

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

A Assistência Estudantil brasileira e a Ação Social portuguesa nas universidades públicas: do conhecimento à prática informada em Serviço Social

Cláudia Priscila Chupel dos Santos

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Serviço Social

Orientador:

Doutor Jorge Manuel Leitão Ferreira, Professor Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Doutora Helena Maria Barroso Carvalho, Professora Associada com agregação

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2017



Instituto Universitário de Lisboa

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

A Assistência Estudantil brasileira e a Ação Social portuguesa nas universidades públicas: do conhecimento à prática informada em Serviço Social

Cláudia Priscila Chupel dos Santos

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Doutor em Serviço Social

Júri

- Doutora Maria Helena Chaves Carreiras, Diretora da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (Presidente)
- Doutora Berenice Rojas Couto, Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Doutor Cristóvão Adelino Fonseca Franco Ribeiro Margarido, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
- Doutora Paula Isabel Marques Ferreira, Professora Auxiliar do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Universidade Lusíada de Lisboa, Portugal
- Doutora Elsa Rocha de Sousa Justino, Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
- Doutor Pablo Álvarez Pérez, Professor Auxiliar do Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Portugal
- Doutor Jorge Manuel Leitão Ferreira, Professor Auxiliar do Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Portugal (orientador)
- Doutora Helena Maria Barroso Carvalho, Professora Associada com Agregação do Departamento de Métodos de Pesquisa Social do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Portugal (coorientador)

Novembro, 2017

Agradecimentos

À Universidade Federal de Santa Catarina e à Coordenadoria de Assistência Estudantil.

Ao ISCTE-IUL e toda a sua estrutura, em especial ao CIES.

Ao Doutorado em Serviço Social e ao NUDLA.

Aos serviços que participaram do estudo: SASUC, SASUL, SASUTAD, SAS-ISCTE, PRAE/UFSC e PROAE/UFJF, na figura dos seus gestores.

Ao Carlos Alexandre dos Santos, Sandra Mendes, Antonela de Jesus, Tatiane Valduga, Tatiane Calmon, Heide Damasceno, Helena Rocha, Sofia Sequeira, Daniel Borges, Cláudia Mônica dos Santos, Eduardo Chupel, Maria Helena Potoski, Dorotéa Mageroski, Nelize Marafon, Elaine da Silva, Lilian Pereira, Patrícia Assumpção e Michaela Accorsi.

Aos estudantes que participaram da pesquisa em Portugal e no Brasil.

Ao orientador Professor Jorge Ferreira e à co-orientadora Professora Helena Carvalho.

Ao universo, à natureza e ao que está sempre connosco mas não vemos.

Dedicatória

Aos estudantes do presente e futuro

Resumo

“A Assistência Estudantil brasileira e a Ação Social no Ensino Superior português (ASES) na universidade pública” almejou elaborar novos indicadores para a prática informada em Serviço Social. A investigação fundamenta-se nos paradigmas empírico-analítico e crítico-social e teve como objetivo geral sistematizar a configuração dos sistemas ASES em Portugal e no Brasil, entre 2008 e 2014.

Utilizamos uma metodologia baseada no *mixed method* a fim de conduzir cientificamente a análise dos dados de diferentes naturezas: qualitativos (extraídos de análise documental e entrevistas) e quantitativos (levantados por meio do inquérito por questionário). O universo da investigação foi constituído por órgãos executores de universidades públicas, quatro em Portugal e dois no Brasil.

Os resultados permitiram a constituição de dois paradigmas de acesso e permanência, que assumem significado nas representações dos estudantes brasileiros e portugueses sobre o acesso aos apoios, a atribuição, a autonomia, a permanência e a eficiência. O Serviço Social participa na produção das respostas sociais, especialmente nas estratégias de acompanhamento aos estudantes e das respostas sociais.

Concluimos que a ASES luso-brasileira têm como base elementos ontológicos e constitutivos, e as constantes reconfigurações são influenciadas pela matriz socioeconómica, seguindo a tendência do grupo de países a que pertencem. Confirmou-se a relevância dos apoios da ASES à permanência do estudante na universidade em ambos os países, mas a sua eficiência é melhor avaliada pelos estudantes brasileiros. Na ASES, existem constrangimentos para o Serviço Social que resultam de uma atuação tímida, cuja prática pode ser orientada por indicadores promotores de igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Assistência Estudantil, Ação Social no Ensino Superior, Igualdade de Oportunidades, Serviço Social.

Abstract

"The Brazilian and the Portuguese Students' Welfare Policy (ASES) in state universities" aims to elaborate new indicators for an informed practice in Social Work. The research was based on the analytic-empirical and social-critic scientific paradigm. It further systematise the configuration of the ASES system in Portugal and in Brazil, among 2008 to 2014.

The mixed method was used to conduct scientifically the different nature of data analysis: qualitative (gathered from documental analysis and interviews) and quantitative (from on line inquiry). The universe of research was constituted by students' welfare services from four Portuguese and two Brazilian state universities.

Results allows the constitution of two access and staying ASES paradigms, which assumes meaning in the Brazilian and Portuguese students' representation regarding access to support, attribution, autonomy, staying and efficiency. Results also show that Social Work participates in social responses production, mainly in students' accompaniment strategies and social responses.

Conclusions point out that Luso-Brazilian ASES are based on constitutive and ontological elements, and that the constants reconfigurations are influenced by the socioeconomic matrix, following tendencies from the group of countries they belong. It is confirmed the importance of ASES supports toward students' staying conditions in university in both countries, however, its efficiency is better evaluated by the Brazilian students. For Social Work in ASES there are constrains that results from a timid action. Thus, its practice should be guided by indicators that promote equal opportunities.

Key-words: Students' Welfare Policy, Equal Opportunities, Social Work.

Índice

Índice de Quadros.....	xi
Índice de Figuras	xii
Glossário de siglas.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
<i>CAPÍTULO I</i> «A configuração dos sistemas de assistência estudantil brasileiro e de ação social portuguesa no ensino superior público: a conjuntura socioeconômica e o impacto nas universidades»	15
1.1 A estruturação da ASES como sistemas de proteção social aos estudantes universitários e os modelos de financiamento em Portugal e no Brasil – 2008 a 2014	16
1.2 A conjuntura socioeconômica da Europa e da América Latina entre 2008 e 2014	29
1.3 Fluxos de informação e fragmentação da política: diálogos entre a sociedade em rede e de risco.....	44
1.4 A universidade socialmente responsável e a ecologia dos saberes no paradigma universitário europeu e latino-americano	53
1.5 Diretrizes internacionais e princípios organizativos da ASES	59
1.6 As implicações das medidas de austeridade na ASES portuguesa e as desigualdades no ensino superior brasileiro.....	66
Notas conclusivas	76
<i>CAPÍTULO II</i> «Paradigmas de acesso e de permanência nos sistemas de assistência estudantil e da ação social na universidade pública: o confronto das opções de Portugal e Brasil»	79
2.1 A política social orientada para os estudantes universitários	80
2.2 O perfil dos estudantes universitários em Portugal e no Brasil	90
2.3 Formas de acesso à ASES portuguesa e brasileira	98
2.4 As políticas de compensação do modelo português	106
2.5 As políticas concorrenciais de acesso e de permanência do modelo brasileiro	116
2.6 Propósitos e garantias das políticas luso-brasileiras	124
Notas conclusivas	139
<i>CAPÍTULO III</i> «Metodologia»	141
3.1 Natureza e método da investigação	141
3.2 O campo empírico.....	149
3.3 Universo e amostra	154
3.3.1. O universo: os órgãos executores	155
3.3.2. A amostra	163
3.4 Técnicas de recolha e tratamento dos dados	164
3.5 Procedimentos metodológicos	166
3.6 Operacionalização das variáveis dependentes	176
<i>CAPÍTULO IV</i> «As representações dos estudantes sobre os sistemas de assistência estudantil e da ação social nas universidades públicas luso-brasileira»	178

4.1 Identificação, caracterização familiar e trajetória académica dos participantes	180
4.2 Condições de acesso aos apoios e facilitação dos serviços	183
4.3 Atribuição dos apoios no percurso académico do estudante	191
4.4 Impactos da ASES no exercício da autonomia e da cidadania	195
4.5 O que significa permanência na ASES brasileira e portuguesa?	207
4.6 Eficiência da ASES: para a conclusão ou para a desistência?	219
Notas conclusivas	225
<i>CAPÍTULO V</i> «As estratégias de acompanhamento aos estudantes implementadas pelos órgãos executores da ASES nas universidades públicas e o Serviço Social»	227
5.1 A ASES pelos seus dirigentes.....	228
5.2 A intersectorialidade e a interdisciplinaridade da ASES no contexto endógeno e exógeno da universidade	237
5.3 Serviço Social no ensino superior público e a perspetiva internacional.....	244
5.4 Estudantes sem apoio e ações preventivas ao abandono escolar	252
5.5 Participação estudantil e os outcomes da relação estudantes-serviços	259
5.6 Intervenções complementares e Serviço Social: vontade política ou (in) capacidade de inovação?	263
Notas conclusivas	272
CONCLUSÕES.....	275
BIBLIOGRAFIA.....	305
ANEXOS.....	i
Anexo A – Fontes documentais primárias e secundárias analisadas	i
Anexo B - Sistema de Códigos - Análise de conteúdo	v
Anexo C - Sistema de Códigos - Análise documental.....	xiv
Anexo D – Frequências de subcódigos – Capítulo I.....	xix
Anexo E – Frequência de códigos Capítulo II.....	xxiv
Anexo F – Gasto público em educação e gasto público no ensino superior em % - 2008 a 2013 – UE e AL.....	xxvii
Anexo G: Inquérito por questionário	xxix
Anexo H – Outputs das análises quantitativas – Capítulo IV.....	xlvii
Anexo I – Guião de entrevista	lxiv
Anexo J – Sistema de Códigos – análise de conteúdo das entrevistas	lxv
Anexo K – Sistema de Códigos – análise de conteúdo das respostas à pergunta aberta do inquérito por questionário.....	lxx

Índice de Quadros

Quadro I.1 Objetivos da ASES.....	17
Quadro I.2 Princípios da ASES.....	19
Quadro I.3 Competência dos órgãos de execução da ASES	24
Quadro I.4 Princípios do modelo de financiamento da ASES	25
Quadro I.5 Princípios do modelo de financiamento da ASES	28
Quadro I.6 Valor do salário mínimo – UE e AL – 2012 a 2015	37
Quadro I.7 Comparativo da conjuntura da UE e da AL – 2008 a 2014	44
Quadro I.8 Forma de divulgação dos estudantes com apoios atribuídos	50
Quadro II.1 Modelos dos sistemas de apoio financeiro aos estudantes universitários.....	82
Quadro II.2 Características do ensino superior e das políticas de suporte financeiro europeu	84
Quadro II.3 Critérios de elegibilidade na ASES	90
Quadro II.4 Indicadores para a análise das candidaturas aos apoios da ASES	101
Quadro II.5 Metodologia qualitativa para análise das candidatura aos apoios da ASES.....	103
Quadro II.6 Bolsas implementadas pelos SAS portugueses.....	106
Quadro II.7 Gastos com as bolsas implementadas pelos SAS portugueses em Euros	129
Quadro II.8 Gastos com respostas sociais à formação académico-política da ASES brasileira em Reais.....	130
Quadro III.1 Quantitativo de estudantes e bolseiros por órgão executor – 2014	164
Quadro III.2 Organização dos prazos de envio dos convites e de abertura do LimeSurvey ..	173
Quadro IV.1 Idade dos estudantes.....	181
Quadro IV.2 Local de alimentação e moradia dos estudantes (%).....	182
Quadro IV.3 Estudantes segundo os apoios recebidos (%).....	183
Quadro IV.4 Classificação das prioridades para a ASES (%).....	183
Quadro IV.5 Representações sobre a facilitação dos serviços no acesso à ASES	185
Quadro IV.6 Representações sobre as condições de acesso à ASES	187
Quadro IV.7 Representações sobre a atribuição dos apoios na ASES	192
Quadro IV.8 Correlações com a atribuição dos apoios na ASES.....	194
Quadro IV.9 Representações sobre a autonomia e a ASES	199
Quadro IV.10 Responsáveis pelo pagamento das despesas do estudante (Brasil):	203
Quadro IV.11 Responsáveis pelo pagamento das despesas do estudante (Portugal):	206
Quadro IV.12 Representações sobre a permanência e a ASES.....	210
Quadro IV.13 Correlações com representações sobre a permanência.....	212
Quadro IV.14 Representações sobre a eficiência da ASES	221
Quadro IV.15 Comparações inter universidades segundo o nível médio de concordância com a eficiência da ASES.....	223
Quadro VI.1 Sugestões dos estudantes sobre a ASES – Portugal e Brasil.....	278
Quadro VI.2 Quadro de variáveis de efeito na ASES luso-brasileira	297

