, ocupações, abaixo-assinados, etc). Lutar no interior das instituições pode envolver o uso de rotinas institucionais (a produção de manuais, protocolos, decretos e relatórios; a realização de reuniões e seminários técnicos, etc) para fins contestatórios. (ABERS, 2021, p. 19)

A autora expõe a importância da ação na reprodução das estruturas, tal reprodução acontece porque atores sociais praticam regras, normas e papéis a cada dia. “Estrutura e ação são mutuamente constituídas. As instituições só existem porque são afirmadas na prática por meio da ação. Ao mesmo tempo, a ação não é apenas constrangida por instituições, mas depende delas” (ABERS, 2021, p. 20). Continua explicando que estruturas não são apenas regras que ditam o que se deve fazer em determinada situação, mas também incluem recursos que atores usam quando agem.

Abers (2021) põe em evidência o pragmatismo, que enfatiza o conhecimento derivado da experiência no mundo e na interação com outras pessoas. Entende que os indivíduos têm capacidade crítica, de conhecimento e compreensão. Explica que a ação envolve ao mesmo tempo a inteligência do ator e sua inserção em estruturas materiais e cognitivas e mostra que, nem sempre, o contexto em que o ator atua oferece condições para que regras claras sejam simplesmente seguidas.

O mundo problemático exige a ação criativa, que por sua vez afeta o mundo. Por meio de processos constantes de experimentação, atores não somente aprendem sobre os problemas, mas modificam o mundo em que atuam, mesmo de forma extremamente incremental. (ABERS, 2021, p. 23)

Para Abers (2021), atos criativos estariam embasados em normas culturais, papéis sociais, regras políticas, recursos. O contexto produz a matéria-prima que o ator usa para experimentar, contrapor desafios e produzir mudanças institucionais. “Não é incomum que o ator seja obrigado a usar a capacidade criativa para decidir o que fazer” (p. 25), a ação é, ao mesmo tempo criativa e inserida em estruturas.

O confronto é o ponto de partida para discussões sobre ordens sociais instituídas. “A ideia de movimento social sugere a coexistência de instituições que colocam alguns grupos sociais em condições de desvantagem estrutural e a possibilidade de que esses mesmos grupos possam promover transformações” (ABERS, 2021, p. 26). O confronto político e a ação coletiva explicam como atores com pouca força podem almejar à transformação.

Considerando essa conceituação, observa-se que ideias que mobilizam lutas, quando se trata de políticas públicas, produzem modelos alternativos que, se forem implementados, produzem mudanças nas práticas sociais estabelecidas e nas relações de poder.

Para a viabilização deste projeto, será indispensável conceber a ação pública, seus instrumentos, atrizes, estruturas, contextos, práticas e representações, de modo a incentivar a construção de diálogos sociais para aperfeiçoamento de iniciativas de assistência estudantil.

3.3 AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DA AÇÃO PÚBLICA

É demonstrado que a articulação de diversos atores sociais já não permite a centralização do Estado no que diz respeito às políticas públicas e respectivos mecanismos de ação, pretendendo assim que todas as etapas das políticas sejam democráticas, respeitando os diversos grupos de interesse, incluindo a etapa de avaliação.

Uma análise de políticas públicas potente do ponto de vista democrático requer abordagens que permitam a criação de instrumentos capazes de dar voz a todos os atores envolvidos, de modo a contemplar a complexidade de seus valores, interesses e opiniões, propiciando acesso o mais amplo possível ao reconhecimento mediante os desafios postos pela diferença de identidades. (LAISNER *et al*, 2021, p. 9)

A avaliação das políticas públicas, relacionadas com a área social, é definida por Furtado (2011) como o esforço de emitir um julgamento o mais adequado possível sobre o valor ou mérito dos programas e serviços, com o objetivo final subsidiar tomadas de decisões por parte dos envolvidos na condução desses mecanismos.

Sobre a análise de políticas públicas, Jannuzzi (2011) caracteriza monitoramento e avaliação, mostrando que servem ao acompanhamento da eficiência, eficácia e efetividade de programas instituídos, com o intuito aprimorar a ação pública.

Monitoramento e avaliação são processos analíticos organicamente articulados, que se complementam no tempo, com o propósito de subsidiar o gestor público de informações mais sintéticas e tempestivas sobre a operação do programa - resumidas em painéis ou sistemas de indicadores de monitoramento - e mais analíticas sobre o funcionamento deste, levantadas nas pesquisas de avaliação. (JANNUZZI, 2011, p. 265)

Pensando na importância das pesquisas de avaliação de programas públicos como fonte de informação utilizada para readequação dos programas existentes ou mesmo para a proposição de novos, Jannuzzi (2011) fala acerca das dificuldades no monitoramento e na avaliação, que seriam consequência de se seguir modelos e prescrições padronizados – fazendo com que, na prática, as

avaliações deixem de subsidiar o processo decisório porque seus resultados são inconclusivos e irrelevantes.

Para o autor, é necessária uma customização em função do ciclo de vida em que se encontram os programas, atrelada ao contexto de operação da ação pública. É necessário conhecer as atividades desenvolvidas e o papel dos agentes institucionais envolvidos nos programas.

Conspiram para a formação de tais problemas, entre tantos fatores, a crença desmesurada na capacidade de antecipação e na implementação de programas por parte de técnicos de alto escalão que, ao não incorporarem a contribuição de agentes envolvidos no trabalho, acabam por desenhar processos e rotinas que desconsideram as distintas realidades de operação dos programas. (JANNUZZI, 2011, p. 256)

Denis (2010), por sua vez, observa que a avaliação é uma contribuição à compreensão da realidade e aos sentidos dados pelos atores visando, ao longo do tempo, “influenciar a prática: a prática da transformação de políticas, a prática da tomada de decisões em administração ou gestão, a prática em si mesma” (p. 230).

Significa que queremos, com a avaliação, auxiliar o julgamento de atores que estão em situação de influenciar a tomada de decisão. Nós queremos informar o sentido que eles dão aos problemas e às soluções que estão buscando. A avaliação surge como um elemento alinhador de um processo de construção de problemas, de soluções e eventualmente da aplicação de decisões políticas. (DENIS, 2010, p. 230)

O autor procura demonstrar a importância de se institucionalizar a avaliação como um recurso utilizado para justificar racionalmente as decisões. Dentre diferentes abordagens avaliativas, Denis (2010) menciona que as perspectivas participativas estão muito em voga hoje em dia, tal fato se justificaria em razão de que tais perspectivas permitem compensar o *déficit* democrático, também porque a “perspectiva participativa se vê mais a serviço das partes envolvidas, das comunidades, com efeitos eventualmente na condução da ação” (p. 233).

O que distingue as perspectivas participativas em avaliação é que elas se referem muito menos às metas exógenas, às teorias. É um tipo de avaliação muito endógena, muito orgânica que trabalha com a seguinte hipótese: “queremos construir juntos a avaliação: os responsáveis pela intervenção, os avaliadores e os políticos. E o conhecimento que estamos gerando juntos vai ser um conhecimento justo e útil para a ação”. (DENIS, 2010, p. 233)

Furtado (2011), observa que participar é estabelecer pontes para a interlocução, a circulação de palavras e afetos, por mais distintos que sejam suas formas e conteúdos; segundo o autor a participação nasce da constatação de que há diferenças e da esperança de que estas possam interagir, se influenciarem e conviverem em certa harmonia.

A participação permite que as pessoas exercitem sua cidadania e tem como característica inerente a união de forças, delineando caminhos mais rápidos para a consecução de objetivos comuns. Segundo Tenório e Rozenberg (1997), a participação social e a cidadania referem-se à apropriação pelos indivíduos do direito de construção democrática do seu próprio destino. Esses autores afirmam que, em sua plenitude, a cidadania só se consolida na presença de uma participação entendida como ação coletiva, também que a participação deve ser exercida de maneira voluntária e consciente - onde os envolvidos possuem a compreensão sobre o processo que estão vivenciando.

Ainda sobre a participação social, sustentam que:

Sua concretização passa pela organização coletiva dos participantes, possibilitando desde a abertura de espaços de discussão dentro e fora dos limites da comunidade até a definição de prioridades, a elaboração de estratégias de ação e o estabelecimento de canais de diálogo com o poder público. (TENÓRIO, ROZENBERG, 1997, p. 103)

A avaliação participativa, segundo Leite e Nunes (2009), é caracterizada pela ausência da figura de um especialista, envolvendo sujeitos de diferentes saberes e posições de poder. “Os sujeitos protagonistas da Avaliação Participativa (AP) produzem conhecimento sobre si e suas relações, e sobre a instituição e suas relações, uma forma de conhecimento social por todos produzida e em permanente reconstrução” (LEITE; NUNES, 2009 p. 152).

A característica central da avaliação participativa, para Furtado (2011), é a entrada e o envolvimento ativo e constante de outros atores sociais (além do avaliador) no processo avaliativo.

No entendimento de Gussi e Oliveira (2016), as representações de eficácia e eficiência são distintas para burocratas, avaliadores e cidadãos. A avaliação de políticas públicas, segundo os autores, trata-se de um processo de natureza sociopolítico e cultural que requer profundidade, alcançada através de uma abordagem interpretativa de avaliação.

As metodologias de participação permitem que os pontos de vista dos atores sejam considerados, reconhecendo suas diferenças; a partir de uma abordagem política voltada para o reconhecimento da cidadania.

Desde uma perspectiva política vinculada a um sentido de processo, democrático e de exercício de cidadania, a participação na avaliação de políticas públicas exerce especial potencial, pois tem a capacidade de se abrir a interesses mais amplos dentro da gestão pública, com o reconhecimento dos diversos atores face aos objetivos da ação pública. (LAISNER, 2019, p. 83)

O modelo participativo é uma forma de garantir que os resultados de determinada política sejam mais próximos da realidade dos sujeitos que serão por ela beneficiados.

Laisner *et al* (2021), se preocupam com a construção de ferramentas de avaliação de políticas públicas tendo em vista a perspectiva do reconhecimento, em termos interseccionais. Destacam o valor da narrativa em uma perspectiva de análise que se beneficia de aspectos subjetivos, metodologia fundamental para a pesquisa qualitativa, pois “é por meio da narrativa que se torna possível obter informações sobre um determinado fenômeno e fornecer os significados dos sujeitos acerca desse evento” (p. 31).

A avaliação participativa dos instrumentos de ação pública de assistência estudantil, através do diálogo com as mães universitárias da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina, é capaz de aclarar os desafios por elas enfrentados no sentido de trazer aos gestores um diagnóstico mais preciso do real atendimento das necessidades desse grupo.

Depreende-se a importância de que as avaliações levem em conta não somente questionamentos fechados em categorias pré-fixadas pelo entrevistador, práticos do ponto de vista da coleta e análise, mas limitados no que diz respeito à ampla e multifacetada impositação da voz de seus respondentes. Voz esta que precisa urgentemente ser ouvida e compreendida, dentro das suas diferenças e diferenciações, em toda a sua complexidade e desde um enfoque interseccional - se é desejo a superação da desigualdade e a efetivação da cidadania. (LAISNER *et al*, 2021, p. 37)

3.4 ATRIZES DA AÇÃO PÚBLICA

Se durante muitas décadas foram elitizadas, hoje as Universidades públicas contribuem para a formação de inúmeros perfis de estudantes. A junção de uma gama de fatores coadjuvou para a democratização dessas instituições. Abarcam, como exemplo, desde as políticas de expansão do número de vagas nas Universidades públicas, principalmente nas federais; bem como as recomendações previstas no Plano Nacional de Educação de inserção de grupos considerados historicamente desfavorecidos, atendendo a demandas de movimentos sociais antirracistas, por exemplo.

Os dados censitários aqui já apresentados, os quais mostram que a quantidade de anos dedicados aos estudos é maior entre as mulheres, são uma referência das conquistas alcançadas por elas ao longo do tempo.

A emancipação que hoje lhes garante um lugar de fala e direitos reconhecidos pela legislação, foi conquistada numa trajetória em que muitas vezes foram invisibilizadas, marginalizadas, negligenciadas e oprimidas por um sistema sociopolítico que privilegia uma suposta supremacia do masculino e que ainda atua nas formas de organização social, legal, política, bem como econômica. Biroli (2015) afirma que “a divisão sexual do trabalho doméstico e as

desvantagens no mundo do trabalho são facetas complementares das desigualdades entre mulheres e homens” (p. 91).

Fato que a realidade das mulheres na sociedade brasileira carrega traços das raízes nas quais o país foi estruturado.

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. (SAFFIOTI, 1987, p. 8)

Nas sociedades patriarcais, os espaços públicos eram destinados para os homens, enquanto as mulheres detinham seus afazeres na esfera privada. Sendo o espaço banal aquele onde a vida acontece, por muito tempo, para as mulheres tal espaço de vivências se restringia principalmente às paredes do lar, cursar uma Universidade era uma possibilidade distante para elas - a depender da cor e classe social era praticamente impossível.

3.4.1 Divisão sexual do trabalho: a maternidade e a experiência do cuidado

Embora exista no ordenamento jurídico a garantia de igualdade entre homens e mulheres, observando-se as dinâmicas sociais que os envolvem, é possível perceber que tal igualdade não se apresenta de maneira verdadeiramente justa para as mulheres. A disparidade é revelada em diversos segmentos da vida da mulher, seja na esfera doméstica, na experiência do cuidado com os filhos ou com os demais membros da família, mesmo em posições de trabalho remunerado que venha a ocupar.

Hirata e Kergoat (2007) abordam a questão da divisão sexual do trabalho que é decorrente das relações sociais entre os sexos moduladas histórica e socialmente. “Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado” (p. 599).

Foi com a tomada de consciência de uma “opressão” específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno. (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 597)

As autoras afirmam que “sempre que se tenta fazer um balanço da divisão sexual do trabalho em nossas sociedades, se chega à mesma constatação em forma de paradoxo: nessa

matéria, tudo muda, mas nada muda” (p. 597). Explicam tal paradoxo no fato de que as modalidades de divisão sexual do trabalho variam grandemente no tempo e no espaço. Afirmam ser inegável que a condição feminina melhorou e observam que “o que é estável não são as situações (que evoluem sempre), e sim a distância entre os grupos de sexo” (p. 560).

Biroli (2015) teoriza acerca da divisão do trabalho e o exercício do cuidado, ela afirma que nos arranjos correntes, as mulheres são as principais responsáveis pelo cuidado e, justamente por isso, as mais afetadas pela desvalorização social do trabalho de cuidar. A autora discute as conexões entre cuidado e democracia. Dependendo da configuração das relações de cuidado, essas podem contribuir para reprodução de desigualdades e injustiças.

A atenção às relações de poder na vida privada e doméstica permite a análise de estruturas de autoridade que são ao mesmo tempo distintas e complementares. Um dos efeitos da configuração dual dessas esferas é que a universalidade dos direitos (na esfera pública) se acomoda a distinções, divisões e hierarquias (na esfera privada), sem que isso apareça como um problema para a democracia. (BIROLI, 2015, p. 89)

A fusão entre domesticidade e feminilidade, segundo Biroli (2015, p. 90), “teve um papel histórico importante na naturalização da divisão sexual do trabalho. Ela permanece na base da socialização diferenciada de mulheres e homens e dos julgamentos socialmente ativos sobre os comportamentos de umas e de outros”.

A autora acredita que as mulheres realizam o trabalho doméstico pois são orientadas a assumir determinadas responsabilidades e a desempenhar um conjunto de funções no cotidiano; o que não caracteriza, portando, nem escolha nem coação. Essa realidade, segundo Biroli, dificulta a compreensão da posição desigual da mulher na esfera doméstica e na esfera pública.

Nas sociedades ocidentais hoje, é possível considerar um cenário em que as mulheres não sejam controladas – coagidas – diretamente por homens específicos ao assumir toda, ou quase toda, a carga do trabalho doméstico, no qual inclui o trabalho necessário para o cuidado das crianças e de outros indivíduos que precisem, ou usufruam mesmo sem ser de fato dependentes, desse cuidado. Elas não são, por isso, excluídas da esfera pública. [...] Diferentes tipos de ocupação estão abertos a elas no âmbito em que o trabalho remunerado se realiza, mas a exploração do seu trabalho na esfera doméstica permanece e pode ser compreendida como um dos fundamentos – entendo que o principal – da dominação de gênero. (BIROLI, 2015, p. 90)

Para Ramos (2015), a desigualdade de gênero se constrói de forma mascarada, duradoura e irrefletida “entre pessoas que convivem intimamente e que possuem laços fortes, assentados em valores de honra e afetividade, relacionados a cuidar dos filhos e de outros familiares, em um contexto supostamente marcado pelo consenso e altruísmo e desprovido de assimetrias de poder” (p. 89).

Dado que o cuidado sequer costuma ser encarado como “trabalho”, sendo antes caracterizado como um conjunto de atos de amor e devoção, torna-se difícil discutir quem deverá executar que fração dele. E, ao se concentrar todo ou uma parte desproporcional desse cuidado sobre a mulher, que se considera ter as disposições naturais para tal, estabelece-se uma divisão de trabalho que expressa a forma mais acabada de organização familiar. (RAMOS, 2015, p. 89)

Hirata e Kergoat (2007) falam que diferentes formas de socialização e como contribuem para a reprodução de relações sociais:

A socialização familiar, a educação escolar, a formação na empresa, esse conjunto de modalidades diferenciadas de socialização se combinam para a reprodução sempre renovada das relações sociais. As razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo a que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/ gênero. E o que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade. (HIRATA, KERGOAT, 2007, p. 607)

“A atribuição de responsabilidades diferenciadas, resultantes da divisão sexual do trabalho, produz um acesso desigual a ocupações, renda e tempo” (Biroli, 2015). A afirmação se justifica em razão de que, “acompanhando tendências verificadas também em outras partes do mundo, mesmo que as mulheres tenham mais tempo de ensino formal que os homens e sejam a maior parte dos indivíduos que completam o ensino superior” (p. 91) e mesmo que contribuam para a renda familiar através do trabalho remunerado, ainda são elas as principais responsáveis pelas funções domésticas e de cuidado.

A associação entre o feminino e a domesticidade permanece como um dos fundamentos das desigualdades, organizando a divisão sexual do trabalho contemporaneamente. A posição das mulheres é hoje, nos países ocidentais, cada vez menos marcada pela reclusão, mas ainda profundamente marcada pela marginalização e inferiorização recorrentes das ocupações tipicamente “femininas”, de menor remuneração e menor status, e do salário inferior ao dos homens nas mesmas funções, profissões e níveis educacionais. (BIROLI, 2015, p. 93)

Thurler (2004) acredita que a democracia de gênero que as mulheres almejavam ao longo dos anos resultou em uma primazia da esfera institucional sobre a realidade.

As mulheres vêm buscando, nas últimas décadas, em dimensões planetárias, uma democracia utópica de gênero, propondo formulações e práticas democráticas e utópicas renovadas. A concretização desse processo tem se dado mais no âmbito formal e institucional, onde as mulheres têm conseguido aprovar, junto à comunidade internacional, documentos importantes, reconhecendo seus direitos e apontando caminhos para protegê-los e promovê-los. (THURLER, 2004, p. 23)

A referida autora discorre sobre o conceito de parentalidade, explica que em um horizonte democrático, a função parental seria distribuída equitativamente entre homens e mulheres.

A paternidade - como a maternidade - é o liame biológico, jurídico, genético, adotivo entre o pai e a criança ao nascer. Já a parentalidade - no masculino ou no feminino, a função parental, leva o homem e/ou a mulher a criar e acompanhar o filho, a filha, a cuidar dela, a se ocupar com ela. É um processo social de um vínculo a ser continuamente construído e reconstruído, afirmado e confirmado, reconsolidado pelo engajamento na relação paterno-infantil e na relação de solidariedade com a mulher-mãe cidadã. (THURLER, 2004, p. 24)

O fato de que na nossa sociedade, como regra, a mulher é a única ou a principal cuidadora dos filhos, gera para elas uma sobrecarga de trabalho, além de contribuir para a reprodução dos padrões sociais impostos, que são injustos e fator de diferenciação para as mulheres. A questão da parentalidade fica mais grave quando se observa a realidade das mães solteiras por terem que dar conta sozinhas do sustento e cuidado dos filhos.

A atuação das mulheres no mercado de trabalho evidenciou que o trabalho doméstico remunerado emerge como forma de apoio aos afazeres do lar e ações de cuidado.

Por mais que seja na maioria das vezes realizado por mulheres, Biroli (2015) apresenta as diferenças que se estabelecem entre o trabalho doméstico não remunerado e remunerado. “No primeiro caso, o gênero prevalece na alocação das tarefas e responsabilidades, enquanto no segundo classe e raça são também definidoras da distinção entre quem realiza o trabalho e quem pode pagar por ele e dele usufruir” (p. 94).

A autora aponta o apoio, “mal remunerado e caracterizado por relações de exploração”, de empregadas domésticas e cuidadoras nos domicílios mais ricos e de classe média. No último caso, para Biroli (2015), o cerne da questão está na insuficiência de oferta de serviços públicos e alternativas coletivas à mercantilização das atividades domésticas.

Em um contexto em que as mulheres de classe média estão cada vez mais presentes no mercado de trabalho, mas prevalece o entendimento de que as atividades de reprodução da vida são de responsabilidade das famílias como unidades privadas, o trabalho doméstico remunerado tem enorme importância. Sua centralidade está relacionada ao fato de que a oferta de serviços públicos é insuficiente (creches e escolas em período integral, por exemplo) e ao fato de que as alternativas coletivas à mercantilização dessas atividades são praticamente inexistentes (cozinhas coletivas e rodízio no cuidado com as crianças e outros indivíduos que necessitem de cuidado cotidiano, por exemplo). (BIROLI, 2015, p. 95)

Como já demonstrado, além de gênero, classe e raça se interligam quando se observa o perfil de quem exerce o trabalho doméstico remunerado, também de cuidado de crianças e idosos.