Índice de Figuras

Figura I.1 Organização da ASES.	21
Figura I.2 Ciclo do financiamento da ASES em Portugal.....	26
Figura I.3 Taxa de desemprego da população ativa 2008 a 2014 em % - EU.....	34
Figura I.4 Taxa de desemprego da população ativa 2008 a 2014 em % - AL.....	35
Figura I.5 População total em risco de pobreza ou exclusão social – 2008 a 2014 em % - UE	35
Figura I.6 População que vive com menos de 3.10 dólares ao dia – 2008 a 2013 em % - AL	36
Figura I.7 Volume de apoios financeiros para os estudantes em relação à despesa pública em educação % - 2013 - UE	39
Figura I.8 Gasto público social aos estudantes de todos os níveis de ensino em % da despesa pública – 2008 a 2014 – AL.....	40
Figura I.9 Estudantes entre os 20 e 24 anos matriculados no ensino superior em 2013-2014 em % - UE.....	40
Figura I.10 Estudantes entre os 20 e 24 anos que frequentavam o ensino superior – 2008 a 2014 em % - AL.....	41
Figura I.11 População entre faixas de idade em 2010 – UE e AL	42
Figura I.12 Nível de educação de adultos acima de 25 anos com o nível terciário de ensino – 2008 a 2014 – UE.....	42
Figura I.13 Nível de educação de adultos acima dos 25 anos com o nível terciário de ensino – 2008 a 2014 – AL.....	43
Figura I.14 Evolução do número de estudantes matriculados, com bolsas e da despesa com a ASES nas IES públicas em Portugal – 2008-2014.....	68
Figura I.15 Evolução do número de ingressos, de matrículas e do orçamento PNAES nas IFES no Brasil – 2008-2014.....	74
Figura II.1 Valor das propinas nos países da União Europeia	83
Figura II.2 Condução do processo de análise das candidaturas aos apoios da ASES	99
Figura II.3 Tipologias de bolsas na ASES portuguesa, por fonte de financiamento e objetivos	109
Figura II.4 Tipologias de bolsas da ASES brasileira.....	122
Figura II.5 Receitas dos órgãos executores – Portugal e Brasil – 2008-2014.....	125
Figura II.6 Gastos com as respostas sociais clássicas da ASES portuguesa em Euros	127
Figura II.7 Número de refeições servidas e número de unidades alimentares das ASES portuguesa e brasileira	128
Figura II.8 Gastos com as respostas sociais clássicas da ASES brasileira (Reais)	130
Figura II.9 Número de matriculados, de candidatos e de com bolsas de estudo atribuídas e taxa de cobertura absoluta da ASES portuguesa.....	132
Figura II.10 Número de matriculados, candidatos, bolsas disponíveis e com bolsas atribuídas e taxa de cobertura absoluta da ASES brasileira.....	133
Figura II.11 Capacidade de cobertura das ASES portuguesa e brasileira	135
Figura II.12 Número de candidatos, atendidos, camas disponíveis e taxa de cobertura absoluta nas residências da ASES brasileira	136

Figura II.13 Número de candidatas, camas disponíveis e taxa de cobertura absoluta nas residências da ASES portuguesa.....	137
Figura II.14 Recursos físicos da ASES portuguesa e brasileira	138
Figura III.1 Modelo de análise	146
Figura III.2 Mapa das universidades públicas portuguesas e respetivos SAS.....	151
Figura III.3 Mapa das universidades públicas brasileiras e respetivos órgãos executores.....	153
Figura IV.1 Estudantes por universidade	180
Figura IV.2 Participantes por área do conhecimento	182
Figura IV.3 Representação sobre o acesso à ASES	189
Figura IV.4 Representações sobre o acesso segundo a modalidade de ingresso no Brasil	190
Figura IV.5 Representações sobre a cidadania.....	197
Figura IV.6 Representações sobre a independência da família no Brasil	201
Figura IV.7 Representações sobre a independência da família em Portugal.....	204
Figura IV.8 Representações sobre a permanência e despesas com alojamento	216
Figura IV.9 Representações sobre a permanência e despesas com taxas escolares	218
Figura IV.10 Tipificação dos órgãos executores da ASES	223
Figura V.1 Área de formação e sexo dos dirigentes.....	230
Figura V.2 Tempo de trabalho dos dirigentes	231
Figura V.3 Participação do Serviço Social na ASES	248
Figura V.4 Avaliação da atuação do Serviço Social na ASES.....	265
Figura VI.1 Indicadores de políticas promotoras de igualdade de oportunidades.....	301

Glossário de siglas

ACP – Análise de Componentes Principais

AL – América Latina

ALADI – Associação Latino-Americana de Integração

ALALC – Aliança Latino Americana de Livre Comércio

ALBA – Aliança Bolivariana para as Américas

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANOVA – Análise de variáveis simples paramétrica

ASES – Assistência Estudantil e Ação Social no Ensino Superior

BCE – Banco Central Europeu

BID – Banco de Desenvolvimento Interamericano

BM – Banco Mundial

BP-MEC – Bolsa Permanência do Ministério da Educação

BR – Bolsa de Referência

CA – Conselho Administrativo

CAE – Coordenadoria de Assuntos Estudantis

CAS – Conselho da Ação Social

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEP – Conselho de Ética e Pesquisa em Seres Humanos

CEPAL – Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CG – Conselho de Gestão

CIES – Centro de Investigação em Estudos Sociais

CoAEs – Coordenadoria de Assistência Estudantil

COSS – Coordenadoria de Serviço Social

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

EaD – Educação a Distância

EBP – *Evidence Based Practice*

ECTS – *European Credit Transfer System*

EIP – *Evidence Informed Practice*

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERDF – *European Regional Development Fund*

ES – Ensino Superior

FAS – Fundo da Ação Social

Feder – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Europeu
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonaprace – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FSE – Fundo Social Europeu
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Id – Identificação
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
IFSW – *Internationa Federation of Social Work*
INE – Instituto Nacional de Estatística
ISE – Índice Socioeconómico
IVA – Imposto sobre o Valor Acrescentado
KMO – *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MCTES – Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OE – Orçamento do Estado
OIE – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PDE – Plano Nacional de Educação
PEC – Plano de Estabilidade e Crescimento
PIB – Produto Interno Bruto
PIDDAC – Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
POCCI – Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação
PR – Pró-Reitoria
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROAE – Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RiP – *Research in Practice*

RJIES – Regulamento Jurídico das Instituições de Ensino Superior

RMMG – Rendimento Mínimo Mensal Garantido

RSU – Responsabilidade Social das Universidades

SAS – Serviços da Ação Social

SAS/ISCTE-IUL – Serviços da Ação Social do Instituto Universitário de Lisboa

SASUA – Serviços da Ação Social da Universidade de Aveiro

SASUC – Serviços da Ação Social da Universidade de Coimbra

SASUL – Serviços da Ação Social da Universidade de Lisboa

SASUTAD – Serviços da Ação Social da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu – Secretaria de Ensino Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SICABE – Suporte Informático ao Concurso de Atribuição de Bolsas de Estudo do Ensino

TIC – Tecnologias da informação e comunicação

UE – União Europeia

UF – Universidade Federal

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNASUL – União das Nações Sul-Americanas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UTL – Universidade Técnica de Lisboa

INTRODUÇÃO

A presente investigação intitulada: “A Assistência Estudantil brasileira e a Ação Social no Ensino Superior português na universidade pública” almeja elaborar novos indicadores para a prática informada em Serviço Social.

Partimos de uma análise sobre o embasamento teórico-metodológico que direciona a prática do Serviço Social visto que os processos interventivos no âmbito da assistência estudantil brasileira necessitavam ser (re)pensados com vista ao oferecimento de respostas sociais plausíveis e coerentes com a realidade dos estudantes. A revisão de literatura sobre o tema revela-nos que as respostas sociais que se operacionalizam pelas práticas do assistente social têm sido influenciadas pela cisão entre a teoria e a prática, assunto polêmico no meio profissional principalmente brasileiro, que, nas palavras de Amaro (2008) vai da centralidade do fazer até a falta de protagonismo do saber e do pensamento no Serviço Social, porque, para as ciências sociais, “a produção científica deve sempre evitar a ‘contaminação’ trazida pelo contacto profundo com a realidade, tal como ela é sentida e afecta os indivíduos” (Amaro 2008, p. 66).

Para o Serviço Social brasileiro, a década de 80 marcou a renovação das bases teóricas, influenciando o direcionamento ético, político, ideológico e metodológico, demarcando o uso do referencial teórico marxista, e tencionou tornar-se hegemónico nos meios académico e profissional, com o Movimento de Reconceptualização. A dimensão do instrumental técnico-operativo

assume uma outra direção. À medida que as práticas institucionais tradicionais e modernizadoras são postas em xeque, há uma tendência de refutação do instrumental que lhes dá suporte – aqueles próprios ao Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade. Os instrumentos burocráticos e administrativos de organização formal do aparato de serviços institucionais, as técnicas de abordagem individual (de cunho psicologizante) e de grupo (terapêuticas), não são incluídos nessas formulações da *ruptura*. O que se vê é a priorização de instrumentais que potencializem práticas de cunho coletivo, que possibilitem viabilizar a participação da população (Trindade, 2000, p. 18).

Pese embora tal redirecionamento, persiste na prática do assistente social a requisição da intervenção sócio-assistencial, no âmbito individual da pessoa (Belchior Rocha, Ferreira, Silva, Ramalho 2013; Howe 2009; Healy 2000; Oliveira 2016). Neste sentido, não houve desenvolvimento de estratégias e aparatos técnicos, suscitando uma alegada incoerência entre o desenvolvimento de teorias para explicação da realidade social, reconceptualizadas pelo

marxismo, e a fragilidade na construção de propostas interventivas, para a qual permaneceram referenciais qualificados como conservadores.

Os profissionais da prática exprimem o conflito entre teoria e prática com a carência de suporte teórico e metodológico impossibilitando superarem os processos empíricos ou intuitivos no desenvolvimento da prática. A referida "incoerência" é frequentemente apontada nas produções académicas nas quais os profissionais da prática recebem críticas sobre o fazer profissional, sendo acusados de não partilharem dos princípios e diretrizes profissionais por não levarem em consideração a compreensão da realidade social sob o ponto de vista da sua essência, conforme exige o método dialético materialista das correntes marxistas, e por serem conservadores, burocratas ou destituídos de capacidade crítica e criativa.

Na interpretação de Netto (2005), o tema da intervenção é colocado em dois níveis distintos: o ideal e o factual:

Se, *idealmente*, a profissão colocou as bases para uma peculiar intervenção sobre as refrações da "questão social", *faticamente* esta intervenção não se ergueu como distinta. Noutros termos: a forma da prática profissional, *nas suas resultantes*, não obteve um coeficiente de eficácia capaz de diferenciá-la de outras práticas, profissionais ou não, incidentes sobre a mesma problemática (Netto, 2005, p. 100).

A estrutura sincrética¹ que passou a ser o fio condutor, o núcleo de organização e a norma da atuação no desenvolvimento e afirmação da profissionalização do Serviço Social faz parte da *natureza sócio-profissional* do Serviço Social (Netto, 2005). Ao mesmo tempo, a instrumentalidade² foi problematizada, sendo que o instrumento³, para ser aplicado

¹Ao elucidar o estatuto teórico do Serviço Social, Netto (2000) considera que as determinações das demandas sociais advindas da "questão social" e o arcabouço teórico e prático acumulado pela profissão caracterizam a prática profissional marcada pelo sincretismo. Refere-se à uma prática que reitera "procedimentos formalizados abstratamente e revela indiferença operatória. Combinando senso comum, bom senso e conhecimentos extraídos de contextos teóricos; manipulando variáveis empíricas segundo prioridades estabelecidas por via de inferência ou de vontade burocrática-administrativa; legitimando a intervenção com um discurso que mescla valorações das mais diferentes espécies, objetivos políticos e conceitos teóricos; recorrendo a procedimentos técnicos e a operações ditadas por expedientes conjunturais; apelando a recursos institucionais e a reservas emergenciais e episódicas – realizada e pensada a partir desta estrutura heteróclita, a prática sincrética põe a aparente polivalência" (Netto, 2000, p. 106-107).

²Citamos: Sarmiento. Hélder Boska de Moraes (1994), Instrumentos e técnicas em Serviço Social: elementos para uma rediscussão, Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de São Paulo. Guerra, Yolanda (2000). Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social. Serviço Social & Sociedade, v.21, n.62, 05-34, mar. São Paulo.

³Define-se como instrumental o "conjunto articulado de instrumentos e técnicas que permitem a operacionalização da ação profissional. Nessa ideia, o instrumento é a estratégia ou tática por meio da qual se realiza a ação; a técnica é a habilidade no uso do instrumento" (Martinelli & Koumrouyan, 1994, *apud* Sousa, 2008, p. 125).

adequadamente, depende de como a realidade social se apresenta e o que deve ser primordial na intervenção é o objetivo e não o instrumento a ser usado para apoiar a intervenção.

As críticas realizadas ao trabalho dos assistentes sociais parecem desconsiderarem, todavia, que o processo interventivo pode sofrer interferências de elementos relativos aos limites institucionais, à política na qual os assistentes sociais estão inseridos e sobretudo aos estabelecidos pelo suporte técnico-operativo disponibilizado pela matriz teórica brasileira.