Majoritariamente, mulheres negras e pobres, em condições precarizadas de trabalho - sem carteira assinada.

Essa alocação desigual não é aleatória, mas atende a padrões que têm correspondência com as hierarquias de gênero, raça e classe social. Entre os que cuidam, há mais mulheres, mais negras/os e mais indivíduos das camadas mais pobres da população. Entre os que recebem cuidado mais intensivo (pelo tempo e atenção a eles dirigidos) e mais qualificado (em termos da capacitação de quem o exerce e dos recursos materiais disponíveis para seu exercício) estão mais homens, mais brancos/os e mais indivíduos das camadas mais ricas da população. (BIROLI, 2015, p. 105)

O lugar comum da mulher nas práticas sociais, maternidade, domesticidade, a experiência de cuidar, as coloca em uma posição diferenciada quando saímos da esfera privada e alcançamos a esfera pública, do político. Segundo Ramos (2015), as mulheres seriam mais ativas em micropolítica – política do cotidiano, em oposição à política institucional, relacionada a contextos mais formais, como parlamentos e eleições. “Essa política do cotidiano é a que mais se aproxima das funções que lhes são assignadas em virtude da divisão sexual do trabalho, o que explicaria sua maior tendência a participar de atividades comunitárias e locais” (p. 91).

Grupos marginalizados têm suas próprias práticas políticas, não tão visíveis quanto as formas de participação usadas pelas elites políticas, especialmente quando o conceito de política que se tem em mente é o de política restrita a arenas clássicas. Esse alijamento não se traduziria em um apoliticismo do gênero feminino, mas numa inserção política alternativa (e subordinada), marcada pelo aproveitamento dos nichos de (menor) poder que estariam disponíveis às mulheres num campo político hostil. (RAMOS, 2015, p. 91)

A autora afirma que, no contexto da América Latina, independente de classe, raça/etnia e nacionalidade, a identidade de mães tem sido acionada politicamente. Identidade materna que é dotada de legitimidade social e dimensão política, usada para manifestar demandas ao Estado.

Saffioti foi uma socióloga, professora, estudiosa da violência de gênero e militante feminista brasileira. Em 1987 ela discorria sobre as diferenças provenientes das construções sociais no Brasil. A autora reconhece que além do patriarcado, que constrange a mulher à domesticidade, fatores outros contribuíram para as desigualdades nacionais e serviram como fonte de dominação: a divisão da população em classes sociais, assim como as diferenças raciais e ou étnicas.

[...] a supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na "ordem das bicadas" é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres. (SAFFIOTI, 1987, p. 16)

Ainda que, como podemos observar, as mulheres tenham conquistado novas posições, elas continuam se deparando com vestígios das construções sociais acima mencionadas. Ainda é

necessário que a igualdade deixe de ser uma utopia e que alcancem uma sociedade que seja realmente justa e democrática para elas.

3.4.2 Interseccionalidades: atravessamentos de gênero, raça, classe e origem

É interessante observar que, de acordo com o relatório de Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (IBGE, 2021), de maneira geral a escolaridade das mulheres é superior à dos homens. Contudo, há considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas, evidenciando que a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional. “Em 2019, mulheres pretas ou pardas entre 18 e 24 anos apresentavam uma taxa ajustada de frequência líquida ao ensino superior de 22,3%, quase 50% menor do que a registrada entre brancas (40,9%)” (IBGE, 2021).

Se inseridas no mercado de trabalho, e a despeito dos níveis de escolaridade, as mulheres passam a se deparar com a diferenciação de remuneração em relação aos homens. Segundo o referido relatório do IBGE, as mulheres recebem cerca de $\frac{3}{4}$ do que os homens recebem.

O movimento feminista foi precursor de mudanças sociais significativas ao defender o interesse das mulheres; contribuindo para modificações culturais e também no campo das políticas públicas. Se os índices educacionais são motivo de orgulho para as mulheres, da mesma forma explicitam as disparidades existentes entre elas em função da cor/raça.

Sueli Carneiro (2003), filósofa, ativista e uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil, discorre sobre a luta das mulheres negras para assegurar agendas específicas, tanto em movimentos populares gerais quanto no movimento negro.

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. (CARNEIRO, 2003, p. 119)

Parte significativa das estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo é de mulheres negras, oriundas de comunidades quilombolas.

Segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) a palavra quilombo é originária do idioma africano quimbunco, que significa: sociedade formada por jovens guerreiros que pertenciam a grupo étnicos desenraizados

de suas comunidades. Ferreira (2012) explica que, no Brasil, os quilombos surgiram como forma de reação ao escravismo colonial; onde os sujeitos negavam a inferioridade que lhes era imposta e se organizavam pela ótica da campesinidade.

Quilombolas ou calhambolas tornaram-se identidades de mulheres e homens negros africanos e afrodescendentes que se insubordinavam em relação à ordem colonial no território Brasil, fugindo das fazendas escravistas ou outras unidades de produção e refugiando-se em áreas de difícil acesso. Nesses locais, constituíam seus novos territórios – os quilombos –, abertos a todos os segmentos oprimidos da sociedade e organizados em permanente estado de defesa e com base nas atividades familiares de produção destinadas preferencialmente à subsistência: agricultura, pesca, caça, coleta e outras formas de extrativismo. (FERREIRA, 2012, p. 648)

Já Silva (2018) elucida que quilombo passou a adquirir novos sentidos de “resistência cultural, resistência política e resistência negra, em que a resistência cultural deve-se ao fato do quilombola ser visto com uma forma de produção de uma cultura negra no Brasil” (p. 118). O autor mostra ainda que o quilombo não se define por meio do local em que se estrutura, mas sim pelo elemento humano que o integra e que “o estilo de vida quilombola, não focado na produção excedentário-econômica, mas sim num estilo de vida mais comunitário, vai de encontro à sociedade individualista brasileira inserida no modo de produção capitalista” (p. 116).

A construção de uma luta comum dos povos quilombolas, principalmente pelo direito à terra, é estruturada pelas ideias de identidade, de pertença e irmandade. Segundo Souza (2008, p. 78), “a união entre as comunidades quilombolas das mais distintas e longínquas localidades é ressaltada na teia de relações e compartilhamentos existentes entre as comunidades”.

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação. Há uma trama social tecida a partir das ações coletivas e representações que são determinantes para o estabelecimento das noções que dão eco à ideia de que os quilombolas constituem uma comunidade, um povo, que, por sua vez, possui elementos estruturais que tornam este grupo distinto do que intitula-se sociedade nacional. (SOUZA, 2008, p. 78)

Para Ferreira (2012): “a identidade quilombola caminha na desconstrução da inferioridade que foi ideologicamente atribuída pelo sistema colonial a todos e quaisquer elementos da negritude”.

A conjuntura hoje vivenciada, na qual os direitos e a identidade quilombola são contestados com grande ênfase por parte da mídia, parlamentares e outros atores ligados aos poderes instituídos reforça nos quilombolas essa ideia de união através da identidade e da luta pelos direitos. (SOUZA, 2008, p. 79)

A resistência, que simboliza o movimento negro, busca reparar os danos causados pela escravidão pois, conforme Silva (2018), “a Lei Áurea (Lei 3353/1888) apenas extinguiu formalmente a escravidão no Brasil, não tendo sido elaborado um planejamento para aplicação de uma política compensatória aos negros, que permitisse o acesso desta população à terra” (p. 117).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu os quilombolas como sujeitos de direitos ao lhes garantir a propriedade de suas terras. De acordo com a CONAQ, o Território Remanescente de Comunidade Quilombola é uma concretização das conquistas da comunidade afrodescendente no Brasil, fruto das várias e heroicas resistências ao modelo escravagista e opressor instaurado no Brasil colônia e do reconhecimento dessa injustiça histórica. Silva (2018) afirma que “as relações que os quilombolas têm com as terras de habitação e/ou cultivo são cruciais para a construção da própria cidadania quilombola” (p. 127).

Souza (2008), faz uma crítica ao afirmar que acredita que “o discurso de nação brasileira é um discurso hegemônico”, mas que “não consegue sufocar as identidades outras que a compõem”.

Essa hegemonia se consolida pelo alcance de seu discurso, pela abrangência e pela repetição de seus ideários. O que se coloca, e o movimento quilombola é um forte elemento desse processo, é que discursos e vozes dissonantes ecoam e apresentam-se como contraponto à ideologia integradora de nação brasileira. (SOUZA, 2008, p. 80)

Segundo ideias apresentadas pela autora, os questionamentos sobre a estrutura do Estado se fortalecem na compreensão dos próprios sujeitos de que “seus direitos só serão respeitados a partir do reconhecimento de sua diferença”. Afirma que “os povos e comunidades devem influir, ao seu modo e a partir de seus costumes, nas estruturas políticas, jurídicas e sociais e reestruturar as várias dimensões dos espaços de decisão e de poder” (SOUZA, 2008, p. 81).

Silva (2018) entende que a efetivação dos direitos acontece por meio das lutas sociais, e estas dependem da capacidade da comunidade quilombola “ter voz ativa perante uma sociedade que é preconceituosa e discriminatória” (p. 127).

Contemporaneamente, as lutas do movimento negro se fazem ecoar em diferentes frentes e ações que procuram assegurar interesses e direitos. As lutas de cunho social ganham significado maior quando envolvem a união de diversos grupos de mulheres. São lutas de longo prazo, que visam uma realidade mais democrática e equitativa. Conforme mostra Carneiro (2003), o movimento de mulheres no Brasil foi responsável por importantes mudanças ocorridas na Constituição Federal, com muitas de suas propostas contempladas na Constituição Cidadã. Outro passo importante foi a construção da Plataforma Política Feminista.

Essa Plataforma, proveniente da Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras realizada em 6 e 7 de junho de 2002, em Brasília, reposiciona a luta feminista no Brasil nesse novo milênio, sendo gestada (como é da natureza feminina) coletivamente por mulheres negras, indígenas, brancas, lésbicas, nortistas, nordestinas, urbanas, rurais, sindicalizadas, quilombolas, jovens, de terceira idade, portadoras de necessidades especiais, de diferentes vinculações religiosas e partidárias... que se detiveram criticamente sobre as questões mais candentes da conjuntura nacional e internacional, nos obstáculos contemporâneos persistentes para a realização da igualdade de gênero e os desafios e mecanismos para a sua superação. (CARNEIRO, 2003, p. 126)

Os objetivos da Plataforma abrangem amplos aspectos, desde o direito de não ter filhos; a luta pela assistência integral à saúde das mulheres e pela defesa dos direitos sexuais e reprodutivos; a descriminalização do aborto; bem como a luta contra todas as formas de discriminação de gênero; a luta antirracista e a defesa dos princípios de equidade racial-étnica; pelo direito à terra e à moradia; também o reconhecimento do direito universal à educação, saúde e previdência; pelos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais das mulheres; dentre outros.

As questões em pauta, anos após semeadas através da Plataforma, ainda constituem entraves ao pleno desenvolvimento das mulheres, carecendo de atenção por parte das atrizes da ação pública, também dos governantes e sociedade em geral.

O feminismo está presente também no campo, a exemplo do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). De caráter nacional, o movimento (fundado em 2003) luta pela construção de novas relações sociais, entre os seres humanos e destes com a natureza. Paludo e Daron (2012) enumeram as bandeiras do MMC: projeto popular de agricultura, ampliação dos direitos sociais, participação política da mulher na sociedade e projeto popular para o Brasil. As mulheres envolvidas no movimento acreditam que a educação é um direito e que a educação do campo deve ser específica para as camponesas e camponeses.

A práxis do Movimento de Mulheres Camponesas, embora sujeita às contradições, revela-se portadora de uma dinâmica educativa e de uma mística libertadora/emancipatória, ambas imbricadas no eixo gênero, classe, projeto de agricultura camponesa e projeto popular, que se constitui na própria identidade do MMC. [...] As mulheres camponesas do MMC desenvolvem processos educativos de cuidado com as várias formas de vida, centrados no acolhimento, na constituição de vínculos também afetivos, na escuta e no respeito, no diálogo e na conscientização, como base das novas relações. (PALUDO, DARON, 2012, p. 488)

O curso de Licenciatura em Educação do Campo recebe perfis de estudantes que nem sempre utilizam o diploma como uma ferramenta de ascensão profissional, nos moldes exigidos por um mercado competitivo. A busca por qualificação é para a(o)s estudantes do curso também uma forma de resistência. Nas raízes da educação do campo estão pessoas que defendem o direito

de levar aos seus pares uma educação que se pretende emancipatória, destituída da uniformidade excludente decorrente da reprodução de padrões dominantes.

Nas reflexões de Caldart (2012) a Educação do Campo teria com prática pedagógica a recuperação do vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência.

Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. (CALDART, 2012, p. 265)

A oportunidade de viver o ambiente acadêmico e a aprendizagem adquirida, trocada, pelas mulheres de origem quilombola, interiorana e camponesa, contribuem para a construção da identidade dessas mulheres, propicia a assimilação de conhecimentos norteadores para um papel mais atuante, que coloca tais mulheres como protagonistas de sua própria história.

É nítido que a busca generalista por igualdade de gênero não comporta as especificidades dos diversos grupos de mulheres e as várias formas de opressão as quais estão submetidas. É importante observar que a origem e posicionamento social advindo das relações de poder, pode facilitar ou amplificar as dificuldades vivenciadas. Não é possível assim, separar o caminho de luta das mulheres de fatores interseccionais que atuam na produção e reprodução de diferenças. Imposições culturais que predeterminam papéis, desigualdades sociais e econômicas; fatores de opressão que precisam ser entendidos e combatidos inclusive através da ação pública.

Para Crenshaw (2002, p. 16), “a interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas”. Ainda segundo a autora, jurista negra norte-americana, os direitos contra a discriminação interseccional já existem, mas é fundamental reconfigurar as práticas que contribuem para a invisibilidade interseccional.

Pensar em termos de categorias (como gênero, raça ou classe), de acordo com as ideias de Crenshaw (2002), não é suficiente, seria preciso coletar informações de baixo para cima no intuito de compreender as influências que afetam a vida das mulheres; para que a discriminação interseccional deixe de ser uma causa de desproteção.

Bilge (2009), explica que o termo interseccionalidade surgiu primeiramente nas falas das teóricas do pensamento feminista negro para definir o entrelaçamento de relações de dominação; que seriam raça, gênero e classe. A autora afirma, todavia, que contemporaneamente existe uma

segunda corrente (pós-moderna) de pensamento, que revela outras áreas de diferenciação de caráter mais geral.

A análise interseccional opera em dois níveis. No nível microssocial, ao considerar categorias sociais entrelaçadas e múltiplas fontes de poder e privilégio, ajuda a identificar os efeitos das estruturas de desigualdade nas vidas individuais e as maneiras pelas quais esses cruzamentos produzem configurações únicas. No nível macrossocial, questiona as maneiras pelas quais os sistemas de poderes estão envolvidos na produção, organização e manutenção das desigualdades. (HENDERSON & TICKAMYER 2009, WEBER 2001 apud BILGE, 2009, p. 73; tradução própria)

Os fatores de opressão existem e atingem todas as mulheres. Assim, é necessário entender como esses se combinam e determinam sua condição de vida. Contudo, é importante observar as diferentes experiências e que nem todas sofrerão com a sobreposição de múltiplas formas de segregação.

Os institutos legais que asseguram os direitos sociais das mulheres que vivem na zona urbana, também o fazem com aquelas residentes na zona rural. Todavia, não são usufruídos por elas de igual maneira.

Assim, aproveitando do conceito de interseccionalidade é possível identificar, nas estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, o entrelaçamento de fatores de diferenciação como: gênero, raça, maternidade, ruralidade.

Hirata (2014) discorre sobre a interdependência de fatores que acentuam as desigualdades sociais. Para ela, a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, portanto, como um instrumento de luta política. A autora cita a definição de Sirma Bilge para sintetizar o conceito:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais. (BILGE, 2009, p. 70 apud HIRATA, 2014, p. 63)

Ao discorrer sobre diferença e desigualdade, Phillips (2009), afirma existir um “questionamento de modelos universais de cidadania que supõem que todos os indivíduos desfrutem de idênticos conjuntos de direitos ou que todos os grupos se ajustem aos mesmos arranjos constitucionais”.

Phillips (2009) versa sobre a heterogeneidade, em como a sociedade contemporânea está caracterizada por uma combinação de injustiças econômicas e culturais. Também sobre o

reconhecimento prévio da diferença como um estágio crucial para a consecução da igualdade. A autora acredita ser esclarecedor reconhecer a importância de diferentes tipos de luta identificando, ao mesmo tempo, seus potenciais conflitos e tensões.

Quando as mulheres afirmam o valor normativo do trabalho dos cuidados da casa e dos filhos que elas realizam fora da força de trabalho, elas não estão apenas afirmando o orgulho pela diferença das mulheres; estão também clamando por uma reestruturação da divisão social do trabalho de modo a restabelecer o equilíbrio entre o trabalho pago e o trabalho não-pago. (PHILLIPS, 2009, p. 233)

Apesar das semelhanças existentes nas reivindicações das mulheres, fica aclarado que para a maioria das que residem na zona rural as dificuldades relacionadas com as estruturas sociais nas quais nossa sociedade foi inicialmente constituída ainda se fazem marcantes. O maior nível educacional, propiciado pela conclusão do ensino superior, está relacionado com maiores oportunidades de se conseguir um emprego. Para as mulheres quilombolas, camponesas, interioranas, a educação atua substancialmente no fortalecimento de sua identidade, atribuindo a elas novas capacidades e maior autonomia para que possam ocupar cada vez mais lugares de decisão.

Independentemente do local de origem, para aquelas que decidam ser mães, há que se pensar em espaços que permitam que a maternidade não seja um fator redutor das possibilidades das mulheres. O ambiente acadêmico, notoriamente reconhecido como precursor de ideias (e soluções), permite a discussão de variadas questões sociais. A emancipação feminina apresenta nova realidade para tal ambiente, pois sendo a maternidade inerente às mulheres, a condição de estudante não anula as responsabilidades de ser mãe. Assim, a presença de crianças nos espaços que por finalidade não foram pensados nelas, expõe para as instituições de ensino superior a necessidade de repensar seus mecanismos e estruturas, para que se adaptem a essa realidade social.

Nesse sentido, é importante que as instituições busquem meios de entender quais são as principais reivindicações das mães discentes, principalmente daquelas que suportam fatores interseccionais que as limitam e contribuem para desigualdade. No que tange aos instrumentos de ação pública, como no caso dos programas de assistência estudantil, o entendimento se dá de maneira mais clara e democrática com a consideração de demandas, perfis e trajetórias das concernidas e, em especial, com a participação das discentes nos processos de avaliação.

4. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

As políticas de acesso ao ensino superior pretendem que as universidades públicas sejam cada vez mais um ambiente plural. Essa diversificação traz para academia novas dinâmicas interacionais, bem como a necessidade de compreensão dos valores e especificidades dos diferentes perfis de estudantes. Entender essa diversidade social implica em reconhecer a multiplicidade de sujeitos e grupos inseridos em contextos culturais, que formam significados de maneira intersubjetiva.

A estruturação do curso e o público-alvo da Licenciatura em Educação do Campo trouxe para Faculdade UnB Planaltina grupos de discentes com características peculiares, mães que precisam levar os filhos consigo para a Universidade, marcadamente dependentes de apoio institucional para que tenham condições de prosseguir com os estudos. Para o campo das ciências sociais, principalmente no estudo de grupos demandantes de ações afirmativas, faz-se necessário interpretar o mundo sob a perspectiva das pessoas e da coletividade da qual fazem parte, de forma multimetodológica.

Sobre a escolha da abordagem de pesquisa mais condizente com as investigações relacionadas às ciências sociais, Flick (2009) aponta que as argumentações normalmente enfatizam as incompatibilidades de se associar pesquisas qualitativas e quantitativas, em princípios epistemológicos e metodológicos ou de metas e objetivos a serem seguidos.

No nível da epistemologia e metodologia, as discussões frequentemente recaem em torno das diferentes maneiras de se relacionar pesquisas qualitativas e quantitativas. Uma primeira relação é enfatizar as incompatibilidades das pesquisas qualitativas e quantitativas em princípios epistemológicos e metodológicos (por exemplo, Becker, 1996) ou dos objetivos e metas para prosseguir com as pesquisas em geral. Isso está frequentemente ligado à diferentes posições teóricas, como positivismo em contraste com construcionismo ou pós-positivismo. Às vezes essas incompatibilidades são mencionadas como paradigmas diferentes e ambos os campos são vistos como em uma guerra de paradigmas (por exemplo, Lincoln and Guba 1985). (FLICK, 2009, p. 24, tradução própria)

O campo das ciências sociais e políticas contemporâneas adotou os projetos de pesquisa empírica, técnicas de amostragem e coleta de dados, como a abordagem confiável para geração de conhecimento. Fischer (2016) mostra que:

O objetivo é gerar um corpo de generalizações empíricas capazes de explicar o comportamento em contextos sociais e históricos, sejam comunidades, sociedades ou culturas, independentemente dos intervalos temporais específicos, lugares ou circunstâncias. Tais proposições seriam não somente vistas como essenciais para a explicação do social e do político, como também seriam capazes de imputar eficácia às soluções para os problemas da sociedade. (FISCHER, 2016, p. 03)

Contudo, tal escolha de abordagem seria falha em função da negligência de processos subjetivos. Fischer (2016) argumenta ainda que somente explicar uma dada realidade não é suficiente, é necessário que as ciências sociais sejam capazes de explicar como os grupos sociais constroem seus próprios entendimentos de realidade. “Não só essas construções constituem o nível mais básico de ação social, como suas implicações são fundamentais para a compreensão dos processos de mudança social” (p. 169).

Esse trabalho tem como escopo o estudo de dinâmicas sociais e institucionais que se desenvolvem em função da presença de alunas da Licenciatura em educação do campo e seus filhos no ambiente universitário. Para o bom entendimento das questões que contornam a realidade dessas mães, precipuamente no que concerne à assistência estudantil, se faz necessário capturar as vivências considerando suas subjetividades.

O conhecimento não é estático, sendo estabelecido de diferentes maneiras ao longo do tempo. O surgimento de novos contextos e perspectivas, resultantes das rápidas transformações sociais, obrigou outros caminhos para as investigações científicas. O pós-positivismo admite essa temporalidade do conhecimento e reconhece a realidade como socialmente construída através de processos discursivos. Para tal abordagem, como explica Fischer (2016), o conhecimento de um fenômeno social é entendido como uma crença aceita consensualmente, que emerge da interação discursiva – ou confronto dialético – de interpretações concorrentes.

O processo científico, sob a concepção do pós-positivismo, é fundamentado na teoria da coerência, a qual objetiva incorporar a pluralidade de perspectivas teóricas e elucidações incidentes sobre um determinado acontecimento. Assim, um sistema de crenças será coerente quando seus elementos forem consistentes uns com os outros e propiciarem o conhecimento racional.

Acredita-se que o mundo é muito rico e complexo para ser resumido em métodos que visam simplesmente prová-lo empiricamente. A abordagem interpretativa permite uma conversa de aprendizagem (Fischer, 2016) que produz novos entendimentos através de um conjunto de pressupostos teóricos e sociais, dados empíricos, práticas de pesquisa, julgamentos interpretativos;

construídos com rigor por pesquisadores em determinadas épocas e lugares, envolvendo o exercício de uma gama multimetodológica de critérios intelectuais, tanto qualitativos como quantitativos.

Os julgamentos interpretativos que são característicos de cada fase da investigação científica, bem como o peso cumulativo das provas e argumentos, são muito ricos e variados para serem capturados pelas regras que regem a lógica indutiva ou dedutiva (COLLINS, 1987). Por esta razão, o pospositivismo substitui a lógica formal do neopositivismo com o quadro deliberativo informal da razão prática. (FISCHER, 2016, p. 171)

A lógica informal, que acompanha a pesquisa interpretativa, se preocupa com a conexão entre teoria e prática em casos concretos. Procura evitar generalizações e trazer uma série de evidências ou argumentos para o problema, que será avaliado em seu contexto particular com o intuito de decidir quais procedimentos serão mais relevantes para investigação. As interpretações críticas acontecem também dentro do contexto, onde uma interpretação que não tenha qualquer relação contextual plausível, deverá ser rejeitada.

Reconhecendo o contexto social como construção teórica, bem como a indeterminação do nosso conhecimento disponível, a deliberação prática incide sobre os entendimentos concorrentes de um problema particular e da gama de métodos adequados para investigá-los. Enquadrando a análise em torno dos pressupostos subjacentes, a análise pós-positivista procura antecipar e reconstruir as múltiplas interpretações ensejadas na explicação das proposições sociais e políticas. (FISCHER, 2016, p. 173)

O supracitado autor afirma que “a lógica informal da razão prática fala diretamente com os tipos de questões enfrentadas na maioria das investigações em políticas públicas” (p. 173).

Por se tratar de uma investigação social, que visa interpretar as percepções de um grupo de mães, os significados que elas atribuem as próprias vivências e necessidades, esse trabalho vai diretamente ao encontro das ideias de Fischer.

No período em que ficam alojadas, dividindo os espaços coletivos da Universidade, as mães estudantes acabam criando regras implícitas que devem ser seguidas para o bom convívio do grupo e que só fazem sentido quando são expostas às situações ensejadoras. É importante entender em que medida a presença das crianças afeta na formação da cultura e dos valores do grupo; valor aqui aplicado no sentido de crenças que norteiam as ações e tornam um comportamento aceitável socialmente.

O estudo da realidade experienciada pelas mães e seus filhos durante o tempo em que permanecem na Universidade, e dos significados atribuídos por elas, é crucial para o entendimento das dificuldades enfrentadas por essas mulheres para conciliar as atividades acadêmicas e o cuidado com as crianças.

Furtado (2011, p. 05) afirma que “participar é estabelecer contato o mais íntimo possível com a alteridade, convivendo com as diferenças e que, ao final, podemos sair enriquecidos da experiência, incorporando visões antes ausentes”. A participação, através do diálogo, com esse grupo específico de estudantes, através de suas falas, relatos e opiniões, permite interpretar quais são suas principais necessidades, bem como as percepções de satisfação com os mecanismos de assistência estudantil oferecidos pela Universidade.

4.2 COLETA DE DADOS

O desenvolvimento da pesquisa deu-se por meio de consultas bibliográficas que contribuíram na contextualização do tema estudado. Bem como por meio de entrevistas com gestores que atuam na Faculdade UnB Planaltina (FUP), escolhidos pelo envolvimento (direto ou indireto) com a assistência estudantil. Também foram convidadas para entrevista estudantes que são mães, previamente selecionadas através do *survey* e lista compartilhada de discentes participantes da Ciranda (seja deixando as crianças sob o cuidado ou atuando como voluntárias no projeto).

O embasamento para aplicação de questionário genérico é fundamentado através do método *survey*. Pretende-se atingir maior número possível de discentes mães da Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB Planaltina, a fim de conseguir uma amostragem que propicie conhecer as características dessas estudantes.

As pesquisas do tipo *Survey* têm caráter quantitativo e geral. São realizadas quando se pretende entender a população maior da qual uma mostra foi selecionada. De acordo com Babbie (2003), *surveys* são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Nesse método, não existe preocupação com o porquê de a distribuição observada existir, mas com o que a distribuição é.

Babbie (2003) explica que, em se tratando de *survey*, uma população é uma especificação teórica de todos os elementos definidos; assim, é a agregação de elementos (pessoas ou grupos) dos quais de fato a amostra é selecionada. O autor esclarece que na prática raramente se pode garantir que todos os elementos que se enquadram nas definições teóricas estabelecidas têm efetivamente a chance de serem selecionados para a amostra.

A representatividade das amostras de *survey* limita-se às características relevantes para os interesses substantivos da pesquisa (Babbie, 2003). Portanto, é importante que as amostras possam

representar e fornecer estimativas úteis das populações das quais são retiradas (embora não exista necessidade de serem representativas em todos os aspectos). A estimativa de sucesso se dá por meio de amostras probabilísticas. *Survey* pode ser usado no exame de muitos temas sociais e é particularmente eficaz quando combinado com outros métodos.

Em uma investigação que se pretende interpretativa, é fundamental a coleta de dados discursivos. Considerando que o diálogo estabelece uma aproximação com o que é próprio do outro, serão conduzidas entrevistas com as discentes da LEdoC/FUP que utilizaram os espaços da Universidade (juntamente com seus filhos) durante o período do curso em que necessitam deixar suas residências e permanecer na Universidade, bem como estudantes que contribuíram nos cuidados com as crianças, também com gestores da FUP que tenham ligação com a assistência estudantil. A participação, por meio de entrevistas individuais, possibilitará explorar a visão da(o)s entrevistada(o)s sobre o tema de estudo.

Participar, segundo Furtado (2011, p. 2), é estabelecer pontes para a interlocução, a circulação de palavras e afetos por mais distintos que sejam suas formas e conteúdos. Com a exposição de ideias e opiniões oportunizada pelas entrevistas acerca da assistência estudantil, e tendo o diálogo um caráter democrático, acredita-se ser possível a realização de avaliação participativa dos instrumentos de assistência, conjuntamente às estudantes mães da Licenciatura em Educação do Campo que levam os filhos consigo para Faculdade UnB Planaltina.

Tanto a aplicação de questionário quanto as entrevistas individuais tratam-se de estratégias para a promoção da avaliação participativa; estratégias que foram realizadas de modo virtual devido à pandemia de Covid-19, que exigiu adequação do projeto de pesquisa.

Deslandes e Coutinho (2020) apontam os ambientes digitais como uma alternativa para continuidade de pesquisas em tempos de suspensão de atividades presenciais e distanciamento social e essa abordagem precisou ser mobilizada para a consecução desta investigação. Para os autores, “a comunicação mediada por computador assume importância fundamental como a forma estratégica de gerir o cotidiano” (p. 2). O avanço das tecnologias, o acesso à internet e o surgimento de plataformas capazes de propiciar interatividade entre internautas propiciaram transformações significativas, onde a tecnologia deixa de ser simplesmente facilitadora e permite que todas as etapas da pesquisa sejam “mediadas pelo mundo digital, desde sua análise exploratória de reconhecimento do campo até a escrita do texto final” (p. 4). “Atualmente a tecnologia é o próprio espaço de interação e agregação dos sujeitos” (DESLANDES, COUTINHO, 2020, p. 4).

O conceito de território geograficamente delimitado, segundo Deslandes e Coutinho (2020), se perde nas fronteiras *online/offline*. Territórios nas pesquisas realizadas em ambientes digitais são fluídos e dinâmicos. Conforme afirmam, “o “campo” da pesquisa digital é mais um fluxo do que um “lugar”, uma rede de conexões que entrecruzam interações cotidianas distintas, ancoradas em muitas plataformas e ambiências tecnológicas” (p. 6). Eles ainda afirmam que: “o pesquisador na ambiência digital deve se acostumar com “um sentimento perpétuo de incerteza”, sendo convocado a construir interpretações teoricamente sustentadas de eventos que apenas acessa evidência superficial” (p. 7). Ainda segundo os autores:

As distintas abordagens qualitativas têm como importante assertiva em comum que seus dados não têm uma materialidade imanente, ao contrário, só existem porque são construídos, ou seja, são coproduzidos nas singulares interações entre sujeitos envolvidos na pesquisa. (DESLANDES, COUTINHO, 2020, p. 7)

Foram realizadas entrevistas individuais no período compreendido entre abril e dezembro de 2021. No mesmo período, foram realizadas entrevistas individuais também com gestores – professor(a)es e(ou) servidor(a)es do quadro técnico-administrativo - diretamente envolvidos com as estudantes e seus filhos.

4.2.1 Procedimentos e perfil da(o)s coparticipantes

Foi enviado convite de participação na pesquisa para as discentes regularmente matriculadas na LEdoC, cujos números de telefone estavam vinculados a um perfil no aplicativo WhatsApp. Encaminhou-se, através do referido aplicativo, para um total de cento e quinze discentes (115), um pedido de resposta ao questionário quantitativo. Foi solicitado que apenas aquelas que fossem mães (e permanecessem com os filhos na FUP) respondessem ao questionário, obtendo doze (12) respostas. Embora o quantitativo de respostas ao questionário tenha sido abaixo do esperado, em função das dificuldades ocasionadas pela pandemia, foi possível obter dados suficientes pois, para esse estudo, o *survey* serviu como base para seleção de discentes que se enquadram como público alvo da pesquisa, auxiliando na escolha de coparticipantes para entrevistas individuais.

Ao todo foram realizadas treze (13) entrevistas remotas, considerando sete (7) estudantes, dois (2) gestores do quadro técnico administrativo e quatro (4) docentes gestores, todos envolvidos com a LEdoC/FUP, que possibilitaram a percepção de um panorama da assistência estudantil com foco nas alunas da LEdoC que são mães e levam os filhos para FUP durante o Tempo Universidade.

Dentre as discentes que participaram, a faixa etária predominante foi entre vinte e trinta anos, a maioria se declarou de cor preta, bem como a maior parte declarou por estado civil solteiras.

Nenhuma das participantes atua profissionalmente na área para qual está se formando. A maioria das alunas participantes, declarou ter renda mensal próxima do salário mínimo (valores variando entre novecentos e dois mil reais). É importante observar que a maioria das entrevistadas se declararam apenas estudantes. Dentre as que informaram possuir algum trabalho remunerado, as ocupações foram diarista e artesã. Indo ao encontro das ideias de Bilge sobre interseccionalidade, fica evidenciado que as estudantes sofrem de fatores de opressão que estão histórica e rotineiramente imbricados na sociedade brasileira, que se sobrepõem em um contexto de dificuldades e fragilidades sociais. Se considerarmos as desigualdades que ainda permeiam a condição social de ser mulher, a maternidade e suas nuances; a cor preta, parda, a origem quilombola, faz com que a dedicação para suplantar as adversidades e se manter estudando se torne em ato de resistência para as estudantes.

A análise das informações obtidas exigiu cuidado no processo de interpretação, de forma a evitar afirmações distorcidas da realidade das alunas entrevistadas. A identidade das discentes foi mantida em sigilo. Por se tratar de uma pesquisa interpretativa, um diálogo de caráter avaliativo com as estudantes sobre suas necessidades e assistência estudantil, a investigação não trará riscos ou prejuízos para as participantes. Ao final da pesquisa, a avaliação participativa permitiu elencar os principais pontos identificados nas falas da(o)s participantes, em termos de necessidade de melhorias, o que embasa o produto deste trabalho de mestrado.

Cabe ressaltar que os documentos institucionais, como Projeto Político Pedagógico do Curso (UnB, 2018), atos, resoluções e regimentos da Universidade de Brasília, também ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (BRASIL, MEC, 2010), constituem fontes de apoio, especialmente quanto à investigação dos mecanismos de assistência estudantil disponíveis para as estudantes.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Para montar o quebra-cabeça e construir o corpo do trabalho foi necessário um modelo avaliativo que permitisse entender as perspectivas de discentes e servidores da FUP. Tal processo combinou-se à análise documental das normativas bem como análise bibliográfica, que

possibilitaram identificar a assistência estudantil como ação pública e quais seus principais instrumentos.

A avaliação participativa contribuiu para que tanto servidores da FUP como também as discentes pudessem expor através do diálogo, de maneira crítica, suas vivências no campus durante o período do Tempo Universidade. Já a abordagem interpretativa viabilizou a assimilação das questões trazidas pelas falas das entrevistadas, possibilitando a construção da pesquisa de modo que respeitasse as perspectivas que se aproximam e também as contrastantes.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) foi instaurado na UnB no ano de 2007 e teve sua expansão após concorrência em Edital lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2012 (UnB, LEdoC, 2018), e respondeu aos anseios de democratização da educação e esforços de incidência política de movimentos sociais ligados ao campo.

A inserção de estudantes da LEdoC, com realidades distintas; principalmente se observado o caráter de alternância próprio do curso, resulta para os gestores da Faculdade UnB Planaltina (FUP), bem como aos discentes, em um processo gradativo de reflexão perante as necessidades e as ações que intentam garantir as condições mínimas necessárias para que seja possível o prosseguimento dos estudos.

A assistência estudantil foi gestada com intuito de garantir a permanência da(o)s estudantes até a conclusão do curso; no âmbito dessa pesquisa de mestrado, sua importância fica evidenciada na fala de cada participante do estudo que, em maioria, integram famílias com renda próxima de um salário mínimo.

Conforme percebido nas entrevistas, para as discentes mães, que precisam levar os filhos consigo para a Universidade, a necessidade de assistência vai além de um suporte financeiro, mas abrange a necessidade de que seus filhos sejam cuidados enquanto elas estudam. A garantia de apoio para a criança, na forma de um ambiente seguro e acolhedor, significa inclusive um aporte psicológico para a mãe, possibilitando que se concentre nas atividades acadêmicas, sem a preocupação momentânea de ter que dividir atenção com os cuidados exigidos pela criança.

Nas próximas páginas, serão apresentados os instrumentos de ação pública que mediam as relações entre as estudantes e a Universidade, de modo a verificar quais são as perspectivas delas sobre a efetividade das iniciativas de assistência estudantil.

5.1 PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL IDENTIFICADOS PARA A LEDOC NA FUP/UNB

Discentes da Licenciatura em Educação do Campo avaliada(o)s como em situação de vulnerabilidade social e econômica, são elegíveis para acesso aos mecanismos disponibilizados pela Universidade de Brasília que estão em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes. Conforme discutido ao contextualizar a assistência estudantil, este programa

decorre das transformações sociais no Brasil, foi estabelecido no ano 2010 e pretende colaborar para a inclusão de grupos historicamente alijados do ensino superior, respondendo aos anseios de movimentos sociais pela educação.

Foi possível verificar sete dispositivos principais de ação pública para o público estudado: o Programa Auxílio Emergencial; Programa Auxílio Socioeconômico; Bolsa Permanência MEC; Bolsa Alimentação; Auxílio-Creche; Alojamento; Assistência Emergencial durante a pandemia de Covid-19. Destaca-se também outro processo relevante à assistência estudantil, como a iniciativa extensionista da Ciranda, realizada especificamente na FUP. Divide-se a assistência formal em tempos: o primeiro, que engloba tanto o Tempo Comunidade como também o Tempo Universidade (Programas de Auxílios Emergencial, Socioeconômico, a Bolsa Permanência do MEC para quilombolas e auxílio-creche); e o segundo, prestado no Tempo Universidade (bolsa alimentação, alimentação, alojamento). Cada um deles, bem como a iniciativa extensionista da Ciranda, será discutido em detalhe a seguir, considerando a descrição institucional como também as perspectivas de estudantes-mães concernidas e trabalhadores engajados na promoção das iniciativas.

5.1.1 Programa Auxílio Emergencial

Disposto pela Resolução da Reitoria nº 0109/2013, o Programa Auxílio Emergencial é custeado com recursos do Pnaes. O auxílio é concedido conforme disponibilidade orçamentária da UnB e tem por finalidade atender discentes regularmente matriculados na graduação em dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas. Como requisito para concessão do auxílio emergencial, os estudantes não podem ser beneficiários de bolsa ou quaisquer mecanismos de assistência da UnB. Conforme a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), o valor é de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais).

5.1.2 Programa Auxílio Socioeconômico

Criado e regulamentado pela Resolução do Conselho de Administração nº 0012/2014, o Programa Auxílio Socioeconômico visa promover a democratização do acesso ao ensino superior, minimizar desigualdades sociais e contribuir para a diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados nos cursos de graduação da UnB, diminuindo os índices de evasão. Os recursos financeiros para a manutenção do Programa são oriundos do Pnaes,

o valor recebido pelos beneficiários do Auxílio é de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais).

5.1.3 Bolsa Permanência MEC

A Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, cria o Programa de Bolsa Permanência, conforme o artigo 4 da referida portaria, a bolsa permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas.

Conforme Resolução nº 13, de 9 de maio de 2013, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são estabelecidos os procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

De acordo com o documento, a gestão do Programa é de responsabilidade das Secretarias de Educação Superior (SESu) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação. A verificação das condições para acesso e concessão da Bolsa Permanência é confiada às IFES. Já o pagamento das bolsas é responsabilidade do FNDE.

I – DO PAGAMENTO DAS BOLSAS

Art 4º A bolsa de permanência a ser paga pelo FNDE a cada estudante beneficiado pelo Programa que tenha cumprido as condições estabelecidas no manual de gestão terá o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais.

§ 1º A bolsa de permanência a ser paga a estudantes indígenas e quilombolas que comprovem residência em comunidades indígenas e quilombolas terá o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais.

§ 2º Estudantes indígenas e quilombolas que comprovem residência em comunidades indígenas e quilombolas e estejam matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores farão jus, durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, a bolsa de permanência no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, até o limite máximo de seis meses. (FNDE, RESOLUÇÃO CD nº 13, 05/2013)

A Bolsa Permanência concedida pelo Ministério da Educação é acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas e com auxílios para moradia, transporte, alimentação e creche criados por atos próprios das instituições federais de ensino superior.

5.1.4 O que estudantes-mães e gestor(a)es dizem sobre os auxílios e a bolsa?

Entender que a assistência estudantil é primordial para que as e os estudantes decidam por continuar o curso é uma preocupação do Gestor nº 6.

É de fundamental importância para que esses estudantes se dediquem às atividades acadêmicas e não tenham que interromper as suas atividades para poder desempenhar atividades de trabalho, que muitos deles precisam desempenhar as atividades de trabalho para seu sustento. E no momento que ele tem que fazer essa escolha, ou ele continua trabalhando ou ele vai para universidade e, a partir do questionário que é respondido, que mostra que ele tem essa necessidade, essa vulnerabilidade social, é de fundamental importância que a gente tenha cada vez mais os estudantes atendidos. E que a gente possa ter 100% dos estudantes que têm esse direito, que têm essa necessidade, assistidos por esses auxílios e ter a compreensão que isso é algo extremamente necessário e não é de forma alguma, nenhum tipo de privilégio em relação a outros estudantes. (GESTOR 6)

Segundo a Gestora nº 4, ao se buscar uma Universidade que acolha pessoas que sempre foram marginalizadas, que possibilite levar a educação para o interior do Brasil, é necessário a compreensão da necessidade do recurso de assistência:

[...] quando não tem recurso da assistência estudantil, os alunos da LEdoC saem do curso, eles evadem. Não tem condições e quando tem assistência eles não evadem, porque eles querem estudar. Não existe uma evasão por falta de interesse, a evasão é por conta de recurso, por conta de condições. Para promover uma mudança na educação brasileira, na educação do campo, não tem outra saída, precisa de ter investimento, precisa de ter recurso. (GESTORA 4)

É importante observar que, de maneira geral, o financiamento destinado para assistência estudantil é visto como grande fator limitante. De acordo com a Gestora nº 1, “o que acontece hoje é que a verba é insuficiente para a demanda”.