A necessidade de diversificação e consistência da dimensão técnica-operativa que usa a teoria como entendimento e como caminho para a intervenção, especialmente na atuação do assistente social na assistência estudantil brasileira, é urgente em razão da intervenção direta com os estudantes. São vários os desafios encontrados no campo da prática e o resultado da carência deste aparato são processos de trabalho sem sistematização, desconhecidos e carregados pelo senso comum, em que cada profissional à sua maneira dirige e constrói a sua forma de trabalho, dentro das próprias equipas. Não se trata apenas do sincretismo defendido por Netto (2005), mas também de uma certa desorientação que reflete pobreza de cientificidade e de conhecimentos específicos e podem colocar em causa a competência profissional diante do seu público (estudantes) bem como das instituições (instituições de ensino), particularmente na assistência estudantil brasileira.

A proposta que subsidiou a elaboração da presente tese doutoral é fruto de observações, experiências e dificuldades de quase uma década de trabalho como assistente social numa Universidade Federal brasileira, na área da Assistência Estudantil, cujas diretrizes e normativas, desde 2008, são estabelecidas pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). De frisar que mesmo antes deste marco jurídico normativo, as experiências vivenciadas no dia a dia do trabalho envolviam problemas sociais diversificados e singulares, como por exemplo: o trabalho com i) estudantes originários de famílias violadas dos direitos mais básicos; ii) em situação de vulnerabilidade física, psíquica, material e moral ou ainda iii) em situações de emergência que ocorrem no quotidiano de quaisquer famílias sem aparentes vulnerabilidades. As solicitações de apoio abrangiam questões como: a) sofrimento mental com doença psíquica já instalada, *e.g.*: esquizofrenia, transtornos mentais, epilepsia; b) dificuldades de aprendizagens nas áreas de ciências exatas e humanas, produção textual e compreensão da didática utilizada pelos docentes, comumente relacionadas à fragilidade do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino brasileira que deixa defasagens educacionais a transparecer nos índices de reprovação, retenção e evasão escolares; c) estudantes com histórico de dependência química que acabam por ser derrotados pela doença antes ou durante a vida acadêmica, cujo efeito

nefasto muitas vezes é maior do que a não conclusão normal do curso – jovens que procuravam no serviço uma possibilidade de retorno adequado aos estudos, a partir do apoio psicossocial e financeiro; d) problemas no âmbito das famílias que geravam rupturas de vínculos, situações que vulnerabilizam a vida dos estudantes em todos os seus aspetos e; e) a extrema vulnerabilidade socioeconómica, identificada no momento do acolhimento do estudante a partir das análises socioeconómicas, condição *sine qua non* para a inclusão do estudante nos auxílios monetários, designadamente nas que exigem seletividade.

Para além disto, o panorama conturbado que vivia a assistência estudantil brasileira relacionava-se com o contexto político de transição dos dois governos de Lula da Silva (2003-2010) para o de Dilma Rousseff (2011-2016) bem como social de ampliação das políticas sociais de transferência de renda para o enfrentamento da pobreza que se transformaram em suporte “àqueles indivíduos que cumprem com condicionalidades” (Valduga, Calmon, Santos 2017) mas que não avançavam para transformações estruturais da sociedade brasileira, nomeadamente relativos à educação e ao ingresso massivo da população ao ensino superior.

Este conjunto de condicionalismos e a falta de reflexividade dos problemas por eles emergentes no instrumental técnico-operativo incentivou-nos ao desenvolvimento de estudos sobre o tema da assistência estudantil. Consideramos pertinente o distanciamento da realidade em questão por meio do intercâmbio de experiências na área, com a finalidade de conhecer diferentes formas de intervenção em países desenvolvidos que já tivessem experimentado um modelo de política social baseada no Estado de Bem-Estar, que contasse com a participação de assistentes sociais em Instituições Públicas de Ensino Superior com trajetória profissional consolidada e distinta do ponto de vista das bases do conhecimento e da prática com o Brasil e pautada por uma perspetiva internacional de Serviço Social na produção de conhecimento.

Em resposta a estes requisitos, em Portugal foi possível encontrar estudos na esfera da Ação Social no Ensino Superior, com alguma produção do Serviço Social neste domínio, bem como sobre os estudantes do ensino superior com forte debate sobre o Estado de Bem-Estar e seus rebatimentos na conceção das políticas educativas. Além disso, a própria história da ação social no ensino superior português, a começar com a *Charta Magna Privilegiorum* em 1309 que inaugurou as primeiras ações de proteção aos estudantes, evidencia um longo caminho percorrido com uma estrutura consolidada e organizada como política instituída pelo Estado português desde os anos 1980, constituindo assim um campo fértil para a produção de um estudo de natureza comparativa.

A respeito da literatura sobre ambas as políticas, Brasil e Portugal conservam um rico estado da arte, com estudos relevantes cuja sistematização possibilita identificar a evolução do

objeto de estudo ao longo do tempo assim como lacunas conceptuais e tendências às escolhas metodológicas.

No Brasil, no decorrer da última década os estudos sobre a assistência estudantil apresentaram exponencial aumento, com produções em variadas áreas do conhecimento⁴, acompanhando o movimento de maior visibilidade que a política recebeu no âmbito governamental, após 2008. Especificamente no Serviço Social, o tema tornou-se objeto de estudo científico e de análise da prática profissional, campo de profícua ampliação, cujos estudos afirmam a importância para a garantia da permanência do estudante, para a redução da evasão e democratização do acesso.

Um estudo pioneiro foi desenvolvido por Alves (2002), ainda quando a assistência estudantil era um mecanismo frágil e meritocrático para os poucos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A autora problematizou a democratização do acesso ao ensino superior e apresentou dados de ações ainda incipientes na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que curiosamente não é atualmente atendida pelo PNAES por tratar-se de uma universidade na esfera de responsabilidade municipal. Alves (2002) apresenta a assistência estudantil como mecanismo de direito social, de suprimento das necessidades básicas e do provimento de recursos mínimos para a superação das dificuldades que interferem no desempenho acadêmico. Refere, ainda, que a condição socioeconômica deveria deixar de ser percebida como uma “variável negativa” ao longo da trajetória acadêmica, mas assumir um caráter de “variável independente” voltada ao sucesso acadêmico, colocando os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica em condições de igualdade para com os demais (Alves 2002).

Pouco tempo antes da elaboração do PNAES, Finatti (2007) investigou a existência de políticas dirigidas aos estudantes universitários estruturadas na forma de serviços, programas e projetos. A autora colheu dados da implantação de um setor específico para o atendimento aos estudantes, da década de 1970, e desenvolveu uma pesquisa aos *sites* das universidades públicas existentes à época, constatando que em 42 das 93 universidades foram identificadas ações relacionadas à assistência estudantil (Finatti 2007). Este levantamento permitiu determinar que, na época, “as Universidades brasileiras discutem a questão da

⁴ Destacamos os estudos na área da Sociologia, com a produção de Costa (2010) que apontou problemas no processo de organização e criação da política revelando descompasso com a equidade e na da Política Pública em Educação. Vargas (2011) relacionou a importância assumida pela assistência estudantil na possibilidade de inserção profissional no mercado de trabalho em meio às condições de desigualdades de acesso e permanência.

assistência estudantil com pouca frequência e mais do que isso, não possuem políticas institucionais destinadas ao atendimento desta demanda” (Finatti 2007, p.158). Uma particularidade deste estudo foi a de analisar a educação num duplo sentido: por um lado, a educação foi tratada como direito garantidamente constitucional, de todo o cidadão, por outro lado, partilhando da perspectiva do processo produtivo capitalista, assumiu papel central no processo de exclusão e de produção de desigualdades sociais em virtude da subordinação às regras do mercado no qual os cidadãos são atendidos por um modelo de qualificação dirigido aos interesses capitalistas (Finatti 2007).

Menezes (2012) centrou-se especificamente nas políticas de bolsas, buscando identificar como eram utilizadas e em quais situações os objetivos da sua atribuição eram atingidos. Com recurso à experiência da prática profissional e ao estudo empírico, demonstrou que o auxílio da bolsa não atingia o objetivo final de apoio ao estudante, a verificar os índices de evasão escolar e falhanço académico. No entanto, apontou para a necessidade de ampliação das ações e que as defasagens educacionais dos outros níveis de ensino e as diferenças culturais influenciavam a igualdade de oportunidades. Porém, as bolsas, no final, eram a garantia da permanência dos estudantes (Menezes, 2012).

O estudo de caso de Fernandes (2012) incidiu sobre a realidade dos estudantes da Universidade Federal de Itajubá, e analisou a materialização da política comparando o período anterior e o posterior à implementação do PNAES. Como conclusão, a política atendia às necessidades estudantis e era materializada sob a ótica da abrangência e efetividade, especialmente a datar da instituição do PNAES (Fernandes 2012). Este estudo problematizou a efetivação da democracia nas ações da política, os critérios de seleção adotados pela universidade, a composição da equipa e a eficácia da oferta dos serviços e interrogou a pertinência da política da assistência estudantil, relativamente à afetação da esfera da política de educação ou da política de assistência social. Nestes moldes, conclui-se que a assistência estudantil e a assistência social não são sinônimos, ainda que possa haver afinidades entre conceitos e objetivos posto que, ambos, visam à redução das desigualdades identificando diferenças nas áreas específicas com distintas fundamentações para os critérios de seleção e análise, regulamentações, legislações cujos documentos oficiais são expedidos pelo Ministério da Educação (Fernandes 2012).

Dois estudos produzidos por assistentes sociais no âmbito da política social foram os de Silveira (2012) e de Cavalheiro (2013). O primeiro tratou da efetivação da assistência estudantil, questionando-a como garantia de permanência do estudante na universidade, e levantou pontos orientadores a partir do advento do PNAES. A pesquisa, de abrangência

nacional, procurou analisar universidades recém-criadas com o REUNI, no período entre 2003 a 2010 (Silveira 2012). O segundo teve como universo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul e esteve centrado especificamente na ação profissional dos assistentes sociais no processo de implementação do PNAES relacionando-a com a garantia dos direitos à educação superior, ao projeto ético-político e ao Código de Ética do Serviço Social brasileiro. Destacou a relevância do Serviço Social na implementação das ações como parte dos processos de trabalho junto das outras profissões que atuam na área “construindo uma autoimagem comprometida com os direitos sociais e com a qualidade dos serviços prestados” (Cavalheiro 2013, p. 225), conferindo visibilidade aos limites da ação profissional em razão da sobrecarga de trabalho, das diversas solicitações colocadas pelas instituições e da precarização do processo de análise socioeconômica que retirava tempo de trabalho mais próximo aos estudantes – de âmbito coletivo (Cavalheiro 2013).

O estudo de Silveira (2013) foi fundamentado nas teorias da escola de Frankfurt e apresentou um quadro crítico sobre a influência do capitalismo na educação superior. Refletiu sobre como as mazelas de uma sociedade adoecida e precarizada se refletiam na assistência estudantil de um Instituto Tecnológico de Minas Gerais e como eram trabalhadas pelos assistentes sociais. A autora destacou as “tensões” a que eram submetidos os profissionais, desenvolvendo as categorias de totalidade social, particularidade e autorreflexão crítica, sob o enfoque da Teoria Crítica da Sociedade⁵, analisando “como esse profissional vem compondo a configuração social da educação” (Silveira 2013, p. 18). O estudo identificou limites ao trabalho do assistente social tanto quando este precisa de atender às exigências da produtividade da instituição como do ponto de vista da instrumentalidade da prática conferida pelas ações emergenciais quantitativamente expressivas, que colocavam em risco a capacidade de reflexão dos profissionais sobre a realidade (Silveira 2013).

Fazem parte da condução da maioria dos estudos a exposição da história da educação superior no Brasil e do debate acerca da educação ou numa dicotomia entre a política pública e a política social, ou para uma complementaridade entre elas ou como uma consequência da viragem da primeira para a segunda. Homogeneamente elaborados com recurso às correntes marxistas, colocaram em questão a educação como mercadoria e centraram os objetos basicamente sobre a política em si. Maioritariamente preocupados com a efetividade considerando o público, estudantes em situação de vulnerabilidade, fazem perguntas sobre a

⁵Ver: Adorno, T & Horkheimer, M (1985). *Dialética do Esclarecimento*, fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar.

coerência das ações desenvolvidas em dois âmbitos: face às legislações abrangentes como declarações internacionais (nomeadamente a Declaração dos Direitos Humanos), e ao PNAES. Estudos mais centrados em pequenas realidades, especialmente nas do sul do Brasil, deixam a desejar quando se sabe da grandiosidade de um país e das suas diferenças, outros, não oferecem perspectivas nem propostas de mudança tanto da conceção como da operacionalização. Estão maioritariamente focados nas dificuldades de operacionalização pelos assistentes sociais cujas experiências são a motivação do estudo, na exposição exaustiva das ações desenvolvidas pelas universidades, com centralidade nas análises documentais, demonstrando ações similares. Porém, apresentam volatilidade nos objetivos e formas de execução das ações tendo sido os estudantes interpelados diretamente poucas vezes. Entre discursos críticos sobre a política e sua baixa capacidade de cobertura, os recentes estudos produzidos no Brasil deixam a desejar relativamente ao aprofundamento das dimensões cotidianas com base na perspectiva do estudante.