A partir de 2016 a gente começou a ter problemas de financiamento da assistência estudantil. O que acontece: no nível macro você teve uma estabilização do recurso, ou seja, o Pnaes não cresceu mais, e dentro da Universidade os cortes que tiveram nas outras áreas da educação refletiram na assistência. (GESTOR 2)

O Gestor nº 6 apresenta considerações pertinentes acerca do atual contexto da educação superior. Ele afirma que “o perfil das Universidades mudou a partir de uma expansão do acesso ao serviço público que estava em andamento, foi interrompida por algumas questões, principalmente de orientação de projetos de governo, projetos de Estado”.

Nós tivemos o Programa Reuni de 2008, onde era um programa de expansão das Universidades e Institutos Federais, ele foi interrompido e, muitos desses Institutos, muito dessas unidades, conforme a FUP. Então a gente precisa de apoio não só na implantação, mas no desenvolvimento e na fundamentação desses campi novos e, sem dúvida nenhuma, a partir da inclusão surgem necessidades específicas e essas necessidades específicas de muitos estudantes que vem com vulnerabilidade social. É sim responsabilidade da universidade, que a gente possa mantê-los com dignidade, com segurança e, sem dúvida nenhuma, é a oportunidade que esses estudantes têm de mudança da sua condição de vida, da sua condição de cultura e da sua condição de cidadão e de transformadores da sociedade. (GESTOR 6)

O acesso à informação e o acompanhamento dos editais de assistência são apontados como questões que merecem atenção para que não se tornem fatores limitantes. Como comentado pelo Gestor nº 6, “é a dificuldade de acessar as informações na agilidade que é necessária, às vezes as discentes não têm um acompanhamento diário dos editais, das páginas, de não conhecer também todo esse aparato legal da assistência estudantil”. De fato, ao serem questionadas se conheciam a legislação que fundamenta a assistência estudantil, todas as discentes participantes afirmaram desconhecer.

A linguagem dos editais é tida como de difícil entendimento por parte das pessoas entrevistadas. Conforme relato da Estudante Mãe nº 5, quilombola, “algumas coisas são bem complicadas, pela forma de falar, porque eu venho de uma comunidade que a língua é bem diferente. Muitas coisas a gente tem que pesquisar para saber realmente o que é”.

“Tem uma preocupação grande dos setores que fazem esses editais; para que seja acessível para os estudantes. Entretanto, a gente tem algumas limitações na própria formação anterior desses estudantes da Universidade, dificuldade no letramento, dificuldade, às vezes, até na compreensão” (GESTOR 6).

A Gestora nº 5 acredita que é importante que os estudantes se familiarizem com a linguagem dos editais de assistência estudantil. “Mas acho que também não pode esbarrar, isso ser um empecilho, que impede que ele tenha acesso”.

Edital é um documento sempre muito complexo. Acho que para qualquer realidade, o edital de um concurso, o edital de uma ação pública. E esse não é diferente, é um recurso público, um edital ele é muito detalhado, ele tem muita informação. A gente não tem muito essa cultura de ler tantos detalhes, um documento tão longo, de tantas páginas. E tem uma linguagem muito técnica também. É um item que refere a outro, que aí você não leu aqui, mas ele estava no outro contexto. Então, acho que o editais de uma maneira geral são documentos complexos. Eu reconheço que na nossa Universidade, os editais tem tentado ser um pouco mais simples. Se a gente abre as versões atuais, eles são bem mais objetivos. Mas não significa que está ainda acessível para todos. (GESTORA 5)

A comunicação institucional em relação aos mecanismos de assistência estudantil é percebida como estratégica para o acesso aos benefícios da assistência.

Toda a informação é nova e são muitas informações ao mesmo tempo, então, às vezes, ele não consegue buscar essas informações no local que é devido e não consegue assimilar todas essas informações. E, às vezes, isso pode vir a causar e tem causado, inclusive, o abandono desses estudantes da universidade. Então é de fundamental importância que a gente consiga divulgar em nossos canais institucionais, que a gente possa fazer uma busca ativa aos estudantes e que tenhamos cada vez mais essas informações disponíveis para chegada do calouro e que sejam disseminados na comunidade estudantil de maneira bem ampla. (GESTOR 6)

As discentes entrevistadas afirmaram que receberam informações acerca dos instrumentos de assistência ao ingressarem no curso, por meio do Serviço de Assistência Estudantil da FUP. Conforme afirma a Estudante Mãe nº 6: “Eles sempre explicavam direitinho para a gente. Se a gente não entendesse, a gente procurava novamente. Eles sempre explicavam outra vez até que a gente entendia”.

Na LEdoC, eles são muito cuidadosos assim com a gente, sabe?! Eu não sei se é assim para todos os cursos, mas eu me lembro que, no dia da matrícula, a gente teve uma grande reunião [...] eles sempre foram muito solícitos, assim, de ajudar cada um com um problema diferente. (ESTUDANTE MÃE 1)

Observando o cenário geral dos programas de assistência previstos no Pnaes, no âmbito da Faculdade UnB Planaltina, além da burocracia - que é apontada por algumas mães como entrave ao acesso da(o)s estudantes aos mecanismos de assistência (através do estudo socioeconômico); outro fator apontado é a dificuldade de manuseio e também o acesso da(o)s estudantes à tecnologia. Sobre essas dificuldades, como exemplo, a Estudante Mãe nº 4, quilombola, afirmou: “muito difícil e muitos dos meus colegas moram lá na minha comunidade, a internet é ruim. E às vezes dificulta muito, porque são muitos documentos que eles pedem, acho que não tem necessidade de tanta coisa assim. E acabam perdendo”.

A nossa maior dificuldade já começa ali no acesso aos programas. Hoje, se antes a questão de ser tudo informatizado, fazer upload de documentos no sistema para muitos jovens é muito simples. Para aqueles que tem acesso às tecnologias. Agora praquele que está no campo, principalmente os da LEdoC, é muito complicado. [...] Agora você coloca esse aluno que não tem acesso à tecnologia de frente pra uma tela, às vezes nem o celular dele ali naquela localidade pega. Não tem internet suficiente. Aí ele tem que fazer um *upload* de documentos, dentro de um sistema. (GESTORA 1)

Em uma sociedade onde os avanços tecnológicos são constantes, é comum que as Instituições adotem medidas visando a modernização de suas ferramentas administrativas. Nesse sentido, a Universidade de Brasília instaurou o pacote SIG-UnB (Sistemas Institucionais Integrados de Gestão). Definidos como “sistemas informatizados que oferecem mais celeridade,

integração, padronização, controle e transparência aos fluxos de gestão orçamentária e financeira, de recursos humanos e das atividades acadêmicas” (UnB, 2018).

O Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), por onde a documentação exigida para entrada na assistência deve ser anexada, é percebido pelo Gestor nº 2 como prejudicial aos estudantes de uma maneira geral “porque veio para mudar tudo, tem uma interface muito mais complexa de interação”.

Conforme histórico narrado pelo mesmo gestor, o sistema anterior permitia maior flexibilidade para ajudar os estudantes que, se por problemas de prazo ou documentação não conseguissem acesso aos programas que pleiteavam, era possível garantir pelo menos o acesso à alimentação. Explica que com a mudança dos sistemas o cronograma dos programas de acesso à pecúnia passou a determinar o cronograma geral da avaliação socioeconômica, como consequência, relata haver um aumento do pedido de auxílio emergencial em função de alimentação.

Tinha definido em edital os prazos para acesso aos programas de pecúnia - então moradia, socioeconômico, têm prazo estabelecido no edital. Se o estudante não conseguir completar neste prazo, está fora desses programas. Mas a avaliação dele continuava em aberto no sistema e a gente tinha a possibilidade de concluir essa avaliação para que ele tivesse acesso à alimentação pelo menos, a gente fazia assim dentro dessa liberdade. Já que a gente não conseguia pelo diálogo interno estender a validade dos programas de pecúnia que muitas vezes é o que eles demandavam, pra não prejudicá-los no acesso à alimentação, a gente concluía a avaliação mesmo depois desses prazos tendo em vista que o sistema permitia. (GESTOR 2)

Embora seja lógico pensar que atualizações e mudanças nos sistemas de gestão sejam necessárias, é importante também ponderar as necessidades do público que é atendido pelas ferramentas adotadas, para que os sistemas não acarretem em mais um fator gerador de exclusão para a(o)s discentes em situação de vulnerabilidade.

Ao analisar as especificidades dos discentes da LEdoC, a Gestora nº 5 reconhece que o preenchimento do sistema e a documentação exigida podem incorrer em limitações para o acesso aos Programas de assistência estudantil. “Particularmente essa dificuldade dos estudantes de conseguirem compreender esse sistema. O que é que ele tem que apresentar, o que tem que comprovar, quando é que ele tem que renovar para não perder”. Ela enumera o que percebe como desafios:

De conseguir preencher os dados no sistema, de apresentar as informações comprovando a documentação necessária. E não só comprovar, mas às vezes o tipo de documentação que é exigida, é pensada para um perfil de um estudante que tem uma família inserida num sistema de trabalho mais tradicional, então aí pede um documento que não condiz com a realidade deles, isso causa dificuldade. (GESTORA 5)

A presença de estudantes quilombolas é significativa no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/FUP), para esse grupo é disponibilizado um auxílio oriundo do Ministério da Educação (MEC) no valor de novecentos reais por meio do Programa de Bolsa Permanência (PBP). É importante observar que o PBP também é destinado a estudantes indígenas.

A Estudante Mãe nº 7 se sente acolhida pela FUP e percebe como positiva a visibilidade e o respeito à identidade quilombola na Universidade. Ela acredita que hoje em dia as Universidades mudaram bastante em termos de reconhecimento. Ela fala sobre percepções e experiências: “nós temos muito orgulho de sermos quilombolas porque nós comemos as coisas da gente mais orgânico, não vai muita química de substância de agrotóxico. Nós vivemos do que nós plantamos. Então é um orgulho!”

Hoje em dia as universidades já mudaram muito, bastante. Já reconhecem essas partes, porque antes, a gente quilombola, seja em Universidade ou escola pública, a gente nunca foi reconhecida. Hoje em dia, graças a Deus, somos. Em um colégio público sofre muito preconceito, as escolas públicas hoje em dia não aceitam as descendências de ninguém, porque às vezes nós viemos de uma cultura, que a gente não fala, o linguajar da gente, somos diferentes. A pessoa recebe muito racismo pelo modo de falar, pelo modo de se vestir, pelo tipo de cabelo afro da gente. Então, eu acho que hoje em dia está 80% melhor do que era antes. (ESTUDANTE MÃE 7)

Conforme explanado pela(o)s gestora(e)s entrevistados, a Universidade não desenvolveu um mecanismo próprio de assistência para os estudantes quilombolas em função da existência do programa de bolsas gerido pelo MEC. “E a Universidade tem um papel que é de reunir a documentação e apontar pro MEC quem são aqueles estudantes que estão dentro do critério, que é um critério muito similar ao que a gente usa no Pnaes, ou seja, um salário mínimo e meio” (GESTOR 2).

Segundo dados compartilhados pelo setor de assistência estudantil da FUP em 2022, 108 discentes quilombolas (sendo 74 mulheres) da Licenciatura em Educação do Campo recebem a Bolsa Permanência do MEC.

Algumas questões foram apontadas ainda em relação ao Programa de Bolsa Permanência do MEC. Para a Gestora 3, recursos insuficientes e rigidez nos prazos atrapalham a abrangência do programa. “Tem prazos que são bem rígidos e muitos estudantes, muitas vezes, não conseguem entender o sistema e aí eles ficam de fora.”

Como um obstáculo, o Gestor 2 aponta a comunicação com a instituição responsável pelo programa, o Ministério da Educação. Conforme afirma:

Os estudantes quilombolas ficam dependentes de uma instituição que é longe, ou seja, uma instituição de difícil acesso, com a intermediação nossa e um diálogo truncado muitas vezes [...] para resolver os problemas que são ali muito imediatos desse público. A gente fica de mão amarrada, porque não existe nenhum programa interno especificamente para quilombolas tendo em vista não sobrepor recursos. (GESTOR 2)

As preocupações se justificam em função do perfil discente da Licenciatura em Educação do Campo que, conforme estimado pela Gestora nº 3, corresponde a maioria dos ingressantes no curso: “acho que oitenta por cento dos nossos estudantes são de regiões remanescentes quilombolas”. É importante destacar que até o momento em que a pesquisa estava em andamento, no âmbito da UnB/FUP não havia um registro formal do quantitativo de estudantes quilombolas. Contudo, na Licenciatura em Educação do Campo, no ano de 2022, conforme dados levantados internamente e compartilhados pela Coordenação do curso, existem 165 estudantes quilombolas.

Em entrevista remota, a Estudante Mãe nº 4 - que possui duas crianças, afirma que sua renda familiar é proveniente da bolsa do MEC para quilombolas. Conforme a estudante, o valor recebido é suficiente para atender suas necessidades de mãe estudante.

Para a Estudante Mãe nº 5, que também é beneficiária do Programa de Bolsa Permanência (MEC) e possui três crianças, o auxílio não é suficiente para atender as necessidades dos estudantes. Contudo, a assistência é parte importante de sua renda mensal familiar, que afirma ser de aproximadamente dois mil reais.

A maioria dos estudantes tem filhos, então como a gente tem um curso de alternância, se desloca da comunidade, vem para UnB, por mais que tenha o RU, mas a gente vai gerar gasto. A gente que tem filhos, você tem que arcar com a despesa dos filhos lá. Não tem como você ter um trabalho, que você vem e volta e vai voltar para o trabalho; porque são 2 meses que você tem que se ausentar. (ESTUDANTE MÃE 5)

5.1.5 Bolsa-Alimentação

Observa-se que existem mecanismos de assistência estudantil que ganham sentido quando a(o)s discentes estão dentro do campus: justamente, a assistência no Tempo Universidade.

Conforme disposto na Resolução da Reitoria nº 0138/2012, o Programa Bolsa Alimentação “tem por objetivo oferecer ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica alimentação básica no Restaurante Universitário (RU), a fim de contribuir para a sua permanência na Universidade”.

No artigo 5º, da referida Resolução, é estabelecido que compete ao RU prestar atendimento aos estudantes participantes do Programa por meio da produção e do fornecimento de refeições nutricionalmente balanceadas e de qualidade a baixo custo.

5.1.5.1 Alimentação, segundo a(o)s coparticipantes da pesquisa.

A alimentação das crianças no período em que ficam alojadas na FUP é uma preocupação para as mães, bem como um exemplo de adaptação e solidariedade. A Faculdade UnB Planaltina conta com o Restaurante Universitário (RU). A(o)s discentes, cujo perfil socioeconômico é classificado como de baixa renda, têm acesso gratuito as refeições fornecidas pelo restaurante. O benefício é estendido para a(o)s filha(o)s das discentes da LEdoC.

Embora a maioria das discentes entrevistadas considerem a alimentação fornecida pelo RU como adequada para a alimentação das crianças, alguns pontos são destacados. A Estudante Mãe nº 2 conta que não costuma alimentar sua criança com a comida do RU, justifica afirmando que é devido a presença de salitre nos alimentos. “Quando a gente come, eu mesmo, que já sou adulta, me sinto inchada. Imagina ele que é uma criança, então eu prefiro não dar”. A opinião é compartilhada pela Estudante Mãe nº 3 que acrescenta a preocupação dos alimentos serem “congelados”, ponderando que a comida do restaurante universitário “não é muito saudável para uma criança”.

A Estudante Mãe nº 4 por sua vez, ao ser perguntada sobre como se dava a alimentação das crianças no período em que ficavam alojadas em tempos de aulas presenciais, afirma que as crianças comiam junto às mães no RU. Ela menciona a dificuldade de adaptação das crianças à comida, atribuindo a responsabilidade por tal dificuldade ao tempero.

Como lá no alojamento tem um fogão, a gente adaptava. Fazer vaquinha, comprar gás, para poder cozinhar para as crianças, porque a comida do RU a gente achava que não era suficiente e, às vezes, as crianças também passavam mal, ficavam vomitando, diarreia, essas coisas assim. (ESTUDANTE MÃE 4)

A Estudante Mãe nº 5 concorda que existe uma dificuldade de adaptação das crianças aos alimentos fornecidos pelo Restaurante. Conforme as falas da entrevistada, “até para a gente que é adulto é uma adaptação bem tensa”. Apresenta ainda as razões que justificam suas impressões: “Eu acho que é bem diferente! Não que (a comida) não seja adequada, mas é muito diferente para os nossos costumes”.

As percepções acerca do estranhamento em relação aos alimentos servidos no restaurante universitário são reconhecidas pela Gestora nº 4. Ela menciona que tanto a(o)s estudantes, quanto as crianças “sofrem muito com a alimentação no RU”, apesar da participação de nutricionistas na produção dos alimentos.

A alimentação do RU é uma alimentação produzida segundo os parâmetros das nutricionistas que orientam essa produção e ela é padronizada. E o estudante que vem do campo, ele não está acostumado, nem com aquela padronização nem com essa condimentação, ou a falta de condimentação, ou a falta de gordura, ou seja, não está aqui a discussão se eles alimentam melhor ou pior, o fato é que eles têm muita dificuldade de se adaptar a alimentação do RU. (GESTORA 4)

Ela também destaca as alternativas buscadas pelas mães que se unem para fornecer uma alimentação que se enquadre ao paladar e aos costumes alimentares das crianças; utilizando-se de panelas elétricas, por exemplo. Outra alternativa buscada pelas mães é a organização de lanches coletivos, que segundo a Gestora nº 4, é possível em função de “vaquinhas” entre as mães. “Uma mãe vai, compra lanche para toda semana e aí garante que tenha frutas, alimentação mais saudável e na outra semana outra mãe faz isso”. Ela explica ainda que os lanches compartilhados são importantes para as crianças também no sentido em que aprendem a dividir.

5.1.6 Alojamento

Apesar de no âmbito da Universidade de Brasília estar previsto o Programa de Moradia (nas modalidades de Vaga na Casa do Estudante Universitário e Auxílio Moradia Financeiro), via de regra, os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo não são elegíveis para tais benefícios, em razão da disponibilidade de alojamento na FUP.

O caráter de alternância é um dos principais fatores que diferenciam o curso de Licenciatura em educação do Campo em relação aos demais cursos ofertados pela Faculdade UnB Planaltina. O recebimento de estudantes por períodos de tempo determinados, culminou na construção do Alojamento Estudantil Dom Tomás Balduino.

Conforme o regimento do alojamento, na primeira cláusula do artigo terceiro, “a utilização pelo(a) estudante, regularmente matriculado na FUP, será disponibilizada somente durante o período de etapa da sua turma, em datas - a serem confirmadas pela coordenação do curso e/ou evento - previamente autorizadas pela Direção do Campus”. O alojamento não se confunde, portanto, com moradia estudantil, o direito de ocupação é provisório, ficando impedido o acesso após o período máximo de ocupação.

Durante o prazo de permanência, ainda conforme disposto no regimento, compete ao estudante alojado zelar pela ordem, pela boa convivência com os colegas hospedados no alojamento, pela disciplina, segurança, bem como pela limpeza da área interna do quarto que fizer uso, também pela conservação das instalações e dos bens de propriedade da FUB que constam na relação de patrimônio do quarto. É reservado o direito de vistoria pela administração do alojamento no momento de assinatura do Termo de Ocupação (documento que certifica a entrada), durante o período de uso e ao final de cada utilização. O artigo quarto, cláusula terceira, esclarece que “a indenização por danos e prejuízos materiais causados aos móveis e utensílios do alojamento é de responsabilidade do(a) estudante alojado(a) e todos os ocupantes do quarto serão notificados em caso de ocorrência”.

Para todos os estudantes da LEdoC tem sido assegurado o direito de permanência no Alojamento Estudantil Dom Tomás Balduino, que foi construído com recursos financeiros do MEC, visando garantir espaço para hospedagem dos estudantes durante o período em que estão no Tempo Universidade. O alojamento tem capacidade para receber 100 estudantes ao mesmo tempo, contando com salas de estudo, espaço administrativo, Ciranda Infantil e lavanderia. Os quartos são coletivos e dispõem de infraestrutura básica para a permanência temporária dos estudantes, que ficam alojados durante todo o período do Tempo Universidade enquanto os demais estão no Tempo Comunidade. Quando uma turma encerra suas atividades de Tempo Comunidade, volta para o Tempo Universidade e vice-versa, fazendo com que a disponibilidade do alojamento seja efetiva e permanente. Além do uso prioritário pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, também têm direito ao alojamento em períodos presenciais (temporários) outros estudantes de cursos de extensão e de formação que acontecem em alternância, com prioridade para os de formação continuada, as especializações ofertadas para os egressos da LEdoC. (MOLINA, ROCHA, SANTOS, 2019, p. 309/310)

Ainda que vede a presença de acompanhantes de qualquer natureza, é previsto no regimento, sétima cláusula do artigo terceiro, o uso das dependências pelas crianças: “os estudantes que utilizam o alojamento poderão alojar seus filhos(as) desde que a criança tenha idade de até 4 anos, casos especiais poderão ser avaliados pela comissão de cogestão do alojamento”.

Dentre as responsabilidades dos alojados, previstas no regimento em seu artigo quinto, estão:

V – Não perturbar o repouso noturno entre 22h e 6h, bem como evitar reuniões ruidosas e barulhos excessivos em qualquer horário;

VI - É vedada a utilização e/ou porte de aparelhos de som, caso seja de interesse do alojado a utilização de mídia sonora, o mesmo deve se responsabilizar pela utilização de fones de ouvido.

5.1.6.1 Alojamento, segundo a(o)s coparticipantes da pesquisa

No tempo em que estão na Faculdade UnB Planaltina, os estudantes da LEdoC utilizam o alojamento - cuja gestão é feita pela própria FUP. “A infraestrutura, as adaptações que precisam, lâmpadas, banheiros, equipamentos. A gente vai providenciando, assim como também a gestão do espaço, atribuição do uso” (GESTORA 5).

O Gestor nº 6 explica que o alojamento possui capacidade para atender dez (10) crianças, divididas em dois (2) quartos – ou seja, cada quarto comporta cinco (5) mães com cinco (5) crianças.

Tem um alojamento para gente, aí a gente dormia lá dividindo os quartos. As mães ficavam em uns quartos embaixo né, por causa das crianças, até mesmo por causa da escada, e o restante se dividia nos quartos de cima e nos outros que sobravam embaixo também. (ESTUDANTE MÃE 6)

O fato de os quartos reservados para as mães estarem localizados no andar de baixo do alojamento é visto como positivo pelas entrevistadas, em função da segurança proporcionada às crianças ao não precisarem subir escadas para acesso. Quando perguntadas acerca do alojamento, algumas mães apontam detalhes que acreditam que poderiam ser melhorados. O tamanho dos quartos é considerado pequeno pela Estudante Mãe nº 5, segundo ela, são disponibilizados dois quartos para as estudantes mães e, por serem coletivos, o espaço fica apertado. O fato de existir apenas um banheiro no quarto também é mencionado pela estudante. Já a Gestora nº 4 lembra que o alojamento é um espaço destinado para estudantes; conforme considera: “na verdade, as mães ficam bem instaladas, se nós fossemos pensar assim, nós entregamos um quarto que tem um banheiro grande e tem um espaço para elas alojarem, uma sala e um dormitório”.

Conforme esclarece o Gestor nº 6, “existe um olhar diário do setor de administração predial para que não haja nenhum tipo de infraestrutura deficitária”. Em relação ao atendimento das necessidades das crianças, além do quarto das mães, o alojamento conta com “a copa das mães, com geladeira, com frigobar, com um apoio para que possam fazer uma alimentação noturna se for necessário, e muito provável isso aconteça com muita frequência para criança”.

A Gestora nº 5 acredita que melhorias são feitas à medida que as demandas vão surgindo.

A questão, por exemplo, de lavar roupa das crianças. E a máquina industrial e a quantidade de roupas que é gerada aqui não justifica ligar uma máquina daquele tamanho, então uma necessidade de uma máquina menor. E então a gente recebeu por doação recentemente, uma máquina de lavar menor para atender essa realidade. (GESTORA 5)

Ao ser questionada sobre o que poderia ser melhorado no alojamento, a Estudante Mãe nº 3 respondeu com base em suas experiências, pois segundo ela ficava alojada por “2 meses, 2 meses e pouco”:

Cozinha. A gente tem um micro-ondas e uma geladeira, só ali. [...] E aí tem um fogão para todas as mães, um fogãozinho de 4 bocas. Mas se ela quiser fazer alguma coisa para o filho, e todas as mães têm que compartilhar desse mesmo fogão, que também foi doação dos outros. Máquina de lavar também tem uma, que também acho que foi dada, e que funcionava menos do que prestava. (ESTUDANTE MÃE 3)

A Gestora nº 5 acredita que o ambiente do alojamento é adequado para as crianças e “foi adaptado para essa realidade”. Ela cita, por exemplo, os cuidados que são tomados e o fato de que as crianças estão num espaço mais reservado para ficar com as mães e não estão com outros adultos.

Eu queria um alojamento maior, eu queria quartos maiores. Queria todos equipados com cozinhas completas, com tudo como se você tivesse na sua casa, claro. Se é para sonhar, né?! Acho que eu gostaria também dos espaços para as crianças. Com as condições que nós temos, de recursos investidos nas universidades públicas, não dá para pensar que isso é algo possível. Então, dentro do que é possível, acho que a gente tem um espaço que atende. Ele foi pensado de uma maneira mais particularizada para essa realidade das mães com crianças. (GESTORA 5)

Ainda que pesem as restrições quanto a mídias sonoras, ruídos e barulhos excessivos no âmbito do alojamento, sendo proibido pelo regimento a perturbação do repouso noturno, tais fatores às vezes implicam em desconforto para as mães e suas crianças. Como relata a Estudante Mãe nº 1:

[...] às vezes as mães estão lá com alguma criança dormindo, à noite, aí fica um som mais alto. Ou às vezes a criança tá doentinha consegue dormir, alguém está com som alto e acaba acordando a criança. As mães já não dormem direito, com criança, alojamento, fora de casa. Acaba que eu acho que a dificuldade está aí, com as mães em relação ao resto mesmo das outras pessoas que estão ali, que os filhos estão em casa, ou simplesmente não tem filho. (ESTUDANTE MÃE 1)

O Gestor nº 6 admite que no ambiente universitário existem algumas condições que acontecem e não são relacionadas ao estudo diretamente, ao processo de ensino aprendizagem, mas ao convívio social nas universidades. Às vezes, algumas atividades que acontecem nos centros acadêmicos, nas quadras poliesportivas.

Às vezes, algumas atividades acontecem no período noturno, onde nós temos também cursos noturnos, e, às vezes, essas atividades noturnas podem gerar um pouco mais de barulho, mesmo que sejam atividades de ensino aprendizagem. E nesse momento, a gente tem os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, principalmente as mães, com uma rotina muito intensa de estudos durante todo o dia e, sem dúvida nenhuma, ao final do dia tem todo o amparo que vão dar os seus filhos. E, às vezes, são crianças pequenas que não dormem bem à noite ainda, então tem algum que às vezes pode estar acometido de alguma enfermidade, alguma uma doença. E o cuidado mesmo da mãe com a criança. Então é muito cansativo para as mães esse período de Tempo Universidade. (GESTOR 6)

Mesmo que apontem as dificuldades de se conviver em um ambiente coletivo e as limitações características de um alojamento estudantil no que diz respeito à presença das crianças, as instalações são consideradas adequadas pelas estudantes entrevistadas.

É muito lindo aquilo ali gente! Estou te falando assim, apesar das contradições, o alojamento, a Ciranda, o espaço que eles abriram ali para o povo quilombola e o povo do campo é bonito demais sabe. Só a UnB mesmo para fazer uma coisa dessa, é muito bonito. (ESTUDANTE MÃE 1)

O alojamento estudantil da Faculdade UnB Planaltina (FUP) também abriga uma iniciativa considerada primordial para a permanência as discentes que são mães: a Ciranda da LEdoC.

5.1.7 Auxílio-creche e Ciranda: instrumento de ação pública e estratégia de ação coletiva

Criado por meio da Resolução do Conselho de administração nº 0060/2017, o Programa Auxílio-Creche é voltado para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nos quatro *campi* da UnB, que têm filhos(as) de zero até cinco anos de idade. Os recursos financeiros para manutenção do Programa serão oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Art. 3º São objetivos do Programa Auxílio-Creche (PACreche): I – contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, permanência e conclusão do curso de graduação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com filhos(as) em idade entre zero e cinco anos; II – promover a democratização do acesso à educação superior; III – contribuir para a diminuição dos índices de evasão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. (UNB, RESOLUÇÃO CAD, 2017)

5.1.7.1 Avaliando os dispositivos de cuidado

O auxílio-creche, única iniciativa voltada para discentes com filhos prevista no âmbito do Pnaes, tem como entrave a verba de fomento e, conseqüentemente, uma oferta limitada de vagas que costuma ser insuficiente para atender o quantitativo de discentes mães que necessitariam desse mecanismo. O benefício lançado no âmbito da UnB em 2017, conforme discorre o Gestor nº 2, “foi

criado já num momento de queda dos recursos disponíveis”. Esse contexto, portanto, faz com que o auxílio-creche seja ainda extremamente restrito.

A exemplo do que acontece em comunidades onde as políticas públicas se mostram insuficientes e iniciativas vão surgindo localmente com a finalidade de suprir as lacunas dos meios institucionalizados; também na FUP são observadas estratégias que visam amenizar a falta de um mecanismo formal e abrangente de acolhimento dos filhos das alunas.

Consubstanciando o exposto por Muller e Surel (2002), que acreditam que os atores sociais são dotados de capacidade para resolver os problemas através da implementação de suas estratégias, a Ciranda da LEdoC concentra as principais ações, formulada como um projeto de extensão, e por essa característica limitada e relativamente institucionalizada, é reconhecida e enaltecida como prática que oportuniza certo conforto para que as estudantes mães possam se concentrar nas aulas; já que a referida iniciativa desempenha atividades semelhantes com as de uma creche.

É demonstrado que o mecanismo de assistência formal destinado às mães, o auxílio creche, não atende de maneira satisfatória ao não alcançar todas as mães que dele necessitariam. O empenho em acolher a realidade particular da Faculdade UnB Planaltina, do cuidado com as crianças das discentes, surge por meio do que pode ser definido como “ativismo institucional” (ABERS, 2021) em defesa do direito à educação das estudantes-mães, pois é estruturado sob coordenação de docentes da Instituição que se utilizam de maneira solidária de meios que a Universidade oferece em prol da solução de questões de um público específico, as discentes mães e suas crianças. Noções de solidariedade, empatia, coletividade, norteiam as iniciativas e práticas, por parte da(o)s discentes e docentes. Assim, mecanismos já consolidados e a Ciranda vão se complementando para garantir a permanência das mulheres que estudam e não podem prescindir da presença e cuidado com suas crianças.

O projeto de extensão denominado Ciranda da LEdoC surge de uma demanda local, sendo fruto de uma ação coletiva.

Quando a gente põe uma criança no mundo a gente está fazendo um serviço para o mundo. É um trabalho essencial ali, a gente está criando uma criança, tá criando uma pessoa que vai viver dentro dessa sociedade, não deveria ser um problema individual, é um trabalho que assim, você está fazendo pelo bem coletivo. Você está criando uma criança, dando uma boa alimentação, dando uma boa educação pelo bem coletivo. Então é muito razoável que uma instituição pública garanta as suas condições para ser estudante e para exercer esse trabalho em prol de um bem coletivo. (GESTORA 3)

Considerando os exemplos identificados nas falas da(o)s entrevistada(o)s, são principalmente as ações coletivas que garantem o cuidado das crianças, tornando o ambiente do campus em um lugar humanizado, que acolhe e cuida das crianças.

No que se assemelha a rede social citada por Gohn (2008), e que Borges (2020) caracteriza ao afirmar que tais redes locais revelam “espaços de ação não previstos nos campos políticos e de participação institucionalizados”, a Ciranda busca preencher uma lacuna nos mecanismos formalmente instituídos de assistência estudantil.

Ainda que não possa ocupar a posição de instrumento de assistência, em função de sua precariedade, é exaltado o papel de extrema relevância do projeto Ciranda que, conforme a Gestora nº 4, “é uma espécie de denúncia dentro da Universidade da ausência de espaços institucionalizados de cuidado infantil”.

Ao se pensar em cuidado infantil, faz-se importante lembrar que a Constituição Federal elenca os direitos das crianças. No artigo 227, por exemplo, determina que tais direitos sejam assegurados não apenas pela família, mas também pela sociedade e pelo Estado.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, CF, 1988)

A associação de atrizes e atores no acolhimento das crianças no âmbito da Faculdade UnB Planaltina, através da Ciranda, vai ao encontro dos conceitos abordados por Andrade (2011), já que a autora traz a ideia de estratégia como ação que amplia a forma como as políticas são estruturadas e implementadas. Para a autora, a estratégia é uma prática social e se processa, dentre outros, por meio de redes de atores humanos.

A existência do projeto de extensão Educação Infantil Ciranda é justamente um mecanismo utilizado que tem uma certa institucionalidade, porque ele é um projeto de extensão, mas ele carece de todas as condições prescritas legalmente para, por exemplo, ter uma creche que possa receber as crianças da Universidade de maneira profissional. Então ele é um espaço de estágio e de ensino e pesquisa que ocorre dentro da Universidade a mais de dez anos e tem sido sempre um espaço bastante limitado, né, em todos os sentidos, do ponto de vista do espaço, do ponto de vista da oferta de profissionais, do ponto de vista pedagógico, enfim, da oferta de serviços mesmo para as crianças. Nós trabalhamos muito lá de maneira coletiva, de maneira solidária, com revezamentos. (GESTORA 4)

A Ciranda da LEdoC atende crianças em idade não escolar e funciona no prédio do alojamento da Faculdade UnB Planaltina. O projeto é estratégia, como prática social adotada no acolhimento infantil dentro da Universidade, e, por suas características, conversa com as ideias

colocadas por Ribeiro, Andion e Burigo (2015) acerca da definição de ação coletiva - com a mobilização de indivíduos unidos em um contexto de cooperação com o objetivo de constituição de um bem coletivo mais ou menos formalizado e institucionalizado; o que é, para os autores, uma forma de exercício da ação pública.

Na UnB muitas políticas complementares foram construídas visando dar as melhores condições para que estudantes conseguissem concluir o curso. Entre essas políticas complementares, está a Ciranda Infantil, que é um projeto de extensão de educação recreativa que recebe crianças, filhos e filhas dos estudantes do curso apenas durante o Tempo Universidade. Seu funcionamento é colaborativo e envolve os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, as mães, professores e estagiárias. A prioridade é para crianças menores, entre 8 meses e 4 anos, de mães que não têm nenhuma alternativa de deixar as crianças na comunidade, já que não existem condições materiais na Universidade para o atendimento de todas as demandas oriundas dos educandos do curso nesse sentido. (MOLINA, ROCHA, SANTOS, 2019, p. 308)

Embora os coparticipantes da pesquisa reconheçam que a Ciranda possui limitações, o que é compreensível tendo em vista seu caráter estratégico e pouco institucionalizado, com destaque para o fato de não receber aporte financeiro, também é reconhecido que as práticas decorrentes da iniciativa são eficazes. “Acho a Ciranda muito interessante, porque é uma ajuda para a gente que é mãe. A gente não tem o tempo todo para ficar atrás deles na sala de aula, então tem um espaço que eles ficam. A gente fica dentro da sala de aula tranquila” (ESTUDANTE MÃE 2).

A falta de uma equipe dedicada exclusivamente ao projeto de extensão é um dos entraves sinalizados:

Nós não temos funcionários, por exemplo, contratados, ou assistentes sociais contratados dedicados pra esse trabalho da Ciranda, é um trabalho extensionista, então as pessoas que estão atuando ali variam muito, de um ano para outro muda toda equipe, então não tem como a gente ter uma formação, a gente não trabalha educação infantil como gostaria e acaba que enfim, existe um trabalho voluntário entre os próprios estudantes da LEdoC, então um grupo de estudantes se reveza e alguns precisam perder as aulas pra poder ficar com os filhos das colegas, que é um movimento muito legal, muito interessante, mas mostra aí uma falha da nossa assistência estudantil. (GESTORA 3)

O sistema de funcionamento, baseado no voluntariado, implica diretamente na quantidade de crianças recebidas pela Ciranda:

A gente faz todo um quebra cabeça para garantir que tenha o número de estudantes ajudando a cuidar, entre estagiários e voluntários. A gente bota o limite de oito e negocia uma nona e uma décima criança conforme forem as condições ali de dentro. Se as crianças forem maiores, se for mais fácil cuidar delas, aí a gente consegue pegar mais duas. Mas é um grupo grande de crianças pra nós, pra nossa capacidade, pro nosso espaço, oito crianças é um número grande. (GESTORA 4)

Sobre as características e dinâmicas que envolvem o funcionamento do projeto de extensão, o caráter colaborativo é evidenciado. Incluindo a participação voluntária de estudantes alheios à

LEdoC no cuidado com as crianças: “tinham voluntários de outros cursos também, às vezes apareciam alguns que se disponibilizavam a descer e cuidar” (ESTUDANTE MÃE 6).

A Ciranda funciona de forma coletiva. É onde todo mundo participa, todos os colegas se ajudam, aí têm as moças que cuidam da Ciranda, que são duas [...] Eles explicam para a gente sobre o funcionamento da Ciranda, que a gente deixa as crianças, mas aí fica em forma de rodízio. A cada uma hora, desce duas, três pessoas para ajudar com as crianças e as mães descem também. Aí na limpeza, um final de semana a gente limpava a Ciranda. (ESTUDANTE MÃE 6)

É perceptível no discurso das entrevistadas, que a Ciranda além de promover o suporte para as mães estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e suas crianças, é fator que contribui para a humanização do ambiente universitário e oportuniza que a comunidade acadêmica reflita sobre empatia diante da presença das crianças em espaços comuns de convivência.

Ter mães e crianças na universidade; eu acho que humaniza mais ainda a Universidade, porque é uma realidade. São mães e existem crianças né. E tira todo mundo da zona de conforto ali, de estar tanto no alojamento quanto no restaurante universitário com a criança, entendeu?! É isso! É vida real aquilo. Eu acho que humaniza muito também, inclusive, para os outros estudantes, dos outros cursos que não têm ideia do que que aquelas mães estão passando ali, fora de casa. (ESTUDANTE MÃE 1)

As dificuldades em estar com crianças em um ambiente que não foi pensado nesse aspecto, faz com que a limitação dos espaços físicos seja mencionada bem como associada a possíveis desconfortos quando as crianças precisam estar em sala de aula juntamente com as mães. “Imagina, as poucas vezes que tinha, que tem bebê na sala de aula, bebezinho não vai para a Ciranda [...], já era uma dificuldade para as mães prestarem atenção” (ESTUDANTE MÃE 1).

A Universidade, ela não foi desenhada pra crianças, assim como muitos dos nossos espaços públicos [...] não tem fraldário nos banheiros, nos vestiários, a gente não tem espaço para as crianças ficarem nas Universidades. Não tem um lugar para as mães amamentarem, conheço muitas mães que amamentam nos banheiros. E dentro das salas de aula, muitas vezes uma criança incomoda muito, enfim, a ausência total de qualquer outro espaço pra criança ficar muitas vezes torna ali um ambiente de tensão. (GESTORA 3)

Independente das limitações, as estudantes mães acreditam que a estrutura física da Ciranda é adequada para receber as crianças. “Em geral a comunidade universitária acolhe muito bem a Ciranda e as crianças. [...] Sem isso, a gente não é LEdoC! LEdoC, Educação do Campo, nós temos que garantir a presença da Ciranda, temos que garantir as mães” (GESTORA 4).

A Gestora nº 5 acredita que, ao longo do tempo, os responsáveis pela Ciranda conseguiram “criar um espaço que é a cara de um espaço mais infantil”.

Os banheiros são adaptados com os vasos, a pia baixinha para as crianças. Conseguiram colocar os brinquedos, o espelho baixo da altura deles para que eles possam se ver, a questão da autoimagem. Então acho que foram adaptando sim. Claro, não é uma escola, não é uma creche, então não são várias salas, vários ambientes. Tem um espaço ali reduzido que foi organizado, mas conseguiram criar um espaço que é a cara de um de um espaço mais infantil. (GESTORA 5)

Considerando a importância do projeto e conforme exposto por Molina, Rocha e Santos (2019), a consolidação da Ciranda como política permanente ainda é um desafio; bem como melhores condições para sua execução “uma vez que demanda da UnB disponibilidade de mais profissionais, como pedagogos, para assegurar seu pleno funcionamento”.

A Ciranda Infantil da LEdoC pode aportar ricos aprendizados à Universidade de Brasília, que tem feito relevantes esforços no sentido de democratizar as condições de permanência das mães estudantes na instituição. Na mesma medida que a Ciranda Infantil representa uma potencialidade na estruturação da LEdoC, existem constantes riscos de sua descontinuidade, pela falta de condições objetivas e materiais para sua manutenção, por ser mantida de forma voluntária e colaborativa pelos docentes e educandos que a assumem, representando um grande volume de trabalho extra e de responsabilidades aos que a assumem. (MOLINA, ROCHA, SANTOS, 2019, p. 309)

Mais que um ambiente de cuidado infantil, a Ciranda carece ser percebida como uma iniciativa que respeita o direito da criança de estar perto da mãe, bem como de estar em um espaço que além de lúdico seja também pedagógico.

Podemos dizer que a criança, no contexto do curso da LEdoC/Planaltina-DF, está imersa em um espaço universitário rico e diverso. O planejamento das atividades da Ciranda é resultado de trabalho coletivo e todos os espaços são considerados pedagógicos. Por outro lado, as crianças dão sentido ao trabalho organizativo dos estudantes com sua atividade sobre o mundo, mediada pelas condições materiais e simbólica inusitadas, diferenciados de seu ambiente de origem, apesar de sua recente chegada ao mundo humano e de sua incipiente convivência com as mediações simbólicas e materiais que organizam e dão sentido à suas ações. (WOLFF, CONDE, 2020, p. 171)

A Ciranda também é um indutor de aprendizado para a Universidade, é um exemplo de como a Faculdade UnB Planaltina teve que se reinventar para acolher as especificidades das estudantes da LEdoC, tentando respeitar as necessidades das crianças no processo.

Como é possível perceber, a Ciranda é uma iniciativa limítrofe entre a ação coletiva e a ação pública. Como projeto de extensão alcança algum grau de institucionalização, conta com bolsistas e espaço, porém de forma ainda precária. É preciso que seja consolidada como direito das mães e das crianças, como instrumento de política, como um espaço de cuidado e formação infantil. Conforme dito pela Gestora nº 3: “para gente caracterizar a Ciranda como assistência estudantil, precisaria ter recursos institucionais alocados ali, funcionários. Eu considero a Ciranda muito mais como um movimento de resistência do que uma assistência estudantil”.