No que diz respeito a Portugal, identificamos poucos estudos produzidos sobre o tema no Serviço Social. Uma das exceções nesta área é o estudo de Lopes (2013) que analisou a Ação Social no Ensino Superior desde o Estado Novo, destacando o protagonismo dos Serviços da Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC) e a atuação dos assistentes sociais. Centralizou as análises nas bolsas de estudo no período compreendido entre os anos 2000 e 2010 afirmando que esta política sofreu retrocessos na garantia do direito à educação e na igualdade de oportunidades, já apontando para o parco desenvolvimento de estudos pelo Serviço Social. Assinalou que, profissionalmente, houve um período de recrutamento de assistentes sociais para os setores de bolsas de estudo, um protagonismo que aos poucos foi sendo retirado, “atualmente a participação das Assistentes Sociais não é tão visível, mas mantém-se ativa, nomeadamente na elaboração de propostas de alteração à legislação de atribuição de bolsas [...] vieram a desenvolver a sua capacidade de autonomia de acordo com o que a política de ação social lhes permitia, nos diferentes períodos” (Lopes 2013, p. 31). Este estudo assumiu a perspectiva do Serviço Social Crítico, cujo fio condutor analítico era o direito e a preocupação em denunciar questões tanto relativas ao trabalho das assistentes sociais – colocadas em causa diante das alterações legais – como à ameaça de regressão do direito à bolsa dos estudantes de grupos sociais vulneráveis. Este último item, inclusivamente foi corroborado pelos resultados de outro estudo sobre as bolsas de estudo no ensino superior vinte anos após a criação da lei de bases da ação social portuguesa (Federação Académica do Porto 2015).

Encontramos, contudo, referências em outras áreas do conhecimento com diferentes perspectivas epistemológicas, a exemplo dos estudos de Pedro (2008), Cerdeira (2009) e Vaz (2009). Enquanto Pedro (2008) realizou uma incursão histórica entrelaçando a ação social com o desenvolvimento do ensino superior, especialmente na transição do Estado Novo para a Revolução de Abril de 1974, ilustrado pelo cenário da sociedade portuguesa da época, Vaz (2009) centraliza as análises a partir da década de 1990 e da entrada desta política no novo milênio que se aproximava, já colocando em questão novos paradigmas como a Declaração de Bolonha e o Fundo de Apoio Social face às ameaças às garantias de financiamento.

Cerdeira (2009), que elaborou um estudo abrangente sobre o financiamento do ensino superior português, trata da ação social num dos capítulos sobre as medidas de promoção do acesso ao ensino superior apresentando um amplo enquadramento das políticas de bolsas, empréstimos e a capacidade de financiamento desta política. Além disso, tratou da evolução dos gastos públicos com o financiamento para a área problematizando os mecanismos de apoios sociais adotados, usando da empiria para a demonstração das condições a que estão submetidos os jovens que ingressam no ensino superior, especialmente acerca do custo suportados em razão desta situação.

Jerónimo, Mangas, & Entonado (2010) e Jerónimo (2010) analisaram os apoios sociais disponibilizados pelo Estado no âmbito do Ensino Superior Politécnico, interrogando se a forma como são definidos e implementados suprem as necessidades dos estudantes. Entre outras questões, este estudo demonstrou, por meio de um método de triangulação de dados quantitativos e qualitativos cuja amostra compreende os estudantes e os seus pais, que a ação social no ensino superior é necessária e que o Estado é o responsável pela sua prestação, no sentido do dever social deste para com as populações vulneráveis, devendo ser mantido o “sistema de bolsas de estudo a fundo perdido de modo a permitir a qualificação de estudantes desfavorecidos, proporcionando-lhes oportunidades de mobilidade social ascendente [...] não devem ser substituídas por empréstimos, tendo em conta o atual contexto de crise e endividamento das famílias” (Jerónimo, Mangas, Entonado 2010, p. 7).

Monteiro (2015) desenvolveu uma tese doutoral acerca dos benefícios sociais, após a Revolução de 1974, dirigidos aos estudantes apoiados pela ação social no ensino superior público. Com recurso à abordagem histórica, interrogou o crescimento da educação e do ensino superior no contexto do Portugal democrático e livre, tratou de elaborar uma recuperação histórica considerando as respostas sociais antes e depois do marco histórico já referido. O resultado do estudo foi a descrição dos acontecimentos históricos e o intercruzamento dos conceitos de Educação, Estado e Ação Social para a análise da evolução

destas políticas e os rebatimentos diretos da mesma na sociedade portuguesa contemporânea (Monteiro 2015).

Os conhecimentos explorados na ação social no ensino superior português avançaram sobretudo no aspeto histórico do ensino superior e concentraram-se em análises documentais. A empiria foi basicamente aplicada em abordagens como entrevistas ou grupos focais com dirigentes e os estudantes tiveram participação, adensando os resultados das investigações, e a produção de propostas e sugestões sobre o trabalho desenvolvido.

Esta identificação e resenha histórica sobre o estado da arte nos dois países permite-nos compreender o quão explorado está o tema e o quadro que se tem composto historicamente, expressando as preocupações e os desafios de uma política recente no Brasil e já com algum percurso em Portugal. Por fim, trata-se de dar-nos a conhecer a estruturação dos dois sistemas no ensino superior através dos estudos científicos que, de uma forma ou de outra, oferecem-nos pistas sobre o desenvolvimento desta estruturação em diferentes momentos históricos e segundo diferentes personagens.

Esta tese tratará de colmatar algumas lacunas identificadas no levantamento do estado da arte sobre o tema, especialmente na produção científica do Serviço Social. No caso brasileiro diz respeito à abertura da discussão da assistência estudantil em diferentes perspetivas teóricas e metodológicas. No caso português, avançará para o aprofundamento do nível macro de análise e o uso do método comparativo, posto que não será novidade a adoção da metodologia mista com a triangulação de diferentes procedimentos (análise documental, entrevistas e aplicação de inquérito por questionário *on-line*).

Consideramos pertinente na formulação da pergunta de partida da investigação integrar a categoria democratização do acesso ao ensino superior uma vez que a identificamos como ponto de interseção entre a assistência estudantil brasileira e a ação social no ensino superior português (ASES⁶) no que a literatura sobre o tema tem tratado. Elevamos a mencionada categoria ao nível macro de análise, ou seja, perguntamos se a configuração da ASES no Brasil e em Portugal promove a democratização do acesso ao ensino superior. Para superar a unilateralidade analítica focada na estrutura, consideramos adequado redirecionarmos a análise para o nível meso e micro, a complementar: tal configuração contribui para a formação da massa crítica com vista ao desenvolvimento social, económico e

⁶ASES refere-se ao acrónimo que designa a ação social no ensino superior público, de Portugal, e a assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior, do Brasil. Foi criado para facilitar ao leitor compreender que nos referimos a uma área em concreto cujos conceitos são distintos possuindo, no entanto, funções homólogas. Este acrónimo será usado ao longo da tese e referir-se-à ambas as políticas.

sustentável dos dois países? Assim, complementam-se a análise das estruturas, dos sistemas e dos sujeitos envolvidos na construção e implementação da ASES luso-brasileira.

As escolhas relativas à definição do objeto de estudo, do seu tratamento e da metodologia de investigação implicaram decisões complexas e constante necessidade de preservação da coerência do discurso científico. Nesse sentido, o pensamento teórico a guiar a tese não poderia ser único, mas adequado ao dimensionamento que cada nível de análise requeria.

Partimos de uma base teórica estrutural⁷ chamando a atenção para o ambiente macrosocial como o fator responsável pelas condições de vida das pessoas que produz a exploração e alienação às suas condições sociais sem que sejam transformadas as estruturas que promovem estes efeitos (Mullaly 2007). Compreendemos, assim que as relações sociais e o fundamento das instituições podem ser explicados pela dialética, opressão e desigualdade, *“the welfare state has both social care and social control functions, it contains both liberating and oppressive features, and it represents both the fruits of the struggles of oppressed people and a mechanism used by the dominant group to ‘cool out’ the powerless”* (Mullaly 2007, p. 238). Interpretamos ainda que, em conjunto, as estruturas sociais e a consciência das pessoas produzem impactos uns sobre os outros, e são capazes de construir uma sociedade que tem como pilar a igualdade, colocando ao Serviço Social uma atuação com as instituições e as pessoas, auxiliando-as a promoverem a transformação estrutural, o que implica numa atuação de dimensão política (Mullaly 2007).

Em tempos de crise institucional, em que as pessoas perderam a confiança e não acreditam na capacidade política ou na garantia dos direitos garantidos pelas instituições, e de perturbação em relação aos direitos, à política, à economia e à esfera privada da pessoa, está presente o descrédito nos saberes expertos e o enfraquecimento da tradição como protagonistas de uma nova configuração social, como refere Beck (2000).

A análise da ASES como parte integrante das instituições de ensino superior nacionais compoem um sistema organizado e dependente dos contextos endógeno e exógeno que o circunda e o caracteriza apoia a compreensão sobre as interferências externas e sobre a organicidade do seu funcionamento. Aproximamo-nos de forma distinta ao objeto de estudo com a perspectiva de que o mesmo é afetado pelo ambiente que o rodeia e que as funções e

⁷Obras importantes para esta perspectiva teórica são: Goldberg, Gale; Middleman, Ruth. *Social service delivery: A structural approach to social work practice*. 1974. Davis, Ann. *Structural approaches to social work. Handbook for Practice Learning in Social Work and Social Care: Knowledge and Theory*, 2007, 27-38. Moreau, M. A structural approach to social work practice. *Canadian Journal of Social Work Education*, 1979, 5(1), 78-94.

papéis desempenhados pelos atores sociais que coparticipam na sua construção e desenvolvimento, assumem significados distintos, porém interdependentes. Uma interdependência que para assegurar a convivência harmônica e construtiva partilha de uma vertente ecológica e sustentável do ponto de vista social, coerente com os tempos contemporâneos de crise humanitária e ambiental cuja necessidade de produção de debates é pertinente. Tendo como parâmetro a ecologia social,

deveríamos denunciar o sistema social vigente, considerado anti-ecológico e que em todas as suas fases se tem baseado na exploração da humanidade (natureza e indivíduos), através de uma produção e desenvolvimento material que deteriora a qualidade de vida e produz desigualdades a vários níveis. Neste sentido, o conhecimento da situação política, cultural e socioeconómica das sociedades deveria estar directamente ligado à tomada de consciência sobre uma responsabilidade ética comum que não pode ser só ambiental, mas socio-ambiental (Rocha 2015, p. 20).

A sustentabilidade sócio-ambiental como vetor das ações que norteiam a ASES nos seus regulamentos e diretrizes e também nas práticas profissionais e fomentadas junto da população estudantil revela-nos um novo desafio que agrega a responsabilidade social das universidades, especialmente se consideramos que *“poverty attracts an unfortunate abundance of risks. By contrast, the wealth (income, power or education) can purchase safety and freedom from risks”* (Beck 1992, p. 35). Sendo a ASES voltada a estudantes em vulnerabilidade social e económica, para quem a distribuição dos riscos é concentrada para dimensões centrais, *“the possibilities and abilities to deal with risks, avoid them or compensate for them are probably unequal divided among the various occupational and educational strata [...] the risk of become unemployed is considerable higher for unskilled than for skilled workers”* Beck (1992, p.35). Esta é uma análise oportuna do ponto de vista da promoção de igualdade de oportunidade aos cidadãos com base em princípios democráticos.

Partimos do entendimento de que o direito à educação e a sua realização é um dos pilares da cidadania⁸, *“a genuine social right to citizenship because the aim of education during childhood is to shape the future adult. Fundamentally it should be regarded, not as the right of the child to go to school, but as the right of the adult citizen to have been educated. Education is a necessary prerequisite of civil freedom* (Marshall 1992, p. 16). Uma conceção que delimita e fundamenta a compreensão sobre a ASES aqui levada a cabo.

⁸A educação, como um direito social, sustenta um dos três pilares do conceito de cidadania que integra ainda os direitos civis e políticos (Marshall 1992).

Usufruir deste direito requer também a noção de que a cidadania é efetivada por meio da participação dos cidadãos. Os estudantes universitários têm assim um papel crucial no apoio à formulação de estratégias sustentáveis e ecológicas a fim de garantir a continuidade da ASES com eficiência, coadunando ambiente e realização de direitos.

Organizamos este trabalho em cinco capítulos. O Capítulo I trata da configuração da ASES em Portugal e no Brasil com a apresentação da sua estruturação em cada país no período definido para a investigação (2008-2014). Demonstra ainda traços da conjuntura macroeconómica bem como dos debates no âmbito das universidades europeias e latino-americanas, e as principais características da ASES nos contextos de medidas de austeridade, das desigualdades educativas e das diretrizes internacionais. O Capítulo II é dedicado aos paradigmas de acesso e permanência da ASES, a evidenciar as diferentes opções adotadas por Brasil e Portugal na definição da política orientada aos estudantes universitários, às formas de acesso e às particularidades relativamente aos resultados segundo os diferentes paradigmas. O Capítulo III é orientado a exposição das escolhas metodológicas, do campo empírico, universo e amostra bem como da descrição dos procedimentos adotados para a elaboração da pesquisa. O Capítulo IV demonstra os resultados da pesquisa quantitativa centrada nas representações dos estudantes universitários sobre a ASES em categorias centrais como o acesso e a atribuição dos apoios, a autonomia e a cidadania, e a permanência e a eficiência da ASES. O Capítulo V versa sobre as estratégias de acompanhamento implementadas pelos órgãos que executam a ASES, que por meio da voz dos seus dirigentes, possibilitou-nos conhecer a visão institucional sobre a ASES e a participação do Serviço Social nas respostas sociais. Finalmente, nas conclusões, abordaremos os principais resultados de forma a relacioná-los e a sugerirmos indicadores sociais com vista à promoção de igualdade de oportunidades ao acesso ao ensino superior, e o que pensamos tratar-se de propostas para uma prática informada para o Serviço Social na ASES.

CAPÍTULO I «A configuração dos sistemas de assistência estudantil brasileiro e de ação social portuguesa no ensino superior público: a conjuntura socioeconómica e o impacto nas universidades»

*Artigo 40º - São requisitos gerais para a criação e o funcionamento de um estabelecimento de ensino superior os seguintes:
h) Assegurar serviços de ação social
(RJIES, Portugal, 2007).*

Neste capítulo analisamos a configuração da ASES nas universidades públicas em Portugal e no Brasil a partir dos resultados da análise documental e de conteúdo cujo método comparativo produziu categorizações específicas. A interpretação dos dados qualitativos oferece-nos um retrato da estruturação e um quadro conceptual amplo, essenciais à prossecução do estudo.

Apresentamos a ideia de que «a adoção de diretrizes internacionais favoreceu o desenvolvimento equilibrado da ASES nas universidades públicas em Portugal e no Brasil». Assim, iniciamos pelo levantamento das legislações nacionais da ASES nos dois países, vigentes entre 2008 a 2014, que orientaram as ações operacionalizadas, que não estiveram desconectados dos documentos internacionais emitidos por instituições reconhecidas pela defesa de direitos sociais e de educação, nem das decisões dos estados nacionais que consideram o contexto exógeno que integram. Em concreto, o arsenal usado para a análise dos documentos nacionais oficiais, as fontes documentais primárias e secundárias⁹, foram perscrutados com o objetivo de evidenciar os elementos estruturais da ASES na universidade pública, as suas estratégias, princípios e objetivos, com o foco analítico voltado às diferentes opções tomadas pelos dois países.

Considerando uma base ontológica que coloca a configuração das IES condicionadas às ideologias e valores derivados delas próprias, nos interessa, em primeira instância, demonstrar e interpretar as relações criadas pela ASES com a estrutura social e com os órgãos responsáveis pela sua conceção normativa, entendendo por dentro as lógicas de elaboração e instrumentalização, rastreando as tendências internacionais e/ou nacionais nas tomadas de decisão quanto ao direcionamento político e ideológico. Em segunda instância, esta análise facilitará as interpretações sobre os demais processos que envolvem a operacionalização das

⁹Os procedimentos realizados para o tratamento dos dados estão descritos pormenorizadamente no Capítulo III.

ações da ASES pelos seus serviços e profissionais, até a repercussão destas quando tratarmos das representações dos estudantes atendidos sobre a ASES.

Partimos do pressuposto de que a ASES recebe influência direta da macroestrutura da sociedade contemporânea. Por isso, consideramos coerente a articulação de elementos analíticos com alcance macroestrutural, aprofundando o enfoque para além dela própria, contextualizando-a em meio às contradições interinstitucionais. Logo, estruturámos este primeiro capítulo considerando seis itens centrais. O primeiro ponto tratará da estruturação da ASES nos dois países considerando o período relativo ao recorte temporal da investigação. O segundo ponto consistirá no enquadramento da conjuntura social e económica da Europa e da América Latina demonstrando as diferentes realidades macroeconómicas. O terceiro ponto debaterá as dinâmicas globais que afetaram a ASES considerando as correntes teóricas da sociedade pós-moderna. O quarto ponto envolverá análises sobre o contexto que atravessavam as universidades e as novas atribuições que lhes foram conferidas. O quinto item demonstrará como a adoção das recomendações das organizações internacionais orientaram a ASES e influenciaram as agências governamentais nacionais no desenho das políticas do ensino superior e da ASES. Por fim, o sexto ponto sublinhará as consequências das medidas de austeridade na estruturação da ASES, em Portugal, e como, no Brasil, foi trabalhada a missão de amenizar as desigualdades no acesso ao ensino superior. A nosso ver, não é possível analisar o tema com a profundidade desejável sem considerar o conjunto destes elementos, as suas contradições e estrangimentos, não descurando das desigualdades destas sociedades.

1.1 A estruturação da ASES como sistemas de proteção social aos estudantes universitários e os modelos de financiamento em Portugal e no Brasil – 2008 a 2014

A estruturação da ASES em Portugal e no Brasil será analisada a partir de duas dimensões¹⁰: a configuração do sistema e o modelo de financiamento, que assumem categorizações específicas conforme a realidade dos dois países. Assumimos que a ASES é configurada pelos elementos ontológicos, pelos elementos constitutivos, pelos fluxos de informações, pelos agentes de mudança nacionais e internacionais e pelas mudanças organizacionais realizadas

¹⁰Esta conceção foi elaborada a partir das análises documental e de conteúdo dos documentos nacionais que regeram a ASES e dos documentos dos serviços relativos ao período de 2008 a 2014.

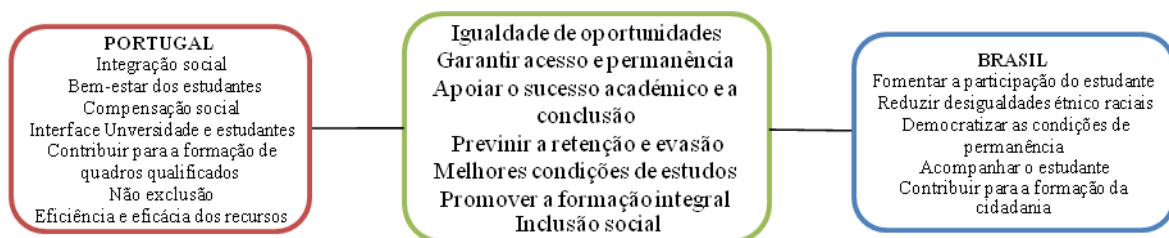
para atender à nova conjuntura macroestrutural¹¹. O modelo de financiamento é definido pelos elementos ontológicos e pelos elementos definidores da sua natureza, organização e práticas.

Da análise documental, concluímos que a legislação portuguesa é mais regulatória que a brasileira e se concentra nas definições sobre o financiamento, com a Lei nº 37/2003 das Bases do Financiamento, que aprofunda os elementos ontológicos e definidores do modelo. O Decreto-Lei nº 129/1993 que estabelece os Princípios da Ação Social no Ensino Superior e a Lei nº 62/2007 do RJIES concentram os elementos constitutivos da configuração do sistema, seriamente alterados pelo Despacho nº 14474/2010. Os elementos constitutivos foram redirecionados pelo Despacho nº 10324/97 que regula a atribuição das bolsas de estudos, alterado em 2012, e trata pormenorizadamente do fluxo informacional.

No Brasil, o Plano Nacional, de 2007, concentra a maioria das definições ontológicas da configuração do sistema, seguido do Decreto nº 7234/2010, o PNAES. Até então, o país não possuía nenhuma legislação nacional que tratasse especificamente da ASES. A definição do fluxo informacional e de escassas diretrizes sobre os elementos ontológicos do modelo de financiamento são colocadas pela Portaria nº 389/2013 que regula a BP-MEC. A legislação da ASES brasileira apresenta baixo grau diretivo e é simplificada do ponto de vista das orientações e uniformização de processos e critérios, enquanto que a portuguesa apresenta alto grau diretivo.

Os elementos ontológicos da configuração do sistema são formados pelos objetivos e pelos princípios da ASES, que de um modo geral formam o corpo conceptual dos sistemas. Os objetivos atribuídos à ASES encontrados na análise em Portugal e no Brasil formaram um quadro mais convergente do que divergente.

Quadro I.1 Objetivos da ASES



Fonte: Elaboração própria.

¹¹As três últimas categorias serão aprofundadas nos itens 3, 4, 5 e 6 deste capítulo.

A ASES portuguesa concentra objetivos relacionados com a integração, a compensação social e observa o mercado de trabalho europeu buscando contribuir para a formação de estudantes qualificados, ao mesmo tempo em que objetiva o bem-estar pessoal do estudante e a promoção da interface deste com a universidade.

Fixou-se como objetivo da acção social no ensino superior melhorar as possibilidades de sucesso escolar mediante a prestação de serviços e a concessão de apoios aos estudantes (Decreto-Lei nº 129/93).

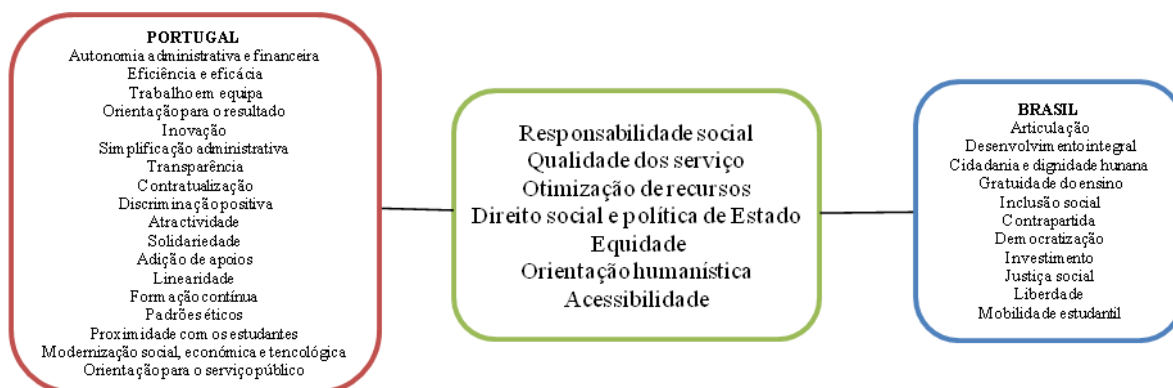
A especificidade dos objetivos da ASES brasileira é sobretudo, reduzir as desigualdades étnico-raciais no acesso e na permanência de populações específicas na universidade. Mas também, a democratização tanto das condições de permanência como da participação do estudante visando a formação da cidadania acompanhando-o durante a trajetória acadêmica.

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (PNE, 2014).

Promover a igualdade de oportunidades e a formação integral, garantir o acesso e a permanência, apoiar o sucesso acadêmico visando a conclusão, prevenir a retenção e a evasão com melhores condições de estudos e a inclusão social são os objetivos universais e tornam-se o ideal luso-brasileiro para a ASES. A análise de coocorrência permitiu-nos identificar que a promoção da igualdade de oportunidades é afirmada com a coexistência dos objetivos da garantia do acesso e da permanência, da promoção de integração social e da formação integral dos estudantes.

Os princípios definidos para a ASES traduzem as divergências quanto ao ponto de partida das orientações da ASES nos dois países.

Quadro I.2 Princípios da ASES



Fonte: Elaboração própria.

A ASES portuguesa demonstra uma riqueza de conceitos basilares dada a quantidade de elementos ontológicos presentes na sua legislação que definem a relação entre a ASES e a sociedade com os princípios da transparência, simplificação administrativa, padrões éticos, proximidade com os estudantes, modernização social, económica e tecnológica e a orientação para o serviço público. É guiada, ainda, pelos princípios de eficiência e eficácia, inovação, solidariedade e interdisciplinaridade. Os princípios da adição dos apoios “assegurando apoios sociais complementares destinados a suportar custos acrescidos para estudantes com necessidades educativas especiais e estudantes deslocados”, e da discriminação positiva conferem à ASES a responsabilidade de não falhar na prestação dos serviços aos estudantes. Contraditoriamente, os princípios de contratualização “assegurando condições estáveis de apoio social durante todo o ciclo de estudos onde os estudantes se inscrevem, desde que se mantenham as respectivas condições de elegibilidade” e linearidade “garantindo que o nível de apoio social varia proporcionalmente em relação ao rendimento per capita do agregado familiar” mascararam o princípio da subsidiariedade posto que o acesso não é universal, mas realizado de forma supletiva e quando o sistema familiar comprova não dispor de meios para manutenção económica do estudante. É um princípio fundado na lógica corporativista no qual, segundo Esping-Andersen (1991), o relevo atribuído ao Estado à manutenção das diferenças sociais é secundário ao ponto de que a sua intervenção é insignificante no que diz respeito à distribuição de benefícios sociais. Assim, a intervenção estatal ocorre na circunstância de falhanço da instância familiar que possui demasiado peso na provisão do bem-estar, identificados prioritariamente nos Estados do Sul da Europa (Esping-Andersen, 1990; Silva, 2002).

Os princípios específicos da ASES brasileira relacionam-se com os ideais democráticos de justiça social, liberdade, cidadania e dignidade humana. Trazem o

desenvolvimento integral do estudante usando a articulação como princípio de diálogo da ASES com outras instâncias, mas também do investimento,

sem perder de vista as experiências e as iniciativas diferenciadas, a assistência deve ser entendida como um espaço de ações educativas e de construção do conhecimento e considerada no plano institucional-orçamentário das IFES uma questão de investimento para que se garantam recursos para a sua execução (Plano Nacional 2007)¹².