5.1.8 Assistência Emergencial Durante a Pandemia de Covid-19

A pandemia de Covid-19 obrigou a suspensão do calendário acadêmico em março de 2020, como medida de proteção sanitária e isolamento social.

Com o agravamento da pandemia, foi necessário adequar os processos educativos a uma nova realidade. Foi o momento de pensar estratégias para realização das aulas em modo remoto emergencial. Nessa direção, a preparação para retomada do calendário acadêmico do primeiro semestre de 2020 da UnB, suspenso por conta da pandemia, envolveu a realização de uma pesquisa que traçou o perfil socioeconômico da comunidade universitária e levantou informações sobre as condições de acesso a recursos tecnológicos e internet. (FUP, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2021, p. 7)

A Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0123/2021, de novembro de 2021, dispôs sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem e de extensão nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação da UnB durante a pandemia do Covid-19; o documento contextualizou as atividades não presenciais que poderiam ser síncronas e/ou assíncronas:

I. São atividades síncronas, dentre outras, as desenvolvidas nos seguintes moldes: a) videoconferências realizadas por meio de plataforma institucional; b) videoconferências realizadas por meio de plataforma alternativa; c) chats; d) outras atividades não presenciais realizadas em momento temporal predeterminado. II. São atividades assíncronas, dentre outras, as desenvolvidas nos seguintes moldes: a) videoaulas gravadas; b) sites, aplicativos ou arquivos de exercícios; c) drives de armazenamento e compartilhamento de dados; d) fóruns de discussão; e) e-mails; f) mídias sociais de longo alcance; g) orientações remotas; h) outras tecnologias midiáticas e materiais didáticos para leituras dirigidas a comunidades sem acesso à Internet, em conformidade com as especificidades de curso e as possibilidades alternativas existentes.

Foram publicados editais de auxílios emergenciais de apoio à inclusão digital - por meio da Diretoria de Desenvolvimento Social, do Decano de Assuntos Comunitários, buscando garantir inclusão digital para estudantes dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de Brasília (UnB) em situação de vulnerabilidade socioeconômica no contexto da retomada remota das atividades acadêmicas do ano de 2020.

A DDS implementou um auxílio digital para compra de computadores, também implementou um auxílio emergencial para todos os estudantes, inclusive os estudantes que recebem a bolsa quilombola do MEC puderam acessar, auxílio de alimentação emergencial. Então sim, a DDS tem trabalhado muito durante a pandemia, os cursos da Universidade de Brasília inteira estão acessando esses recursos e aí os assistentes sociais da DDS tem se dedicado a fazer análise de perfil socioeconômico e fazer esse atendimento. Existe também um setor de acolhimento aos estudantes que estão tendo dificuldades relacionadas à saúde mental. Então assim, a Universidade de Brasília tem se mobilizado muito para poder atender todos os estudantes e todas as demandas que surgem. (GESTORA 3)

Em iniciativas que visaram o empréstimo de equipamentos que fazem parte do patrimônio da UnB; doações de *tablets*, *desktops* e *notebooks*; auxílio financeiro no valor de R\$ 1.500 (mil e quinhentos reais) para aquisição de computadores; auxílio para aquisição de chip para acesso à internet; inserção no pacote de dados móveis do serviço móvel pessoal (SMP) para acesso à internet disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC/RNP). Este último, convenio firmado entre o Ministério da educação (MEC) e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) para contratação de operadoras fornecedoras de dados móveis; objetivando a diminuição das desigualdades no acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) entre alunos de Universidades e Institutos federais.

Conforme Relatório de Gestão da Faculdade UnB Planaltina (2021), 11 estudantes da FUP foram contemplados no edital de doações e 44 discentes foram contemplados em editais de empréstimo de equipamentos.

Os equipamentos emprestados (Kits desktop da própria FUP) foram higienizados, reconfigurados, embalados e posteriormente entregues por técnicos-administrativos da faculdade em diversas localidades do Distrito Federal (Asa Sul, Assentamento 15 de Agosto, Núcleo Rural Café Sem Troco, Núcleo Rural Cariru, Paranoá, Planaltina, Riacho Fundo, São Sebastião Sobradinho e Vale do Amanhecer), além dos municípios de Águas Lindas-GO, Cavalcante-GO, Flores-GO, Formosa-GO, Nova Roma-GO, Padre Bernardo-GO, Planaltina-GO, Teresinha de Goiás-GO, Valparaíso-GO e Buritis-MG. (FUP, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2021, p. 16)

Outra questão, que mereceu atenção durante o período de pandemia, foi a necessidade de proteção da segurança alimentar dos estudantes que antes dependiam do fornecimento gratuito de alimentação servida no Restaurante Universitário. O Ato do Decano de Assuntos Comunitários nº 024/2021, instituiu o Auxílio Alimentação Emergencial, foi ofertado em forma de pecúnia no valor de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais), em parcelas que foram disponibilizadas somente durante o semestre letivo. Busca atender o contingente de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, provenientes de outros estados e dos que dependem exclusivamente do fornecimento gratuito de alimentação servida no Restaurante Universitário. De acordo com o Ato do Decano de Assuntos Comunitários nº 024 de julho de 2021:

Art. 2º. O auxílio tem caráter temporário e visa suprir, prioritariamente, a necessidade alimentar dos estudantes de graduação e de pós-graduação contemplados com Programas Bolsa Alimentação, Programa Moradia Estudantil de Graduação (PME-G) nas modalidades vaga e pecúnia, Programa Moradia Estudantil da Pós-graduação (PME-PG), Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Paec) durante o período de interrupção das atividades acadêmicas. (ATO nº 024/2021)

A pandemia de Covid-19 representou um desafio para a educação como um todo. As medidas de enfrentamento em decorrência da emergência de saúde pública, o afastamento social imposto com o intuito de minimizar a propagação do coronavírus e o consequente adoecimento da população, obrigou que as aulas presenciais na Universidade de Brasília fossem suspensas e o ensino remoto foi adotado como alternativa enquanto vigente o período de pandemia. Tais circunstâncias representaram um esforço por parte da Instituição, visando propiciar condições para que estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e, por conseguinte, menor acesso à tecnologia tivessem condições de acompanhar as aulas e demais atividades ofertadas a distância.

5.1.8.1 Perspectiva discente sobre a assistência emergencial durante a pandemia

Ainda que seja possível inferir que a adaptação ao ensino remoto representou em um desafio para toda comunidade acadêmica, para a(o)s discentes residentes em comunidades quilombolas, a exemplo de parte da(o)s estudantes da LEdoC, as dificuldades fazem-se acentuadas em razão da dificuldade de acesso à internet. A Estudante Mãe nº 5 coloca que a internet na sua comunidade de origem é “bem ruim de sinal, a gente não consegue entrar, porque o sinal lá é bem fraco [...] às vezes a gente fica entrando e caindo a internet toda hora”.

Para as discentes que são mães, faz-se necessário ainda conciliar diversas atividades rotineiras e cotidianas, inclusive aquelas típicas do cuidado com as crianças. Conforme exemplifica a Estudante Mãe nº 3, em entrevista remota:

Só eu aqui o dia inteiro com o meu filho que está muito naquela fase de não poder piscar e ele está fazendo tudo. Então eu que tenho que cuidar da casa, tenho que fazer almoço na hora certa que marido vem almoçar e tem hora para voltar, aí tem menino. Desde que começou as aulas eu não consegui ver nenhum conteúdo, porque meu filho estava gripado. Ontem eu passei a noite no hospital com ele, estava sendo tudo muito corrido. [...] São realidades diferentes então acho assim, que nem sempre é fácil, sabe?! E tem dias que dá certo, tem outros dias que não dá, e aí nem sempre professor entende que não dá e aí é muito difícil conciliar. (ESTUDANTE MÃE 3)

A Estudante Mãe nº 4, quilombola, concorda que existe uma sobrecarga em “ter que estudar, ter que cuidar de criança, ter que ser dona de casa”, ela enfatiza também a dificuldade para acessar à internet no período que passa na sua comunidade de origem.

Isso é muito dificultoso, porque presencial a gente tem aquele espaço só para aquilo e a distância você tem de estudar, tem de cuidar de criança, tem de fazer isso, fazer aquilo. Às vezes é muito corrido, às vezes tem quatro aulas online durante o dia. E fica muito puxado pra gente que é mãe. E também já passei um tempo lá na minha comunidade e em casa não tem internet, só tem internet no colégio [...] é ruim pra quem também mora lá, porque você tem de ficar indo em casa, volta pra ir pro colégio pra assistir aquelas aulas, indo e voltando, é ruim também porque é longe. (ESTUDANTE MÃE 4)

A Estudante Mãe nº 5 descreve brevemente a dinâmica e os meios utilizados para que o conhecimento chegasse aos estudantes durante o período de aulas remotas em função da pandemia: “os professores estão gravando as aulas, eles gravam vídeo, áudios também, manda no grupo de WhatsApp”. Ela enfatiza a dificuldade de não poder sanar as dúvidas que surgem em tempo real, como acontece na forma presencial de ensino.

A questão dos entendimentos das disciplinas, porque o presencial é bem diferente, às vezes a gente tem um encontro a cada quinze dias ou às vezes uma vez na semana. [...] a questão de resolver tudo pelo WhatsApp, grava um vídeo e tal, às vezes gera uma dúvida naquela hora e não tem como a gente perguntar. Eu acho que essa parte, assim, que tem bastante dificuldade. (ESTUDANTE MÃE 5)

Fatores outros são enfatizados pela Gestora nº 3, que demonstram os entraves para a continuação dos estudos durante o período de pandemia bem como a importância da assistência concedida pela UnB nesse período.

A gente está numa situação muito delicada, muitos estudantes estão em situação de muito risco, porque perderam os empregos. Muitos que vivem, enfim, da produção agrícola mesmo, que tinham já todo um esquema de vendas, não estão tendo esse esquema de vendas, então estão se dedicando só a subsistência mesmo. Então esse recurso que a UnB repassa garante o mínimo de dignidade. (GESTORA 3)

Durante o período de vigência da pandemia de Covid-19, foi determinado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0123/2021, de novembro de 2021, que os estudantes beneficiados por programas de assistência estudantil (PPAES), que recebessem qualquer tipo de bolsa ou auxílio (seja em pecúnia ou na modalidade vaga na Casa do Estudante Universitário), não teriam os benefícios suspensos em função de trancamentos gerais de matrícula.

A Gestora nº 3 expõe o fato de que muitos estudantes trancaram os cursos durante a pandemia.

A gente não está nem falando só de assistência estudantil, assim, a gente tá falando de garantia, garantia de vidas e a UnB vem fazendo o que pode para auxiliar essa comunidade universitária. Muitos desses estudantes estão trancando os cursos, o que responde a sua pergunta se esses recursos são suficientes pra que eles se mantenham. Não, não são, porque a situação da pandemia vai muito além; então muitos estudantes estão trancando os cursos porque estão com parentes adoecidos, estão com parentes morrendo, enfim, estão sem recurso e estão precisando trabalhar muito mais para poder manter a família. (GESTORA 3)

Apesar dos esforços realizados para assistir aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o Gestor nº 2 acredita que os recursos destinados não foram suficientes para atender a totalidade da(o)s discentes que necessitariam de auxílios durante a pandemia para continuar os estudos.

O número de bolsas oferecidas foi limitado dentro do público assistido, ou seja, você tem um público assistido e você tem uma limitação ainda do que você pode oferecer para esse público, então você vê que fica muita gente de fora. Então eu acredito que é insuficiente. (GESTOR 2)

A questão de se ter condições para prosseguimento dos estudos com segurança é complexa e, de acordo com a opinião do Gestor nº 2, extrapola o campo de ação da Universidade. “É essa demanda realmente do acesso a uma renda básica, que eu acredito que foge o âmbito da Universidade, é o tipo de problema que a Universidade não consegue solucionar, ela não tem esse papel”. Conforme ele acredita, a efetividade estaria em “uma ação do governo federal, dos governos estaduais, ou seja, tem que ser uma ação mais ampla, em termos de política geral mesmo, política social”.

5.2 Principais perspectivas das estudantes mães quanto à assistência

A avaliação participativa envolve sujeitos de diferentes saberes e posições de poder, permite conhecer de maneira subjetiva as percepções acerca de determinadas políticas públicas através das narrativas dos próprios sujeitos acerca de sua realidade. O quadro a seguir, baseado no diálogo com as estudantes mães, reflete as principais perspectivas sobre os mecanismos de assistência estudantil que as discentes apresentaram durante o processo avaliativo.

Quadro 1. Perspectivas das estudantes mães sobre a assistência estudantil no Tempo Universidade do LEdoC da FUP/UnB

Dimensão de assistência	Principais exigências das estudantes-mães
Bolsas	Ampliar a abrangência dos Programas. Necessidade de que os editais tenham linguagem mais acessível. Necessidade de se pensar em uma flexibilização dos prazos e documentos exigidos em função das especificidades dos estudantes.
Alojamento	Necessidade de melhoras na infraestrutura. Quartos maiores para as mães com mais banheiros. Cozinha no alojamento para preparo da alimentação das crianças. Sala maior para Ciranda.
Comunicação institucional	Ampliar divulgação dos mecanismos de assistência estudantil nos canais institucionais.
Alimentação	Necessidade de que as refeições sejam sempre elaboradas com alimentos frescos (não congelados, sem conservantes ou salitre).
Auxílio-creche	Ampliar abrangência do Programa.
Assistência emergencial durante a Pandemia de COVID-19	Ampliar abrangência das iniciativas de auxílio emergencial de apoio à inclusão, alimentação emergencial.
Ciranda	Ampliar abrangência. Institucionalizar visando contratações e investimentos.

Fonte: Elaboração da autora

As perspectivas discentes apontam para o reconhecimento da relevância da assistência estudantil e também para seus limites, considerando com destaque os processos de ação coletiva estabelecidos na prática extensionista da Ciranda. A tomada em conta das especificidades das estudantes tanto nos leva a pensar na relevância da interseccionalidade entre gênero, maternidade e origem (este último, previsto pela própria LEdoC e pelas estratégias de Tempo Comunidade e Tempo Universidade), como também sobre como seria interessante estabelecer processos participativos contínuos e incentivados entre a gestão da Universidade e esse perfil discente de estudantes mães, tão relevante e significativo para a comunidade que compõe a LEdoC na FUP.

Por mais empáticas e ativistas institucionais que sejam, nem sempre as perspectivas de gestores e discentes são equivalentes. Nesse sentido, o estabelecimento de interações na ação pública voltadas à participação, com procedimentos de administração deliberativa trariam potencial para qualificar os instrumentos de ação pública e seus impactos. O atendimento às demandas materiais apresentadas pelo público participante da avaliação certamente tornaria não apenas a vida das discentes mais digna durante o Tempo Universidade, como também poderia dotar de maior efetividade seus processos de formação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como escopo a avaliação participativa dos instrumentos de assistência estudantil ofertados no âmbito da Faculdade UnB Planaltina para estudantes mães (e seus filhos) no Tempo Universidade. O diálogo com as discentes e gestora(e)s possibilitou a elaboração de um quadro onde são apresentadas as principais perspectivas em relação à assistência estudantil.

Percebe-se que os instrumentos de assistência estudantil, formalmente instituídos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), para a permanência e conclusão de curso de todas e todos discentes que são assistidos por tais mecanismos são de fundamental importância. Ainda que relevante, a assistência é nitidamente limitada; principalmente se forem consideradas as necessidades de grupos específicos, como é o caso de discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina que, em sua maioria, encontram-se em situação de vulnerabilidade social. O valor recebido, seja através do auxílio socioeconômico ou bolsa permanência do MEC (para quilombolas), além de diminuir o risco de evasão, é para fração da(o)s estudantes a única fonte de renda, como demonstrado através das entrevistas.

Um dos maiores desafios identificados para a assistência estudantil é a verba destinada para esse fim, considerada insuficiente. Principalmente quando se observa as adversidades que as Universidades e Instituições de Ensino Superior têm enfrentado hodiernamente, advindas que um modelo de Estado que não prioriza a educação superior pública e promove contingenciamentos e cortes orçamentários indiscriminados.

Ao abordar a realidade de mulheres que conciliam maternidade e estudos, como as participantes dessa pesquisa (que integram um curso que exige deslocamento de suas casas em função do caráter de alternância próprio da Licenciatura em Educação do Campo, que por vezes necessitam dar suporte aos filhos no ambiente universitário e nas dependências da Universidade), é consenso que os instrumentos formalmente previstos de assistência estudantil não são suficientes para atender as necessidades desse grupo de discentes mães. São mulheres que resistem apesar dos fatores interseccionais de diferenciação que lhes são impostos pelos padrões sociais vigentes, com raízes em um modelo que relaciona a maternidade e a feminilidade à domesticidade, onde gênero, raça, classe, maternidade e origem se sobrepõem e as colocam em situação de maior vulnerabilidade social.

Partindo do ponto de que as políticas de assistência estudantil previstas no Pnaes são pensadas de maneira generalista e trazendo para o contexto local, da Faculdade UnB Planaltina (FUP), em que se desenvolve o dia a dia das estudantes alojadas juntamente com suas crianças, é possível perceber no discurso das pessoas entrevistadas que estratégias foram pensadas com o intuito de atender as lacunas de assistência bem como as demandas que surgiram em função do cuidado com as crianças. É reconhecido que os grupos sociais têm capacidade para buscar soluções para os próprios problemas, estabelecer redes e tomar para si a responsabilidade de ação onde as políticas públicas são precárias, não se restringindo, portanto, à espera de resoluções advindas do Estado. Esse conceito é reproduzido na FUP, onde a solução encontrada para o cuidado com as crianças se deu em forma de ação coletiva.

Considerando o perfil das estudantes da LEdoC, que trazem forte em si a identificação com movimentos sociais - tanto de luta por melhores condições de vida e trabalho, como também identitários - é relevante constatar que a noção de resistência se traduz em solidariedade no cuidado com as crianças, que é abraçado pela(o)s estudantes de forma coletiva. Entendendo o histórico elitizado de acesso ao ensino superior no país e em razão do peso da interseccionalidade: mulheres de baixa renda, negras, em maioria quilombolas, com filhos; diante de tantos fatores imbricados de diferenciação que as colocam em situação de vulnerabilidade, o fato de cursarem uma Universidade Federal é em essência um ato de resistência e desconstrução de padrões hegemônicos.

O instrumento formal de assistência estudantil previsto para discentes mães, auxílio creche, não alcança a totalidade de estudantes que dele necessitariam. Em função de permanecerem por um período relativamente longo na Universidade, para aquelas que possuem filhos pequenos que demandam atenção constante, bebês que ainda amamentam, a falta de uma estrutura consolidada de cuidado é fator de preocupação.

A estratégia adotada na Faculdade UnB Planaltina para contornar as dificuldades de cuidado com as crianças surge da ação coletiva e emerge de iniciativas atribuídas aos próprios estudantes da LEdoC, juntamente com professora(s) do curso. Docentes que ocupam lugar de ativistas institucionais, pois apoiam e respaldam as iniciativas, inclusive adaptando estruturas existentes na FUP para receber as crianças no período em que permanecem na Instituição. A Ciranda, que é um projeto de extensão, é o principal exemplo que materializa a ação coletiva de cuidado no Tempo Universidade.

É necessário reconhecer os esforços da FUP como Universidade acolhedora que busca readaptar-se, estabelecendo-se como espaço humanizado de aprendizado e convivência. Importa salientar os empenhos em adaptar as estruturas existentes para acomodar as crianças - exemplificados na disponibilização da sala para o projeto Ciranda, nos quartos reservados para as mães e crianças, no apoio para alimentação das crianças através do Restaurante Universitário.

Mesmo que a atuação da Ciranda aconteça de maneira precária, pode-se dizer que não visa substituir, mas tenta minimizar a falta do mecanismo formal de cuidado que idealmente seria uma creche na FUP, da falta de um espaço lúdico e pedagógico fortemente estruturado. A Ciranda não recebe fomento destinado à assistência estudantil, também não possui um quadro fixo de servidores para atender as necessidades das crianças, é organizada por meio do voluntariado e revezamento de estudantes; condições essas que representam uma ameaça para sua continuidade.

Concomitantemente em que não restam dúvidas, no discurso de toda(o)s a(o)s entrevistados, de que a Ciranda é fundamental para que as mães consigam dar prosseguimento aos estudos, existe uma consciência de que a estratégia tem suas limitações, relacionadas à infraestrutura, também pela falta de profissionais integralmente dedicados.

Independente das dificuldades, compreensíveis em razão de se tirar crianças de sua rotina e do ambiente ao qual já estão acostumadas - suas casas, a vivência que o projeto Ciranda proporciona parece oferecer, além de aporte, experiências coletivas que ensinam as crianças sobre o respeito e solidariedade, já que, por exemplo, são ensinadas a compartilhar seus lanches e brinquedos.

Em relação ao projeto Ciranda, destaca-se a necessidade de ampliação de sua atuação, a consolidação como espaço de cuidado, lúdico e também pedagógico - tendo por base o direito das mães e das crianças.

A pandemia de Coronavírus (COVID-19) resultou na obrigatoriedade do afastamento social, impedindo que atividades acadêmicas presenciais ocorressem. A adversidade do período pandêmico, com a realização de aulas e atividades online, ressaltou as diferenças de acesso à tecnologia por entre a(o)s estudantes de baixa renda, principalmente de acesso à internet de qualidade, e impôs novo desafio para a assistência estudantil. Como medidas que objetivaram a inclusão digital, a Universidade de Brasília organizou empréstimos de equipamentos que fazem parte do patrimônio da UnB; doações de *tablets*, *desktops* e *notebooks*; também publicou editais de auxílio financeiro para aquisição de computadores e de chip para acesso à internet.