No entanto, o princípio da contrapartida exige o acesso aos benefícios mediante estímulo à inserção dos (as) discentes apoiados (as) em programas, projetos, atividades e eventos de ensino, pesquisa e extensão, os quais guardem afinidade pedagógica com a formação do (a) discente, e não finalidade meramente administrativa. (Resolução nº33/2014 – A2).

Os princípios luso-brasileiros para a ASES referem-se à responsabilidade social, a qualidade dos serviços, a otimização dos recursos, a orientação humanística, a acessibilidade, a equidade e a compreensão de que a ASES é um direito social devendo ser uma política assegurada pelo Estado. A democratização da ASES só se pode concretizar se for considerada direito social e política de Estado, pressupondo que o Estado tem a responsabilidade de prover os direitos sociais aos estudantes quando reconhece desigualdades no contexto educativo e promove acessibilidade e equidade como forma de superá-las.

A configuração da ASES abriga ainda os elementos constitutivos segundo a forma de organização, os órgãos de gestão, a responsabilidade de execução e as competências dos órgãos de execução que apesar de revelarem estruturas e formas de operacionalização distintas definiram competências similares para os órgãos de execução.

A ASES portuguesa é organizada por um sistema nacional, responsável pelo oferecimento de apoios diretos e indiretos¹³, que dispõe de um regulamento único, com órgãos de gestão e execução para todas as IES públicas ou privadas, possibilitando às últimas a construção de legislações auto-regulatórias dentro dos parâmetros nacionais, com um administrador e o Reitor como superintendente.

A ASES brasileira é organizada como uma política social em contexto de reestruturação, consubstanciada num documento fundador escrito à margem do poder público com atraso no reconhecimento legal, que define ações de assistência estudantil a serem

¹² Para aceder ao documento completo ver: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf

¹³ Os apoios diretos se referem às bolsas de estudos e apoios de emergência. Os apoios indiretos se referem ao acesso à alimentação e ao alojamento, aos serviços de saúde, às atividades culturais e desportivas e a outros apoios educativos (RJIES,2007).

regulamentadas e realizadas pelas IFES, maioritariamente por legislações internas, com um órgão de gestão definido e sem órgão de execução específico.

Figura I.1 Organização da ASES.



Fonte: Elaboração própria.

A Inspeção Geral do MCTEs, a DGES, os Conselhos de Ação Social (CAS)¹⁴ e os Conselhos de Gestão ou Administrativo (CG/CA) formam o conjunto de órgãos responsáveis pela gestão da ASES em Portugal. O CAS é

o órgão superior de gestão da acção social no âmbito de cada instituição de ensino superior, cabendo-lhe definir e orientar o apoio a conceder aos estudantes. O Conselho é constituído: a) Pelo reitor ou pelo presidente da instituição de ensino superior, que preside, com voto de qualidade. B) Pelo administrador para a acção social, c) Por dois representantes da associação de estudantes, um dos quais bolseiro. (Lei n.º 129/93).

Enquanto que os CG/CA são mais restritos, sendo um “órgão de apoio técnico do SAS, cabendo-lhe pronunciar-se sobre as opções gestionárias, nas suas diversas vertentes, e coadjuvar o director no exercício das suas competências”, de acordo com um serviço português (A4).

Este é um organograma que inicia no órgão de governo superior e chega à universidade através de uma relação tripartite de poderes para então ser executada.

A SESu do Ministério da Educação e o FNDE cumprem o mesmo papel de gestão na ASES brasileira, centralizando o poder de conceção, planeamento e distribuição orçamental. Para a primeira, compete coordenar o desenvolvimento, a atualização e a manutenção do sistema informatizado específico para acompanhar a concessão das bolsas de permanência e o cumprimento

¹⁴ Substituiu o Conselho Nacional para a Ação Social no Ensino Superior.

das condições para as solicitações de pagamento mensal aos bolsistas por parte das IFES” e para o último “executar as ações necessárias para o pagamento das bolsas, elaborar, em comum acordo com a SESu, SECADI e a SETEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas do programa” (BP-MEC, 2013).

Como os papéis do órgão específico de gestão, neste caso a SESu, não se encontram regulamentados em nenhum outro documento, com exceção da Portaria que trata da BP-MEC, em se tratando de um órgão de governo, a sua nomenclatura, funções e competências podem ser modificadas aleatoriamente ficando a ASES à mercê dos governos sucessores. Diferentemente da organização dos órgãos de gestão da ASES portuguesa, na brasileira este não chega a ter um órgão de transição do MEC para as IFES, muito menos por meio de uma relação de partilha de poderes. É, portanto, a SESu que define as regras e as envia para os órgãos de execução, diretamente.

Em Portugal, o principal elo de ligação entre o órgão de gestão e o de execução é a figura do administrador que compõe o CAS e os CG/CA, visando participar da conceção e definição da ASES para depois trabalhar na implementação da mesma. Para a execução, a ASES portuguesa “em cada instituição de ensino superior, da política de ação social superiormente traçada, são criados serviços de ação social, como serviços próprios dessas instituições, dotados de autonomia administrativa e financeira” (Lei nº 129/93).

Opostamente, no Brasil, a legislação não especifica como e por quem será a executada a ASES, nem como os órgãos de gestão dialogam com os de execução, deixando pontas soltas no processo de implementação.

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (PNAES).

A indicação da legislação brasileira, o PNAES, é a de que cada universidade trabalhe da sua forma a execução das ações, mas de certa forma, abre espaço para que a conceção e as definições sejam também elaboradas por elas. Veremos os exemplos das duas universidades brasileiras.

Os programas, projetos e atividades de Apoio Estudantil serão elaborados, executados e supervisionados pela Pró-Reitoria, nos limites de suas atribuições formais e dos recursos humanos disponíveis. Parágrafo único – Os programas, projetos e atividades de Apoio Estudantil poderão também ser propostos à PR por outras unidades ou setores da universidade, desde que se vinculem a atividades de ensino, pesquisa e extensão, e que tenham um docente ou técnico-administrativo na coordenação das atividades (A2).

A Pró-Reitoria é um órgão executivo central, integrante da Administração Superior da Universidade, criado com o objetivo de auxiliar o reitor em suas tarefas executivas, especialmente nos programas e projetos voltados às políticas de assistência e permanência estudantil (A1).

A carência de definições específicas gera dissonâncias das mais básicas às mais complexas para a ASES brasileira. Um exemplo é a falta de definição de um lugar comum para os órgãos de execução, e a nomenclatura definida de forma indistinta pelas universidades e que revelam as diferenças de compreensão do que seja a ASES ou a focalização em determinados grupos ou ações.

A Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE) coordena e executa políticas de assistência aos alunos da Universidade. Até 2006 era nomeada de Coordenadoria de Relações Estudantis, vinculada à Pró-Reitoria de Relações Humanas (A2).

Para viabilizar o atendimento das diversas demandas de ordem socioassistencial, o decreto do PNAES estabelece que cabe à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados. Na Universidade essa metodologia é de responsabilidade da PRAE, sendo executada pela Coordenadoria de Serviço Social (A1).

A carta branca da legislação da ASES brasileira relativamente à execução pode ser positiva se as IFES souberem aproveitá-la considerando a autonomia administrativa, organizativa e regulatória das ações, o que abre as portas para a inovação, a ousadia e a criatividade dos executores. Mas, pode também ser negativa se as IFES não souberem aproveitá-la ou se desvirtuarem as ações dos elementos ontológicos da ASES, abrindo caminhos para toda a gama de equívocos no direcionamento das ações, normalmente associados ao assistencialismo e ao paternalismo.

Aos órgãos de execução são conferidas competências que recebem influência direta das legislações nacionais de acordo com o grau de regulamentação de cada país. Queremos dizer com isto que, em Portugal, os SAS possuem competências bastante específicas, “receber e tratar as informações e declarações prestadas pelos estudantes beneficiários da ação social, prestar os serviços e apoios previstos, instalar, na sua dependência, os serviços indispensáveis à prossecução dos fins fixados e assegurar o seu funcionamento” (Lei nº 129/93). Ou ainda “a análise dos requerimentos de atribuição de bolsa de estudo e a formulação de projeto de decisão” (Despacho nº 8448/2012).

Quadro I.3 Competência dos órgãos de execução da ASES



Fonte: Elaboração própria.

No Brasil, a falta de regulamentação mais específica, reflete uma diversificação acentuada das competências dos órgãos executores sendo visíveis a atribuição de tarefas incomuns à ASES e a subordinação às definições dos reitores, quando por exemplo, são elencadas as competências de: apoiar e divulgar eventos, emitir portarias e atos administrativos, outras atividades delegadas pelo reitor e auxiliar o reitor nas tarefas executivas. Paira, ainda, uma indefinição nos regulamentos dos órgãos de gestão que atribuem diferentes verbos para ações similares: coordenar/executar, propor/elaborar e acompanhar/supervisionar as ações da ASES. Ou então relativamente à ASES como política: gerir e assegurar, propor e desenvolver benefícios ou desenvolver projetos institucionais, se responsabilizando pelo estímulo, planeamento, coordenação e avaliação dos mesmos.

Executar a política da ASES, prestar serviços e apoios, acompanhar os estudantes e promover intercâmbios interinstitucionais constituem o projeto luso-brasileiro relativamente às competências dos órgãos de gestão da ASES. Importantes relações foram encontradas sobre este item e auxiliam a compreensão da extensão da ação dos órgãos. Primeira, se os órgãos estão vocacionados para prestar serviços e apoios, também o estão para acompanhar os estudantes durante a sua trajetória académica. Segunda, a vocação em promover intercâmbios interinstitucionais pode ser útil para a proposição e desenvolvimento de políticas de benefícios e apoios sociais próprios. Terceira, quando se está designada a competência de coordenar a execução das ações da ASES, o campo de ação é ampliado, sendo mais produtiva a tarefa de propor e de acompanhar a sua execução. A primeira relação foi encontrada considerando os pontos em comum da ASES luso-brasileira, a segunda considerando uma comum e a outra específica do Brasil e a última, ponderando somente a ASES brasileira que

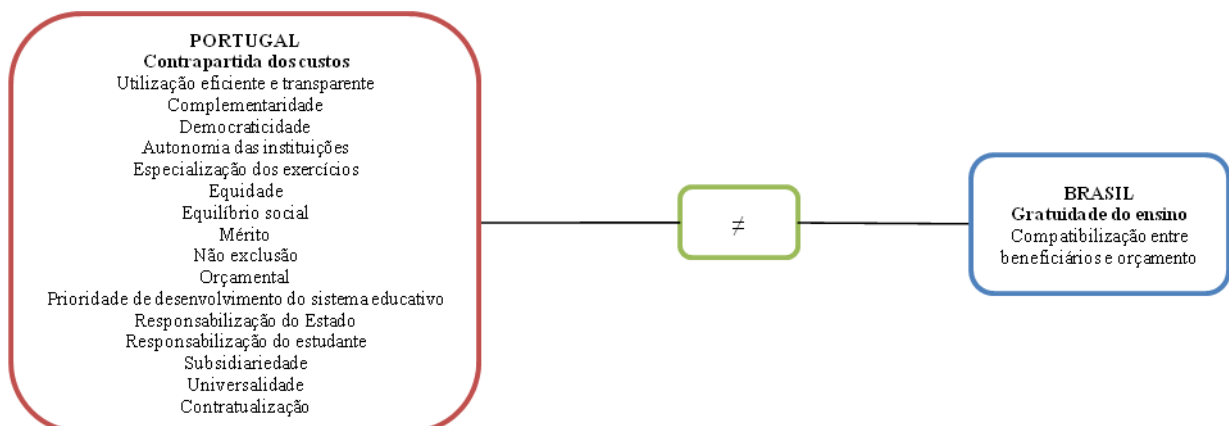
leva para a esfera particular e micro dada a falta de especificidade da legislação, porporcionando um campo de ação mais controlador dos seus próprios processos.

Analisando a dimensão do modelo de financiamento, verificámos uma multiplicidade de diferenças desde os elementos ontológicos aos definidores. A começar pelos objetivos do financiamento, Portugal estabelece que “a educação será considerada, na elaboração do Plano e do Orçamento do Estado, como uma das prioridades nacionais”, que assume as finalidades de

- b) Estimular planos de apoio às instituições de ensino superior no exercício das atribuições de um ensino de qualidade;
- c) Promover a adequação entre o tipo de apoio concedido e os planos de desenvolvimento das instituições;
- d) Incentivar a procura de fontes de financiamento de natureza concorrencial com base em critérios de qualidade e excelência;
- e) Promover o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais;
- f) Valorizar o mérito, dedicação e aproveitamento escolar dos estudantes, independentemente das suas capacidades económicas (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005).

Os princípios que regem o modelo de financiamento da ASES são diametralmente opostos e definem diferentes tipologias. A legislação portuguesa é complexa e influenciada pelo modelo de financiamento do ensino superior em si. A brasileira apresenta um modelo mais pacato, mas fundado em dois pilares que, por si só, são bastante complexos: o da gratuidade do ensino superior e o da compatibilização entre número de beneficiários e orçamento da ASES, o que implica o uso de *numerus clausus* já abandonado pela ASES portuguesa.

Quadro I.4 Princípios do modelo de financiamento da ASES



Fonte: Elaboração própria.