Conforme revelado pela pesquisa, em localidades específicas como quilombos, a qualidade de sinal de telefonia e internet foi um obstáculo para algumas estudantes, que precisaram deslocar-se de suas comunidades para conseguir acompanhar as aulas.

Refletindo os padrões impostos pela divisão sexual do trabalho, onde a vivência da parentalidade pelos homens é diminuta, e a experiência do cuidado com os filhos é majoritariamente feminina, bem como o trabalho doméstico; a conciliação - dos afazeres domésticos com o cuidado com as crianças, a família, e a necessidade de dedicação aos estudos - foi considerada um desafio para a maioria das discentes nesse período de pandemia, que relataram se sentirem sobrecarregadas.

Em termos gerais, a assistência estudantil é percebida de maneira positiva pelas discentes e gestores coparticipantes da pesquisa; ainda que não seja idealmente abrangente, sendo identificada uma necessidade de expansão dos Programas, ampliação na quantidade de bolsas oferecidas e melhorias outras, como na alimentação servida no restaurante universitário ou nas dependências do alojamento da Faculdade UnB Planaltina. O seguimento de pesquisas avaliativas contínuas pode ser relevante para qualificar o acolhimento dessas estudantes e seus filhos, bem como o estabelecimento de processos permanentes e sistemáticos de administração deliberativa pode permitir maior conexão entre as discentes e a gestão universitária, viabilizando o acolhimento de demandas com a devida celeridade.

As questões que colocam a(o)s discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica são profundas e demandam ações públicas concretas para a garantia de direitos e a inclusão social. A assistência estudantil assegura e confere dignidade a estudantes, para que possam concretizar sua formação universitária e transformarem positivamente seu futuro por meio da educação e precisa ser tomada em conta com a devida centralidade, tendo seus instrumentos planejados de acordo com a necessidade e a diversidade da população para a qual se voltam.

REFERÊNCIAS

ABERS, R. N., ed. **Ativismo institucional: criatividade e luta na burocracia brasileira** [online]. Brasília: Editora UnB, 2021, 356 p. ISBN: 978-65-5846-159-3. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786558461593>. Acesso em: out. 2022.

ANDIFES. **Pesquisa do Perfil Sócio-econômico e Cultural do Estudante de Graduação das IFES Brasileiras**. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/12/I-Perfil-dos-Graduandos-IFES.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES** – 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: out. 2022.

ANDIFES. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf. Acesso em: out. 2022.

ANDRADE, Jackeline Amantino de. **Formação Estratégica: as políticas públicas a partir das práticas**. Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM). Maio/2011. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/638>. Acesso em: mar. 2020.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Earl Babbie. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender) 2º reimpressão 2003.

BILGE, Sirma. **Théorisations féministes de l'intersectionnalité**. In Diogène 225(1) · January 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251061656_Theorisations_feministes_de_l'intersectionnalite. Acesso em: out. 2019.

BIROLI, Flávia. [Entrevista concedida a] Roberto Abib. **Gênero e política: igualdade de gênero e diversidade sexual na crise da Democracia**. Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 736-749, jul.-set. 2021 [www.reciis.icict.fiocruz.br] e-ISSN 1981-6278 Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/49020/2447-10065-1-PB.pdf?jsessionid=19E35C112FA8FAFEE69A88B8D936D168?sequence=2>. Acesso em: out. 2022.

BIROLI, Flávia. **Responsabilidades, cuidado e democracia**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº18. Brasília, setembro - dezembro de 2015, pp. 81-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/FYNnRDP9FzFYX3hgmNxmV5q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set. 2022.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar; LE GUERROUÉ, Jean Louis. **FUP: a construção coletiva de um campus interdisciplinar**. In: R. C. F. Saraiva e J. D. A. S. Diniz (Org.), Universidade de Brasília: trajetória da expansão nos 50 anos. 1a ed. Brasília: Decanato de Extensão, 2012, p. 23-30.

BORGES, Zilma. **Formas emergentes de ação coletiva: limites e oportunidades de ação pública e democracia direta. Uma nova democracia para o século XXI?** [recurso eletrônico] Joaquin Brugué Torruella, Simone Martins [e] Carmen Pineda Nebot organizadores - Viçosa, MG: S. Martins, 2020. 1 livro eletrônico (pdf, 4,55 MB). Disponível em: <http://www.ippds.ufv.br/wp-content/uploads/2020/11/LIVRO-UMA-NOVA-DEMOCRACIA-PARA-O-SECULO-XXI-revis%C3%A3o-final-12-11-2020.pdf#page=174>. Acesso em: fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC101.pdf. Acesso em: jul. 2019.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998**. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_PRONERA__18.01.16.pdf Acesso em: nov. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. PNAES. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: jul. 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados 17 (49), 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008. Acesso em: mar. 2020.

CONAQ. **Quilombo?** Quem Somos Nós! Disponível em: <http://conaq.org.br/quem-somos/>. Acesso em: out. 2022.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: out. 2019.

CRUZ, Fernanda N. B. **Desenvolvimento democrático em tempos incertos: os desafios e os instrumentos da ação pública transversal e participativa**. Brasília: Ed. UnB, 2020.

DENIS, Jean-Louis. **Institucionalização da avaliação na administração pública**. Rev. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife, 10 (Supl. 1): S229-S237 nov., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v10s1/20.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

DESLANDES, Suely; COUTINHO, Tiago. **Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas**. Cad. Saúde Pública 2020; 36(11). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/hz9h4Fm4mdrvnZwTfKRpRNq/?lang=pt&format=pdf#:~:text=A%20pesquisa%20nas%20ambi%C3%A7%C3%B5es%20para%20prop%C3%B3sitos%20diversos%20entre>. Acesso em: out. 2022.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. **Os rumos do Ensino Superior brasileiro em contexto de crise: da Declaração de Córdoba aos cortes no orçamento das Universidades**. [Entrevista concedida a] Liziane Soares Guazina, Dione Oliveira Moura. Comunicação & Educação, 25(1), 130-143. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i1p130-143>. Acesso em: jul. 2022.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FISCHER, Frank. **“Beyond Empiricism: Policy Inquiry In Postpositivist Perspective”** in Policy Studies Journal, Vol. 26, 1998, pág 146. Tradução Rosana Boullosa (Universidade Federal da Bahia). Revista NAU Social - v.7, n.12, p. 163-180 Maio/Nov 2016.

FLICK, Uwe; **An introduction to qualitative research**. Fourth edition, Sage Publications Ltd 1 Oliver's Yard 55 City Road. London EC1Y 1SP. 2009.

FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº 13, de 9 de maio de 2013**. Programa de Bolsa Permanência Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4739-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-13,-de-9-de-maio-de-2013>. Acesso em: set 2022.

FURTADO, Juarez Pereira. **Avaliação Participativa**. In Brandão, D. e Martina, R.O. (orgs) Avaliação de Programas e Projetos: temas brasileiros, São Paulo: Instituto Fonte e Fundação Itaú Social, 2011.

FUP. **Plano de Contingência do Campus UnB Planaltina**: Para a Retomada das Atividades Diante da Pandemia da COVID-19. Aprovado na 154ª Reunião Ordinária do Conselho da FUP, realizada no dia 17/05/2021. Atualizado em 03/11/2021. Disponível em: http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2021/11/Plano-de-Contingenciamento-COVID-19-FUP-2021_v03_11_2021.pdf. Acesso em: out. 2022.

FUP. Licenciatura em Educação do Campo. **Projeto Político-Pedagógico**. Mar. 2018. Disponível em: http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2022/03/PPPC__LEDOC_VERSAO__FINAL42_CEG.pdf. Acesso em: abr. 2022.

FUP. **Relatório de Gestão 2021** (Exercício 2020). Disponível em: <http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2021/12/Relato%C3%A7%C3%A3o-de-Gesta%C3%93o-FUP-2021-Exerci%C3%A7%C3%A3o-2020.pdf>. Acesso em: out. 2022.

FUP. **Regimento do Alojamento Estudantil Dom Tomás Balduino Faculdade Unb Planaltina**. Disponível em: http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2020/02/Regimento-do-alojamento-estudantil-Dom-Tom%C3%A1s-Baldu%C3%ADno-1_2020.pdf. Acesso em: abr. 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Abordagens Teóricas no Estudo dos Movimentos Sociais na América Latina**. Caderno CRH, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, Set./Dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n54/03.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. **Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação**: uma abordagem antropológica. 2016. Disponível em: http://desenvolvimentoemdebate.ie.ufrj.br/pdf/dd_v_4_1_Gussi_Oliveira.pdf. Acesso em: out. 2019.

HALPERN, Charlotte; LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. As abordagens a partir dos instrumentos da ação pública. In: **Sociologia política da ação pública**: teorias, abordagens e conceitos / Organizado por Osmany Porto de Oliveira, Patrick Hassenteufel; tradução de Escola Nacional de Administração Pública -- Brasília: Enap, 2021. 460 p.: il.

HASSENTEUFEL, Patrick; OLIVEIRA, Osmany Porto de. Introdução à sociologia política da ação pública. In: **Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos** / Organizado por Osmany Porto de Oliveira, Patrick Hassenteufel; tradução de Escola Nacional de Administração Pública -- Brasília: Enap, 2021. 460 p.: il.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, junho de 2014.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. **Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: set 2022.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**. Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2º Edição. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: mar. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Educação. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: out. 2022.

INEP. **Os desafios da meta 8 do PNE juventude, raça/cor, renda e territorialidade**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/OS+DESAFIOS+DA+META+8+DO+PNE++Juventude%2C+Ra%C3%A7a+Cor%2C+Renda+e+Territorialidade/ef69b42f-5858-458e-9d7c-b9be2fc3d59d?version=1.1>. Acesso em: jul. 2019.

IPEA. TARRAGÓ, Daniel; BRUGUÉ, Quim; CARDOSO JR, José Celso. **A Administração Pública Deliberativa: inteligência coletiva e inovação institucional a serviço do público**. Ipea, 2015.

JANUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de Programas Sociais no Brasil: Repensando Práticas e Metodologias das Pesquisas Avaliativas. Planejamento E Políticas Públicas, (36). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/228>. Acesso em: out. 2022.

LAISNER, Regina Claudia. **Metodologias participativas em avaliação de políticas públicas: tendências e possibilidades desde uma abordagem política**. Revista Aval. Janeiro/junho. Vol. 1; nº 15. 2019 p. 80-96. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/aval/article/view/41549/99008>. Acesso em: out. 2019.

LAISNER, Regina Cláudia; SANTOS, Nícolas Carneiro dos; ROSSO, Priscila Freires; GUMIERO, Letícia Campos; CARVALHO, Rafael Marques de; TAVARES, Ingrid Helena; ALMEIDA, João Marcelo Tonetto de. **O reconhecimento a partir da diferença olhares interseccionais para a construção de ferramentas de avaliação de políticas públicas**. Revista Aval. janeiro/junho. Vol. 5, nº 19. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/aval/article/view/71622>. Acesso em: out. 2022.

LASCOURMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública** / Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès; tradução e estudo introdutório SARMENTO, George. – Maceió: EDUFAL, 2012. 244 p.

LEITE, Denise. NUNES, Ana Karin. **Avaliação Participativa: constatações e aprendizagens**. Contexto & Educação. Editora Unijuí. Ano 24. nº 81. Jan./Jun. 2009. 1p. 147-169. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1036>. Acesso em: fev. 2021.

MEC. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jul. 2019.

MEC. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo** (Procampo). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>. Acesso em: nov. 2022.

MEC. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13211-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: nov. 2022.

MEC. **Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoas/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: out. 2022.

MEC. **Reuni**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

MIRANDA FILHO, Reinaldo José de; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. **Universidade e território: o caso do campus da Universidade de Brasília em Planaltina**. FORGES, UnB, IFB. Brasília, 2019. Disponível em: https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2021/06/Forges_19_477_486.pdf. Acesso em: set. 2022.

MOLINA, Monica C; ANTUNES-ROCHA, Isabel. **Educação Do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o Proneiro e o Procampo.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, dez. 2014. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; MARTINS, Maria De Fátima Almeida; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. **Licenciatura em Educação do Campo e a Garantia do Direito à Educação:** Contribuições de Pesquisas Sobre a Atuação de Seus Egressos. Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.2, p. 458-475, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72097/38626>. Acesso em: nov. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Eliene Novaes; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Licenciaturas em Educação no Campo:** resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão / organizadores Mônica Castagna Molina, Salomão Mufarrej Hage. – Dados eletrônicos. – 1. ed. – Florianópolis : LANTEC/CED/UFSC, 2019. 480 p. : il. ; tabs., gráfs. – (Vozes do campo, 2) Disponível em: <https://ecec.paginas.ufsc.br/files/2015/12/MOLINA-HAGE-2019-livro-Sub-7.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas** / Pierre Muller, Yves Surel; [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. - Pelotas: Educat, 2002. 156p.

PALUDO, Conceição; DARON, Vanderleia Laodete Pulga. **Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil).** In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PHILLIPS, Anne. **Da desigualdade à diferença:** um caso grave de deslocamento? Do original “From inequality to difference: a severe case of displacement?”, publicado na New Left Review (1/224, julho-agosto de 1997). Direitos autorais concedidos pela New Left Review. Traduzido por André Villalobos. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 2. Brasília, julho-dezembro de 2009, pp. 223-240.

PIRES, André. **A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil:** usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais Educación XXX(58), marzo 2021, pp. 83-103 / ISSN 1019-9403 <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>. Acesso em: out. 2022.

RAMOS, Daniela Peixoto. **A família e a maternidade como referências para pensar a política.** Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n 06, p 87-021, jan /abr 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/29677/1/ARTIGO_FamiliaMaternidadeReferencFam.pdf. Acesso em: set 2022.

RIBEIRO, Alexandre Coimbra. ANDION, Carolina. BURIGO, Fábio. **Ação coletiva e coprodução para o desenvolvimento rural**: um estudo de caso do Colegiado de Desenvolvimento Territorial da Serra Catarinense Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 49(1):119-140, jan./fev. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/187067852.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

RNP. **RNP apoia MEC para disponibilizar internet móvel a estudantes de baixa renda**. Disponível em: <https://www.rnp.br/noticias/rnp-apoia-mec-para-disponibilizar-internet-movel-estudantes-de-baixa-renda>. Acesso em: mai. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA)**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SARMENTO, George. Prefácio. In: LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública** / Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès; tradução e estudo introdutório SARMENTO, George. – Maceió: EDUFAL, 2012. 244 p.

SILVA, André Ricardo Fonsêca da. **Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas**: uma luta em construção. Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais, n° 48, Janeiro/junho de 2018, p. 115-128. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/2089289096?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>. Acesso em: out. 2022.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **AQUILOMBAR-SE**: Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro. Orientador José Jorge de Carvalho. Brasília, setembro de 2008. 204p. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2130/1/2008_BarbaraOliveiraSouza.pdf. Acesso em: out 2022.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. ROZENBERG, Jacob Eduardo. **Gestão pública e cidadania**: metodologias participativas em ação. RAP RIO DE JANEIRO 31(4):101-25. JUL./AGO. 1997. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7882/6551>. Acesso em: fev. 2021.

THURLER, Ana Liesi. **Paternidade e deserção**: crianças sem reconhecimento, maternidades penalizadas pelo sexismo. Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Sociologia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Orientadora: Lourdes Maria Bandeira. 2004. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42177>. Acesso em: set 2022.

UNB. **Ato do Decano de Assuntos Comunitários nº 024/2021**. Auxílio Alimentação Emergencial. Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/resolucoes/ATO_DO_DECANO_DE_ASSUNTOS_COMUNITRIOS_N_024-2021_alimetaao_emergencial.pdf. Acesso em: mai. 2022.

UNB. **Ato da Reitoria nº 0470/2020**. Cria o Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão (CPIE) de combate à COVID-19 da Universidade da Brasília. Disponível em: https://sei.unb.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=5800156&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: out. 2022.

UNB. **Ato da Reitoria Nº 0557/2020**. Institui o Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação. Disponível em: https://noticias.unb.br/images/Noticias/2020/Documentos/11mai2020_SEI_UnB_-_5248150_-_Ato_Comite_VRT_1.pdf. Acesso em: out. 2022.

UNB. **Edital UnB/DDS nº 002/2020**. Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital. Disponível em: http://www.dds.dac.unb.br/images/Editais/2020/Edital_Incluso_Digital.pdf. Acesso em jul. 2022.

UNB. **Licenciatura em Educação do Campo**. Disponível em: <http://fup.unb.br/educacao-do-campo/>. Acesso em: out 2019.

UNB. Fundação Universidade de Brasília. **Plano de expansão da Universidade de Brasília: Campus UnB-Planaltina, Campus UnB-Ceilândia/Taguatinga, Campus UnB-Gama / Lauro Morhy** (organizador). Brasília, 2005. 78 p. Disponível em: http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2018/07/planodeexpansao_UnB2005.pdf. Acesso em: set. 2022.

UNB. Diretoria de Desenvolvimento Social. **Relatório do Triênio 2019, 2020 e 2021**. Disponível em: https://dds.dac.unb.br/images/relatorios/Relatorio_de_Gesto_da_DDS_-_2019_a_2021.pdf. Acesso em: nov. 2022.

UNB. **Resolução do Conselho de Administração nº 0012/2014**. Programa Auxílio Socioeconômico. Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/Editais/2018/8---Regulamentaes-UnB---Resoluo-do-conselho-de-administracao-n.-0012_2014_Programa-Auxlio-Socioeconmico---PASEUnB.pdf. Acesso em: set. 2022.

UNB. **Resolução Do Conselho de administração nº 0060/2017**. Auxílio Creche. Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/Editais/2018/18_-_Resolucao_CAD_0060_2017_PACreche.pdf. Acesso em: set. 2022.

UNB. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0123/2021**. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cepe_0123_2021_execucao_atividadea_pandemia.pdf. Acesso em: mai. 2022.

UNB. **Resolução da Reitoria n° 0138/2012**. Programa Bolsa Alimentação. Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/Editais/2018/5---Regulamentaes-UnB---Resoluo-da-Reitoria-n.-0138_2012-Programa-Bolsa-Alimentao.pdf. Acesso em: set 2022.

UNB. **Resolução da Reitoria n° 0109/2013**. Dispõe sobre Auxílio Emergencial. Disponível em: http://dds.dac.unb.br/images/Editais/2018/9---Regulamentaes-UnB---Resoluo-da-Reitoria-n.-0109_2013-Concesso-do-Auxlio-Emergencial---UnB.pdf. Acesso em: set 2022.

UNB. Notícias. **UnB amplia inclusão digital para estudantes durante pandemia**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/4361-unb-amplia-inclusao-digital-para-estudantes-durante-pandemia>. Acesso em: abr. 2022.

UNB. Notícias. **UnB inicia operações com novo sistema de gestão**. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/2293-unb-inicia-operacoes-com-novo-sistema-de-gestao>. Acesso em: ago. 2022.

WOLFF, Eliete Ávila; CONDE, Soraya. **Ciranda Infantil do Campo nas Universidades: Direito das Crianças e das Mulheres Camponesas**. In: Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Grupec (6: 2018:Belém - PA). História, concepção de infância, arte e mídia [recurso eletrônico] / 6. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias; Org. Ana Maria Orlandina Tancredi... [et al.] -Belém: EDUEPA, 2020. Disponível em: https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2021/07/infancia_arte.pdf. Acesso em: nov. 2022.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE

1. Qual sua principal motivação para estudar na UnB?
2. Atua profissionalmente na área para qual está se formando? Qual sua profissão?
3. Ao ingressar no curso, recebeu informações sobre os mecanismos de assistência estudantil?
4. Por quais meios as informações sobre assistência são (foram) transmitidas para as estudantes?
5. Por qual(is) programa(s) de auxílio estudantil você é assistida?
6. Reconhece iniciativas de práticas informais de assistência estudantil, surgidas em âmbito local, para acolhimento das estudantes mães e seus filhos?
7. Sabe se existe algum mecanismo de assistência estudantil específico para a(o)s estudantes quilombolas? São suficientes para atender as necessidades desses estudantes?
8. Qual seu conhecimento acerca da legislação que fundamenta a assistência estudantil?
9. Você já teve alguma solicitação de auxílio negada pela Universidade de Brasília? Por qual motivo?
10. Acredita que os mecanismos de assistência estudantil oferecidos são suficientes para atender as necessidades das estudantes mães? E dos estudantes em geral?
11. Quais as maiores dificuldades enfrentadas no período do curso denominado Tempo Universidade?
12. Qual sua percepção acerca do acolhimento dado pela comunidade universitária para as estudantes e seus filhos?
13. Acredita que existe apoio institucional no que diz respeito ao acolhimento dos filhos?
14. Durante o Tempo Universidade, já sofreu ou presenciou discriminações ou preconceito devido a (raça, cor, origem, gênero, por ser mãe)?
15. Como você percebe as dificuldades enfrentadas pelos discentes do sexo masculino e feminino? (acredita que as dificuldades enfrentadas são diferentes?)
16. Conhece algum mecanismo de auxílio estudantil instituído em decorrência da pandemia de Covid-19?
17. Você foi beneficiada por algum mecanismo de assistência estudantil durante a pandemia de Covid-19? (qual?)
18. Sente dificuldades para continuação do curso durante a pandemia de Covid-19?