A complexidade do modelo de financiamento português é derivada de uma única questão: o da não gratuidade do ensino superior, assente na contrapartida dos custos relativos ao acesso e frequência. Esta é a razão que pauta a elaboração de um sistema multifacetado e, por vezes, abstruso que, aparentemente, foi construído propositalmente para fomentar uma máquina financeira cujos fluxos monetários são sobrepostos e respondem à globalização. Se pensarmos que todo estudante paga as propinas, inclusivamente os bolseiros que têm a situação socioeconómica classificada como de baixos recursos, segue-se o fluxo monetário: para pagar as propinas, o estudante recebe a sua bolsa mensalmente – que na maioria das vezes corresponde exatamente ao valor anual da propina – mas precisa de pagar pelas propinas. O ciclo de repasses monetários que é iniciado no Estado português e finaliza nele próprio.

Figura I.2 Ciclo do financiamento da ASES em Portugal



Fonte: Elaboração própria.

Os elementos definidores informam que a organização do modelo de financiamento da ASES portuguesa apresenta particularidades. É um modelo com base na relação tripartite quanto às responsabilidades de financiamento, partilhadas entre o Estado, as IES e os estudantes, fundado nas propinas, cuja definição orçamental considera uma fórmula de cálculo enunciada pela Constituição portuguesa, com o valor fixado anualmente em Decreto-Lei, divulgado às IES pela DGES, que destina os recursos, parte para os SAS, parte para os estudantes.

O modelo de financiamento da ASES brasileira acompanha o princípio da gratuidade do ensino porque possui como principais agentes de financiamento o Estado e as IFES, sendo a definição orçamental realizada pelo MEC, com base numa fórmula de cálculo elaborada pela SESu, desde que as universidades apresentem projetos anuais de orçamento, cujas verbas são repassadas para as universidades, que as repassam para os órgão executores e, posteriormente, para os estudantes via movimentações bancárias (com exceção da BP-MEC

cujo pagamento é feito pelo FNDE diretamente para os estudantes usando-se exclusivamente do setor bancário nacional).

A ASES luso-brasileira têm como principal fonte de financiamento recursos do Orçamento do Estado. Em importância secundária estão os recursos provenientes dos orçamentos das universidades, que entre Portugal e Brasil, apresentam diferenças na fonte de arrecadação. Se em Portugal os montantes arrecadados com as propinas são usadas para este fim, no Brasil vemos as dotações da esfera estadual e da municipal e os *royalties* de tecnologia ou propriedade intelectual produzidos nas universidades. Para Portugal, há ainda uma terceira fonte, designada como fontes terceiras que se tratam, essencialmente, dos financiamentos externos de transferências e subsídios obtidos de outras entidades, incluindo fundos comunitários¹⁵.

Para se colocar em prática as ações da ASES brasileira, é necessária a elaboração do plano orçamental anual, tal como foi necessário apresentar um plano para o recebimento dos recursos do REUNI, no ano de 2008. Mas a aprovação deste plano depende da comprovação do cumprimento de etapas planeadas cujo acompanhamento é realizado pela SESu. Em verdade, as práticas da ASES brasileira refletem o princípio da gratuidade do ensino e da subsidiariedade e rejeitam um modelo com base na comparticipação do estudante nos custos do financiamento do ensino superior e da própria ASES, ao ponto que um dos regulamentos deixa claro que “o Programa de Apoio Estudantil não será financiado através da cobrança de taxas escolares de alunos da universidade” (A2).

Para reforçar este modelo, a ASES brasileira ainda possui uma prática de altos subsídios oferecidos aos estudantes

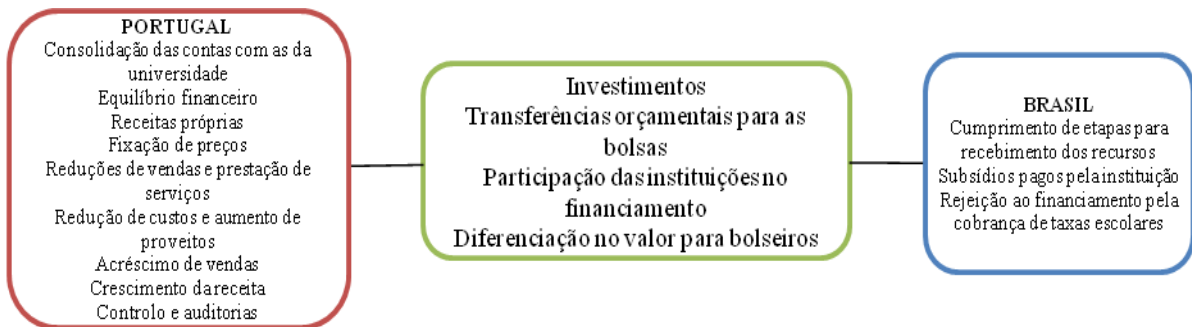
Em relação ao Restaurante Universitário, aponta-se que a universidade serviu no ano de 2011 cerca de 626.334 refeições. Como os estudantes pagaram e continuam pagando R\$1,40, mas o custo da refeição foi de R\$4,78, a universidade subsidiou no ano de 2011 cerca de 71% deste custo, o que significa cerca de R\$2,1 milhões de recursos de custeio investidos apenas com este subsídio (A2).

É importante observar o custo do Restaurante Universitário, uma vez que o mesmo responde pela grande maioria das refeições servidas. Neste caso, o custo unitário de R\$ 7,33 exige um pesado subsídio por parte da instituição, tendo em vista que a grande maioria dos usuários são estudantes, os quais pagam R\$ 1,50 por refeição, ficando embutido um subsídio da ordem de R\$

¹⁵São exemplos o PIDDAC (Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central, o Feder (Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional), citados pela A3, o POCCEI (Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação (POCTI) e o FSE, citados pela A6.

5,83 por refeição servida. Além disso, como vimos anteriormente, 2.876 estudantes obtiveram isenção total durante o exercício de 2014 (A1).

Quadro I.5 Princípios do modelo de financiamento da ASES



Fonte: Elaboração própria.

Situação oposta é registada na ASES portuguesa onde a comparticipação dos custos ao financiamento é preponderantemente a base deste modelo, agregado a necessidade de produção de receitas próprias, uma prática que vem ganhando progressiva importância nos SAS e tornou-se a tábua de salvação para a composição orçamental nos últimos anos, especialmente na conjuntura de crise¹⁶. A necessidade de produzir receitas próprias exige dos SAS práticas que incluem deste a fixação de preços dos serviços que mantém, a observação das vendas e das prestações dos serviços com base em estratégias de *marketing*, até ao balanço final do volume de vendas e de custos. Portanto, a necessidade do desenvolvimento de uma cultura de controle e auditorias é primordial para a avaliação e correção de inconsistências.

As instituições de ensino superior público devem levar a cabo todos os procedimentos de auditoria interna necessários à consecução da optimização dos recursos públicos e à exigência de controlo de qualidade dos serviços prestados (Despacho nº 14474/2010).

No entanto, as similaridades entre as práticas no âmbito luso-brasileiro correspondem ao mecanismo de transferências orçamentais para o pagamento das bolsas, a participação das instituições no financiamento da ASES, mas com diferenciação no valor dos serviços para os estudantes classificados como em situação de vulnerabilidade socioeconómica e bolseiros e, de investimentos na ASES.

Os investimentos, nas universidades estudadas, têm sido realizados de forma a desafiar tendências contrárias a sua prática, prioritariamente nas áreas das residências estudantis e nas cantinas.

¹⁶Este assunto será abordado com maior profundidade no item 1.6 deste capítulo.

Investimento de recursos para ampliação e reforma do restaurante universitário – R\$2 milhões, Licitação da obra para construção da moradia estudantil com capacidade para 200 lugares. A obra licitada pelo valor de aproximadamente R\$2,3 milhões, já teve um empenho da ordem de R\$900 mil em 2009 (A2).

Mas, as circunstâncias de crise e de baixo volume de gastos públicos agiram negativamente no período analisado.

A gestão de proximidade dos processos de despesa e o rigor na execução, associados a uma forte contração da despesa não fundamentada, contribuíram para a possibilidade de, apesar de num ano de forte contenção orçamental, haver algum investimento. Pese embora as limitações deste investimento face às reais necessidades dos SAS, comparativamente aos últimos anos estes indicadores são reveladores do processo de mudança que os SAS estão a viver (A3).

Em todos os órgãos de execução estudados foi referida a participação da universidade no financiamento, sendo crucial para a sua composição porque colmatam o pagamento das bolsas e apoios menos expressivos. Verificámos ainda que todas trabalham com a diferenciação dos preços para os estudantes bolseiros, no caso da ASES portuguesa, essencialmente para as mensalidades nas residências estudantis e atos médicos, na brasileira, com a gratuidade das refeições nos restaurantes universitários. Analisámos que, na ASES brasileira, a promoção da diferenciação dos preços é sustentada pela forte política de subsídios suportados pelo orçamento específico da ASES, assim quanto maior o subsídio aplicado, maior o grau de gratuidade dos serviços.

Verificamos que a estruturação da ASES apresenta pontos convergentes em Portugal e no Brasil, muitos deles ancorados em elementos ontológicos fulcrais para uma ASES consistente, mas divergentes quanto aos elementos constitutivos, especialmente na forma de organização da configuração do sistema e dialmetralmente opostos quando relacionados com o modelo de financiamento, sendo verificada que apenas algumas práticas são partilhadas entre a ASES dos dois países. As características mais particulares de cada país podem ser mais ou menos favoráveis para responder ao contexto social e económico global, evidenciando mecanismos próprios de controle e defesa. Ao longo deste capítulo, estes mecanismos serão aprofundados complementando as análises até aqui realizadas.

1.2 A conjuntura socioeconómica da Europa e da América Latina entre 2008 e 2014

Europa e América Latina (AL) estão indiscutivelmente ligadas em virtude dos processos de colonização ocorridos há mais de meio milênio. Convergências na origem das políticas

públicas e sociais e divergências naturais – dadas as respetivas trajetórias de desenvolvimento sociopolítico e cultural – contribuíram para que o período de 2008 a 2014 fosse vivenciado de forma a evidenciar as diferenças entre os países e que processos fossem construídos resultando em condições económicas e sociais sensivelmente diversas. Se por um lado vemos uma Europa assente sobre uma lógica de organização adotada desde meados do século XX com objetivos que vão para além da livre circulação entre os seus cidadãos, por outro lado observámos uma AL com dificuldades de levar adiante um modelo organizativo coeso.

A Europa tem estabelecido como política económica a reunião de países em torno de objetivos da integração dos Estados desde a Comunidade Económica Europeia (CEE)¹⁷. Na ocasião da sua formação¹⁸ teve como base a corrente neo-funcionalista, nomeadamente para o enquadramento de ideias, propostas e projetos, representando a materialização da estratégia de congregação de forças e poderes com o fim de alcançar a solidariedade e a cooperação no que diz respeito a tarefas funcionais técnicas e económicas (Neal 2008). As instituições fundadas neste contexto tendem a substituírem os poderes dos governos nacionais e fortalecerem as decisões na esfera da UE, compostas por representantes de todos os Estados-Membros, no Parlamento Europeu.

O orçamento da UE dispõe de um conjunto comum de recursos e manifesta a solidariedade e a busca pela amenização das condições de desigualdades sociais e económicas devido a sua composição que evoluiu faseadamente, desde o final da década de 1970. A criação do *European Regional Development Fund (ERDF)* e a entrada da Grécia, Espanha, Irlanda e Portugal¹⁹ criaram a necessidade de políticas de redistribuição dos recursos, com condicionalidades (Neal 2008). O Fundo Social Económico (FSE), quarta fase da evolução das políticas de desenvolvimento regional, foi criado como uma estratégia de compensação

¹⁷Criada em 1957, pelo Tratado de Roma, consistia na reunião de França, Itália, Alemanha, Bélgica, Holanda e Luxemburgo, com o argumento de que a economia, a tecnologia e os outros desenvolvimentos do pós-Segunda Guerra Mundial deveriam direcionar a integração dos Estados já que o federalismo voluntário, não era suficiente para manter a paz. Mais tarde, o argumento se relacionava com a perda de competitividade em relação ao mercado internacional e nos ramos da R&D, nomeadamente dos EUA.

¹⁸A proposta de fundação da UE considerou três pilares: a) uma comunidade sustentada pela coesão comercial para o protecionismo dos negócios, do ordenamento dos fundos estruturais, do mercado único e do Euro; b) da política externa e de segurança comunitária e; c) das relações internas e da justiça (Neal 2008).

¹⁹Acerca do ingresso de Portugal, Espanha, Grécia e Irlanda na UE, na década de 1980, “*each of them entered the EU when it was very poor relative to the existing memberships; each had to make sweeping changes in domestic institutions to be accepted into the EU; and each has become much better off economically over time, but in quite different way*” (Neal 2008, p. 348). Essa conjuntura desfavorável desde o início deixava indicadores de que uma possível crise monetária e financeira atingira potencialmente estes países.

aos países “pobres” para a viabilização do mercado único, e recursos foram direcionados para os quatro últimos países a ingressarem na UE, entre 1988 a 1993. Desde então, a redução das disparidades regionais tornou-se política oficial da UE (Neil, 2008).