19. Sugestões que poderiam melhorar os mecanismos de assistência.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES

1. Qual a importância da assistência estudantil para a(o)s estudantes da LEdoC?
2. Quais limitações você identifica nos programas de assistência estudantil?
3. Desde que a LEdoC começou a receber as estudantes mães (que levam os filhos consigo), durante o Tempo Universidade, acredita que houve avanço nos mecanismos de assistência estudantil para atender à necessidade das discentes e suas crianças?
4. Quais os principais desafios, para a FUP, ao receber discentes com suas crianças?
5. Existe apoio institucional (financeiro) para a Ciranda?
6. Como funciona a alimentação das crianças no Tempo Universidade e qual a fonte de custeio?
7. Acredita que as refeições servidas no RU são adequadas para crianças?
8. Como acontece a gestão do alojamento, qual a fonte de custeio e quantas crianças são recebidas?
9. Acredita que o ambiente do alojamento é adequado para crianças?
10. Já presenciou ou ficou sabendo de algum tipo de discriminação ou preconceito em relação aos estudantes da LEdoC?
11. Houve algum apoio para as discentes que são mães durante a pandemia?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SURVEY

Participação em Pesquisa

Planaltina, ____ de _____ de _____

Nome: _____

Endereço: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

As informações fornecidas acima serão utilizadas apenas pela pesquisadora. A identidade das participantes será mantida em sigilo.

Qual sua idade? () até 20 anos, () de 20 a 30 anos, () 40 anos ou mais

Qual sua raça/Cor? () branca, () parda, () preta

Estado civil: () solteira, () casada/união estável, () divorciada, () outro/ Especificar: _____

Origem: () rural, () quilombola, () outro/ Especificar: _____

Atua profissionalmente na área para qual está se formando? () Não, () Sim

Especificar atuação: _____

Renda mensal familiar: () até 1 salário mínimo, () de 2 a 3 salários mínimos () de 3 a 4 salários mínimos, () acima de 4 salários mínimos

Segue alguma religião? () Não, () Sim Especificar: _____

Integra algum movimento social? () Não () Sim, Especificar: _____

Quantos filhos você tem? () 1, () 2, () 3, () 4, () 5 ou mais

Costuma trazer seus filhos para FUP durante o período do curso denominado Tempo Universidade? () Não, () Sim

Caso tenha marcado sim na resposta anterior:

Informar quantos filhos permanecem na FUP durante o período do curso denominado Tempo Universidade: () 1, () 2, () 3 ou mais

Idade dos filhos que permanecem na UnB: () de 0 a 1 ano, () de 1 a 2 anos, () de 3 a 4 anos, () de 4 a 5 anos, () acima de 5 anos

Especificar o tempo médio/dias em que a(s) criança(s) permanece(m) na Universidade: _____

Há algum apoio que você receba da comunidade acadêmica da FUP para o cuidado com os seus filhos? () Não, () Sim / Qual(is)? _____

Informar se é beneficiada por algum programa de assistência estudantil?

- () Bolsa Alimentação no Restaurante Universitário
- () Moradia Estudantil da Graduação
- () Alojamento Estudantil / FUP
- () Auxílio Socioeconômico
- () Auxílio Transporte
- () Auxílio Creche

Outro / Especificar:

Conhece alguma iniciativa da FUP, além das citadas, para estudantes da LEdoC?

Não, Sim / Qual(is)?

É beneficiada por alguma modalidade de auxílio estudantil oferecido pela Universidade em decorrência da pandemia de Covid-19? Não, Sim / Qual(is)?

Como se sente em relação aos programas de assistência estudantil?

completamente insatisfeita, parcialmente insatisfeita, satisfeita,

completamente satisfeita

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Inara Carvalho de Andrade, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com a matrícula nº. 18/0146548, responsável pela pesquisa intitulada “**Assistência estudantil para mães estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo na FUP/UnB**”, convido o(a) senhor(a) para participar como voluntário(a), deste estudo, na condição de entrevistado(a) e participante. A pesquisa está sendo realizada sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz (matrícula: 1102982 FUB).

O objetivo desta pesquisa é compreender as percepções quanto à assistência estudantil das alunas da Licenciatura em Educação do Campo que são mães e levam os filhos consigo para Faculdade UnB Planaltina (FUP) durante o período do curso denominado Tempo Universidade.

Se o(a) senhor(a) concordar em participar do estudo, sua identificação no mesmo somente será feita com o seu consentimento. Caso contrário, seu nome e identidade, ou qualquer outro elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, serão mantidos em absoluto sigilo.

A participação consiste em conceder entrevista narrativa que será gravada e transcrita. O fato de ser entrevistada(o) não implica a inclusão automática na pesquisa. Mesmo que não haja benefícios diretos em participar desse estudo, indiretamente você estará contribuindo com o seu testemunho para eventuais discussões de melhoria dos processos relativos à assistência estudantil na FUP e para a produção de conhecimento científico.

Esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e os dados obtidos por meio da entrevista serão analisados e utilizados para elaboração de uma dissertação e produto final. Os resultados e conclusões obtidos na pesquisa, além de serem publicados no Trabalho Final de Mestrado, que será arquivado no acervo da Universidade de Brasília, poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários ou publicados em diferentes meios.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, a qual esclareceu todas as minhas dúvidas sobre o estudo, acredito estar suficientemente informada(o) sobre a minha participação que é voluntária, que posso retirar este consentimento a qualquer

momento. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida(o), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade (caso eu desejar) e de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo. Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e também declaro ter recebido cópia deste Termo de Consentimento.

Declaro ainda que:

Autorizo que minha identidade seja divulgada na pesquisa

Não autorizo que minha identidade seja divulgada na pesquisa

Assim, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou pagar por minha participação.

Brasília, _____

Assinatura da(o) participante

Pesquisadora: Inara Carvalho de Andrade

APÊNDICE E - PRODUTO TÉCNICO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

INARA CARVALHO DE ANDRADE

**Assistência estudantil para mães estudantes do curso de
Licenciatura em Educação do Campo na FUP/UnB**

Brasília

2022

RELATÓRIO DE RECOMENDAÇÕES SOBRE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA
ESTUDANTES MÃES NO TEMPO UNIVERSIDADE/FUP

Pesquisadora responsável: Inara Carvalho de Andrade

Orientadora: Profa. Dra. Professora Fernanda Natasha Bravo Cruz

Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional

Faculdade de Educação

Universidade de Brasília

1. INTRODUÇÃO

Imagem 1 - Faculdade UnB Planaltina



Arquivo da autora

O presente relatório de recomendações acerca da assistência estudantil voltada para discentes mães da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), a ser apresentado para direção da Faculdade UnB Planaltina (FUP), é o produto técnico resultante de pesquisa de Mestrado em Educação, na modalidade Profissional, da Universidade de Brasília (UnB).

Destaca-se que o curso de Licenciatura em Educação do Campo teve seu primeiro vestibular na Faculdade UnB Planaltina no ano de 2007, tendo a alternância como característica que traz (a)os estudantes para o campus pelo período denominado Tempo Universidade. Apresentando para FUP, desde então, a realidade de que algumas mães precisam manter os filhos consigo nos ambientes da Faculdade, que não foram originalmente pensados para crianças.

A Faculdade UnB Planaltina é relativamente nova, foi implementada no ano de 2005. É um campus plural que recebe um público majoritariamente dependente de ações de assistência, que são a(o)s discentes da LEdoC. Ainda que se reconheça os Programas de assistência estudantil como

essenciais para a totalidade dos que por eles são assistidos, o recorte da pesquisa priorizou as discentes que são mães com suas crianças na FUP e o Tempo Universidade, pois nota-se insuficiências nas ações de assistência voltadas para esse grupo de estudantes.

É importante contextualizar a assistência estudantil como uma política pública, materializada por meio do decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Instituída com a finalidade de fomentar a permanência e a conclusão de curso por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tem entre seus objetivos contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Observa-se que os mecanismos de assistência previstos pela Universidade de Brasília, embora de acordo com o Pnaes, são generalistas. Significa dizer que deixa lacunas quando se considera grupos com vulnerabilidades específicas. Vale retomar Furtado (2011) pois explica que, apesar dos cidadãos possuírem direitos iguais, não se trata de “tornar iguais (homogêneos) grupos ou pessoas essencialmente diferentes, até porque isso normalmente se consegue às custas de ignorar divergências, recalcando os dissensos.

Esse produto técnico tem como objetivo apresentar recomendações acerca da assistência estudantil voltada para discentes mães da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que levam os filhos consigo para FUP. Observa-se que as recomendações aqui contidas são reproduções das perspectivas apresentadas pelas estudantes mães, coparticipantes da pesquisa, que objetivou a avaliação participativa dos instrumentos de assistência estudantil.

É necessário dizer que a pesquisa de mestrado levou em conta os principais instrumentos de assistência estudantil disponibilizados pela UnB/FUP. Tendo os instrumentos como ferramentas que permitem materializar uma política pública e considerando Lascoumes e Le Galès (2012) que afirmam que instrumentos portam valores, permitem estabilizar as formas de ação coletiva; tornando mais previsível, também mais visível o comportamento dos atores. Também que a instrumentalização da ação pública permite compreender, não apenas as razões que levam a escolher um instrumento em detrimento de outro, mas também verificar os efeitos produzidos por essas escolhas. Buscou-se entender a abrangência e os limites dos instrumentos de assistência estudantil no que afeta as discentes mães.

Não se pretende com esse relatório, encerrar todas as demandas acerca da assistência estudantil, mas colaborar com as discussões sobre melhorias nos processos e instrumentos de assistência.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A pesquisa a qual resultou esse produto técnico utilizou-se dos conceitos que perpassam a sociologia da ação pública para entender o atual cenário de múltiplos atores que se organizam na solução de problemas públicos, baseando-se nas teorias apresentadas por Lascoumes e Le Galès (2012), Muller e Surel (2002).

Se fez necessário compreender que os atores podem ser individuais ou coletivos, possuem capacidade de fazer escolhas bem como para resolver os problemas através da implementação de estratégias, da gestão de conflitos, são dotados de recursos e possuem certa autonomia.

Para o desenvolvimento de um trabalho que se propôs compreender as perspectivas de atrizes – mulheres que são estudantes e mães – conceitos como divisão sexual do trabalho e interseccionalidade foram importantes para entender o posicionamento delas na sociedade brasileira. Identificou-se o entrelaçamento de fatores de diferenciação como: gênero, raça, maternidade, ruralidade.

As interações que acontecem no campo da ação pública mostram que existem formas outras de participação política, além da centralidade do Estado, que incluem iniciativas que partem de baixo para cima, ou seja, dos executores e beneficiários dos programas públicos.

A ideia de coprodução do bem público como uma forma de recuperação dos valores de cidadania é teorizada por Ribeiro, Andion e Burigo (2015), que compreendem a prática da coprodução como uma outra forma de exercício da ação pública que se reconfigura e pode ser compreendida como uma ação coletiva. Já ação coletiva é definida como a tentativa de constituição de um bem coletivo, mais ou menos formalizado e institucionalizado, por indivíduos que buscam alcançar um objetivo partilhado em um contexto de cooperação e competição com outros coletivos. Esse conceito de ação coletiva foi importante no que concerne à pesquisa e elaboração da dissertação, pois ajudou a entender estratégias de auxílio às estudantes mães adotadas no âmbito da FUP.

Outro conceito importante para o desenvolvimento da pesquisa foi o de ativismo institucional trazido por Abers (2021). Envolve enfrentar resistências, transformar regras vigentes. É definido como um subtipo de ação criativa que envolve ação coletiva no interior de instituições na defesa de causas contenciosas. Sobre atrizes e atores que, como servidores públicos, contestam

hierarquias e o estado das coisas, propondo maneiras alternativas de organizar as políticas governamentais ou resistindo a tentativas de desmonte de conquistas anteriores.

2.1 Metodologia

A análise das legislações que normatizam à assistência estudantil, conjuntamente aos documentos que versam sobre o tema no âmbito da UnB, contribuíram para a contextualização do trabalho e possibilitaram a identificação dos Programas assistenciais oferecidos pela universidade.

Através de uma abordagem multimetodológica – aplicação de questionários do tipo survey bem com entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender as visões acerca da assistência estudantil de discentes mães e gestora(e)s, identificando semelhanças e pontos contrastantes.

Para viabilizar o estudo da realidade experienciada pelas mães e seus filhos durante o Tempo Universidade, e para conhecer as dificuldades enfrentadas por essas mulheres para conciliar as atividades acadêmicas e o cuidado com as crianças, fez uso da avaliação participativa.

Destaca-se que a avaliação participativa envolve sujeitos de diferentes saberes e posições de poder, sendo uma forma de conhecimento social produzida por todos.

A avaliação participativa dos instrumentos de assistência estudantil, através do diálogo com as mães universitárias da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina, buscou aclarar os desafios por elas enfrentados no sentido de trazer aos gestores um diagnóstico mais preciso do real atendimento das necessidades desse grupo.

3. RESULTADO DA PESQUISA E RECOMENDAÇÕES

Foi possível verificar sete dispositivos principais de ação pública para o público estudado: o Programa Auxílio Emergencial; Programa Auxílio Socioeconômico; Bolsa Permanência MEC; Bolsa Alimentação; Auxílio-Creche; Alojamento; Assistência Emergencial durante a Pandemia de Covid-19. Dividiu-se a assistência formal em tempos: o primeiro, que engloba tanto o Tempo Comunidade como também o Tempo Universidade (Programas de Auxílios Emergencial, Socioeconômico, a Bolsa Permanência do MEC para quilombolas e auxílio-creche); e o segundo, prestado no Tempo Universidade (bolsa alimentação, alimentação, alojamento). Destaca-se também outro processo relevante à assistência estudantil, a iniciativa extensionista da Ciranda, realizada especificamente na FUP.

Imagem 2 - Pintura LEdoC/parede alojamento



Arquivo da autora

A pesquisa apontou o ponto de vista da(o)s coparticipantes - sete estudantes mães e seis gestores da FUP - acerca dos principais instrumentos de assistência estudantil ofertados pela Universidade para discentes mães. Reproduz-se nesse relatório descobertas que se deram por meio da avaliação participativa.

Identificou-se que a verba repassada para custeio dos Programas assistenciais é percebida como grande entrave ao incremento das ações de assistência estudantil.

Os editais foram considerados como tendo uma linguagem complicada, o que dificulta o entendimento dos critérios necessários para se pleitear à assistência.

Percebe-se a necessidade de que a comunicação institucional seja aprimorada, como maior divulgação acerca dos Programas e demais informações sobre assistência estudantil nos canais institucionais.

Para quilombolas, manifestou-se a necessidade de se pensar em uma flexibilização dos prazos e documentos exigidos em função das especificidades dos estudantes.

Identifica-se a necessidade de ampliação do Auxílio-Creche.

Demanda-se que as refeições servidas no Restaurante Universitário sejam sempre elaboradas com alimentos frescos (não congelados, sem conservantes ou salitre).

Imagem 3 - Restaurante Universitário/FUP



Arquivo da autora

Identificou-se a necessidade de melhorias na infraestrutura do alojamento: quartos maiores para as mães com mais banheiros; cozinha no alojamento para preparo da alimentação das crianças e uma sala maior para Ciranda.

Imagem 4 - Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 5 - Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 6 - Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 7 - Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 8 - Quarto mães/Alojamento FUP



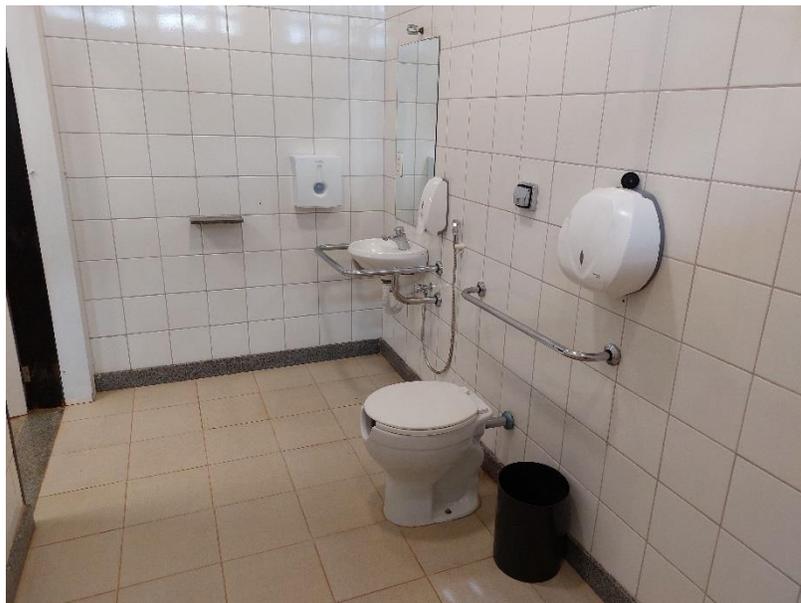
Arquivo da autora

Imagem 9 - Quarto mães/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 10 - Banheiro no quarto das mães/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 11 - Banheiro no quarto das mães/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 12 - Máquina de lavar/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 13 - Máquina de lavar/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Merece atenção o projeto de extensão denominado Ciranda, que alcança algum grau de institucionalização e se ocupa do ambiente físico da FUP - modificado no intuito de atender as necessidades mínimas das crianças. É apontado como a principal estratégia adotada no âmbito da Instituição para o cuidado infantil. O referido projeto emerge da iniciativa dos próprios estudantes com o apoio de docentes – que atuam como ativistas institucionais em defesa do direito à educação das estudantes mães e que entendem que as crianças possuem o direito de ser acolhidas em um ambiente de cuidado, que seja recreativo e ao mesmo tempo formativo. Organizado por meio da ação coletiva, o projeto é percebido como uma forma de resistência, que denuncia a falta de mecanismos solidamente estruturados de acolhimento das crianças. Observa-se, portanto, a necessidade de consolidação da Ciranda como espaço de cuidado, lúdico e pedagógico.

Imagem 14 - Sala Ciranda/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 15 - Sala Ciranda/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 16 - Sala Ciranda/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 17 - Sala Ciranda/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 18 - Sala Ciranda/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Imagem 19 - Banheiro na sala da Ciranda/Alojamento FUP



Arquivo da autora

Com base na avaliação participativa conduzida, apresenta-se as seguintes sugestões:

1. Articular junto ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) para que os editais de acesso aos programas de assistência estudantil tenham linguagem mais acessível;
2. Articular junto ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) para que os editais de acesso aos programas de assistência estudantil ofertados pela UnB ofereçam flexibilização dos prazos e documentos exigidos em função das especificidades dos estudantes quilombolas;
3. Viabilizar a ampliação da divulgação acerca dos programas assistenciais e demais informações acerca da assistência estudantil nos canais institucionais,
4. Ampliar a disponibilidade de quartos destinados para as estudantes mães;
5. Viabilizar a implementação de uma cozinha equipada no alojamento da Faculdade UnB Planaltina;
6. Articular junto ao Restaurante Universitário para que as refeições sejam elaboradas com alimentos *in natura*, frescos, sem adição de conservantes ou salitre;
7. Pleitear junto ao Conselho de Administração (CAD) a ampliação da oferta de vagas para o auxílio creche;
8. Concretizar a Ciranda da LEdoC como espaço de cuidado, lúdico e pedagógico, visando contratações e investimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A generalização característica dos mecanismos de assistência previstos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é compreensível, pois o regramento foi pensado na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, de fato, contribui para que as instituições de ensino superior públicas sejam mais inclusivas. Entretanto, como apontado na pesquisa e reproduzido nesse produto final, em função das especificidades de determinados grupos – como no caso das estudantes mães da LEdoC que mantêm os filhos consigo no ambiente da Faculdade UnB Planaltina (FUP) - não é suficiente.

O auxílio-creche é a única alternativa formalmente instituída pelo Pnaes pensada para mães estudantes, porém, não atinge a complexidade de se acolher crianças nas dependências da Universidade, ofertando-lhes além do cuidado, um lugar para comer, dormir.

Como realidade que existe e não pode ser negligenciada, é necessário que a estratégia que emerge como apoio no cuidado das crianças, como o projeto Ciranda, seja ampliada e consolidada institucionalmente.

Ainda que a FUP tenha se mostrado receptiva e despendido esforços e recursos para acolher esse público distinto, conforme as perspectivas apresentadas, o caminho de melhorias ainda é longo. Seja no alojamento, no restaurante universitário, ou mesmo transformando a Ciranda em creche. A ideia é ampliação de todos os mecanismos.

Os desafios que abarcam os processos relacionados com a assistência estudantil como um todo são muitos, principalmente quando se observa contextos políticos e a escassa distribuição de verbas de fomento. Esse relatório apresenta apenas um recorte das necessidades que envolvem a assistência estudantil, mas conforme os próprios ativistas institucionais gestores que atuam na FUP, é preciso contestar o estado das coisas, mesmo que as mudanças pretendidas não aconteçam de imediato.

REFERÊNCIAS

ABERS, R. N., ed. **Ativismo institucional: criatividade e luta na burocracia brasileira** [online]. Brasília: Editora UnB, 2021, 356 p. ISBN: 978-65-5846-159-3. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786558461593>. Acesso em: out. 2022.

BRASIL. PNAES. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: out. 2022.

FURTADO, Juarez Pereira. **Avaliação Participativa**. In Brandão, D. e, Martina, R.O. (orgs) Avaliação de Programas e Projetos: temas brasileiros, São Paulo: Instituto Fonte e Fundação Itaú Social, 2011.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Sociologia da ação pública** / Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès; tradução e estudo introdutório SARMENTO, George. – Maceió: EDUFAL, 2012. 244 p.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas** / Pierre Muller, Yves Surel; [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. - Pelotas: Educat, 2002. 156p.

RIBEIRO, Alexandre Coimbra. ANDION, Carolina. BURIGO, Fábio. **Ação coletiva e coprodução para o desenvolvimento rural: um estudo de caso do Colegiado de Desenvolvimento Territorial da Serra Catarinense** Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 49(1):119-140, jan./fev. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/187067852.pdf>. Acesso em: fev. 2021.