A fase seguinte foi a de preparação da implantação do Euro, introduzido em 1999 e precedida pelo Tratado de Maastrich (1992) que delineou as regras aos países aderentes, pretendendo ajustar as arestas que desuniam os países através do controle de aspetos relevantes das contas internas, nomeadamente: as regras de manutenção dos percentuais de inflação, da taxa de juros, do déficit interno abaixo de 3% do Produto Interno Bruto (PIB) e da despesa governamental abaixo dos 60% (Neal 2008). Os países com economias mais vulneráveis deveriam respeitar os critérios de convergência que previam reduções na despesa pública com infraestrutura e nos investimentos mais urgentes e os países com PIB abaixo de 90% em comparação à média da UE receberam fundos do Fundo de Coesão para desenvolverem infraestrutura de tráfico e do ambiente²⁰, porém, *“most of the convergence of regional incomes within the EU-15 came as a result of general economic growth, not as a result of any redistribution of largesse within individual country”* (Neal 2008, p. 179). Opinião diversa é apresentada pela Comissão Europeia, em 2007, no Quarto Relatório sobre a Coesão Social e Económica (2007), que sugere benefícios na permeabilidade dos conceitos de coesão e integração social devido à redução das desigualdades de desenvolvimento entre as regiões, fruto da solidariedade entre os Estados-Membros. Segundo o relatório, as políticas regionais favoreceram o desenvolvimento equilibrado do território comunitário, com redução das diferenças estruturais e a promoção de igualdade de oportunidades por apoiar a capacidade de inovação dos Estados-Membros e das regiões (Comissão Europeia 2007).

A introdução do Euro gerou um resultado duplo: a liberdade de uso de uma mesma moeda pelo espaço europeu e constrangimentos para o gerenciamento deste espaço. Na opinião de Neal (2008), um dos maiores problemas para a Europa diz respeito à sua organização monetária e fiscal a partir da moeda única, sem a definição de uma política fiscal unificada (Neal 2008). Este descompasso – e outros como as desigualdades nas legislações de proteção ao trabalho, os indicadores sociais e a capacidade de desenvolvimento industrial e de

²⁰Embora a composição dos recursos disponíveis seja uma matéria controversa, todos os países são responsáveis pela manutenção e recebimento dos recursos. Neal (2008) demonstra os valores percentuais das fontes de arrecadação e de gastos por entre os Estados-Membros, especificamente no ano de 1998, e verificou que a Grécia, Irlanda, Espanha e Portugal, foram que mais receberam recursos do FSE, em oposição à Alemanha e o Reino Unido, que mais contribuíram para a sua composição.

serviços – agravou o desequilíbrio das contas públicas, que afetam, supostamente, o conjunto dos países.

O conceito de coesão e integração social foi colocado em causa pelos mecanismos financeiros em virtude da crise socioeconómica. A crise teve início nos Estados Unidos da América (EUA) em razão da bolha imobiliária, em 2006, refletindo nos mercados internacionais quando intervenções dos estados nacionais injetaram altas quantias em dinheiro do recurso público para salvar a liquidez do setor financeiro. Desde 2010, medidas de austeridade foram sendo implementadas na generalidade dos países europeus, mas, conforme o argumento de Whyman, Baimbridge, Mullen (2012) significaram uma tentativa de resgatar o modelo capitalista de produção, que consolidou o ideal neoliberal nas políticas europeias, representou a imposição de regras para a tomada do poder dos *policy makers* sobre os Estados-Membros e colocou uma sombra sobre as perspectivas de criação de igualdades sociais entre a Europa (Whyman, Baimbridge, Mullen 2012). Em 2008, o primeiro plano de recuperação anunciado pela Comissão Europeia teve, segundo Whyman, Baimbridge e Mullen (2012), um duplo objetivo: a injeção de poder aquisitivo à economia para impulsionar a confiança e a demanda; e impulsionar a competitividade da Europa através de investimentos baseados nas tecnologias sustentáveis²¹. O segundo plano foi empreendido a partir do verão de 2010 em virtude dos constrangimentos das dívidas soberanas. Os pacotes de ajustamento fiscais foram sendo implementados de acordo com a posição tomada por cada país sendo os credores o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BCE e o Banco Mundial (BM).

Na AL foram empreendidas tentativas de união voltadas para o fortalecimento dos mercados internos, mas a heterogeneidade e a falta de elaboração de um projeto comum que caracterizam a área são resultado da fragmentação política (Romero 2014). Para Bueno, Ramanzini, Vigevani (2014), o mesmo tratado que inaugurou a CEE fomentou discussões no âmbito da Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas (CEPAL) para o encorajamento de formação de uma área de livre comércio entre os países da AL, fundando, em 1960, a Aliança Latino Americana de Livre Comércio (ALALC). Esta iniciativa falhou anos depois devido às diferenças entre os países em razão de variadas questões, mas, especialmente pelos interesses do México e do Brasil. Seguida de uma tentativa de tutela dos EUA, a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o avanço dos regimes nacionalistas entre as décadas de 1960 a 1980 que tomou de assalto alguns países latino-

²¹Isto reflete, claramente, uma abordagem Keynesiana à questão, com a impulsão de €200 mil milhões, correspondente a 1,5% do PIB da UE, recontabilizado após um ano para €2.3 trilhões (Whyman, Baimbridge, Mullen 2012).

americanos, colocaram a perspectiva de integração marginalizada. Com efeito, na AL a ideia de integração é compreendida mais como um “instrumento do próprio interesse e do próprio fortalecimento relativo” (Bueno, Ramanzini, Vigevani 2014, p. 570) dos países do que como um ideal de coesão regional. Em 1980, é retomado o processo de agrupamento com o abandono do ideal de formação de uma zona de livre comércio e de um bloco único, através da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), com base em acordos bilaterais ou entre pequenos grupos que os limitava em zonas comerciais preferenciais. O fortalecimento dos processos de integração, solicitado pelos países andinos *versus* a manutenção de políticas protecionistas requerida pelo Brasil, resultou em processos de valorização dos interesses dos Estados individuais. Ambos os projetos representaram uma “fase romântica” na tentativa de criação de um espaço comum latino-americano (Bueno, Ramanzini, Vigevani 2014).

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)²², a partir de 1991, criou “cooperação política que tem como ponto de partida uma nova percepção de inserção internacional, nova compreensão do que seja a cooperação política [...] com participação ativa de grupos epistêmicos” (Bueno, Ramanzini, Vigevani 2014, p. 575). Trata-se de um grupo que, liderado pelo Brasil, “se une por princípios ideológicos e políticos em termos de estratégias econômicas e uma forte defesa da produção interna” (Romero 2014, p. 93), e faz oposição à Aliança do Pacífico, estabelecida em 2011 por Colômbia, Chile, México e Peru, criado para dar “resposta a fatores externos do sistema internacional, entre os quais se pode citar a menor influência dos EUA na região, a crise na Europa e o aumento da participação no comércio internacional dos países da Ásia Pacífico, especialmente da China, aumentando a sua influência no mercado mundial” (Romero 2014, p. 95). Enfrenta o antagonismo da Aliança Bolivariana para as Américas (ALBA) e da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL)²³, considerando especialmente a proximidade dos países do Pacífico com os EUA e pela criação de tratados de livre comércio, fomentados pela Aliança, interpretados como formas de recolonização e neoliberalismo (Romero 2014).

Ambas as conjunturas apresentam problemas nas estruturas organizativas. Concordamos com Romero (2014) que na AL a formação de blocos económicos tende a fragmentá-la e as atividades multilaterais podem ser tanto complementares como rivais nos

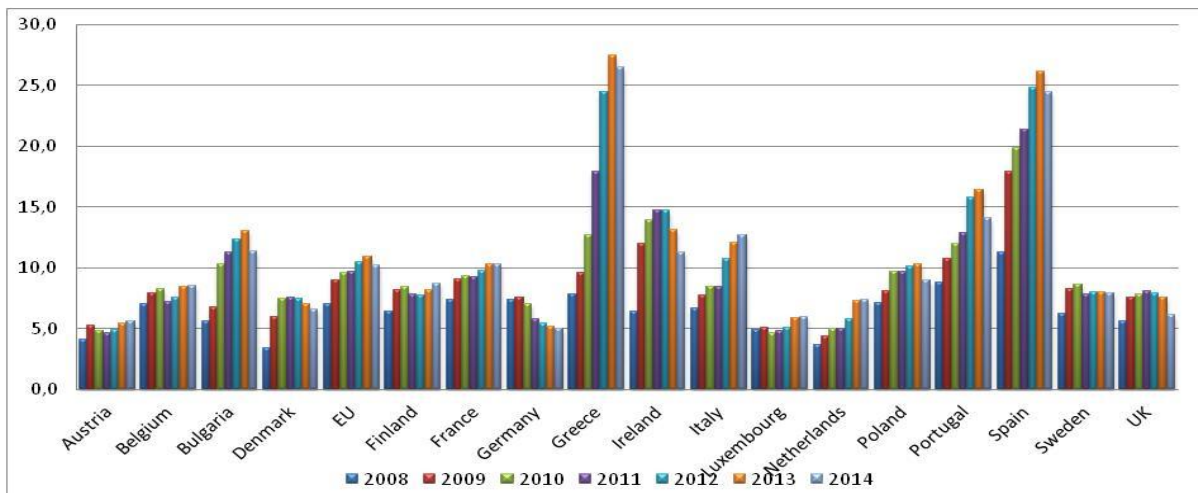
²² <http://www.mercosur.int/>

²³ A UNASUL “trata-se de um mecanismo de concertação política que busca superar diferenças, sem desconhecê-las, mantendo um espaço de interlocução” (Mariano, Júnior, Almeida 2014, p. 41). Criada em 2008, num contexto político-ideológico heterogêneo, os países membros destoam do ponto de vista do modelo de integração e colocando-se distantes do objetivo de integração económica, que marginalizou as propostas de criação de mercado comum.

objetivos, campos de ação, competências e acordos. Na UE, as tentativas de reunião dos países foram frutíferas, historicamente, resultando numa organização sofisticada e funcional, não significando, porém, a inexistência de conflitos de interesses, de discórdias político-ideológicas tampouco da conquista do equilíbrio regional, sendo mantidas as desigualdades. Considerando essa dupla conjuntura macroeconómica, dados oficiais de agências internacionais nos ajudarão a observar alguns indicadores socioeconómicos, entre 2008 a 2014, que demonstram transformações para as populações e para a economia.

A taxa de desemprego da população economicamente ativa demonstra tendências diferentes nos dois conjuntos de países. Na UE, observamos a perda de postos de trabalho na generalidade dos países, tendo sido mais afetados os que sofreram intervenções externas: Grécia e Espanha ($\approx 25\%$ entre 2012 a 2014), Portugal, Irlanda e Itália (ver Figura I.3)²⁴. Curiosamente, o único país que fugiu a este padrão foi a Alemanha, apresentando redução na taxa de desemprego (5%, em 2014).

Figura I.3 Taxa de desemprego da população ativa 2008 a 2014 em % - EU



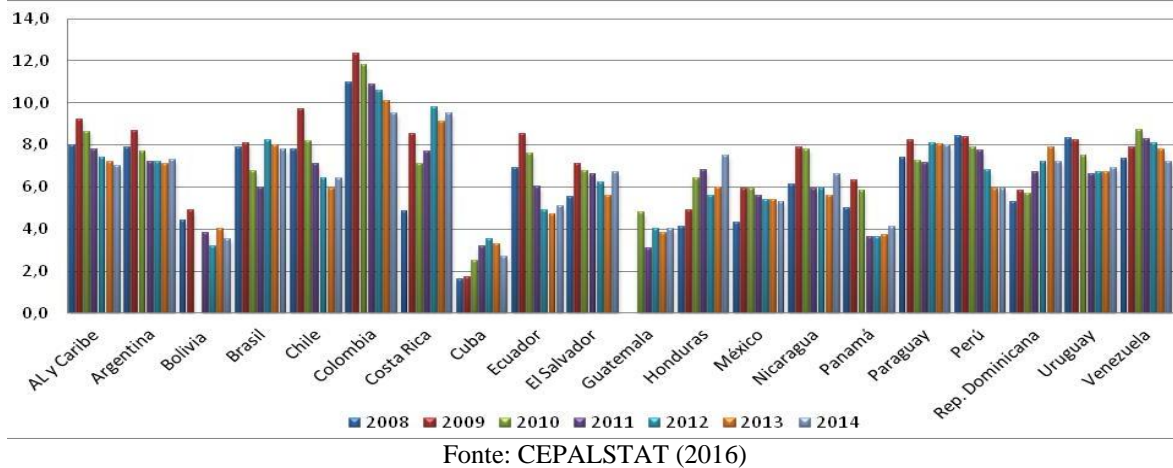
Fonte: Eurostat (2016)

Na AL, considerando a escala geral do gráfico no eixo y que não ultrapassa os 14% ao contrário da UE que chega a 30%, a taxa de desemprego foi menor. Observamos que Colômbia e Chile apresentaram os percentuais mais altos (≈ 12 e 9% , respetivamente), em 2009 e diminuição em alguns países, de 2009 a 2013, nomeadamente na Argentina, Colômbia e Peru. Mas, o desemprego aumentou entre 2011 a 2014 no Brasil, Paraguai e Uruguai.

²⁴http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=une_rt_a&lang=en. Consulta em 30/09/2016.

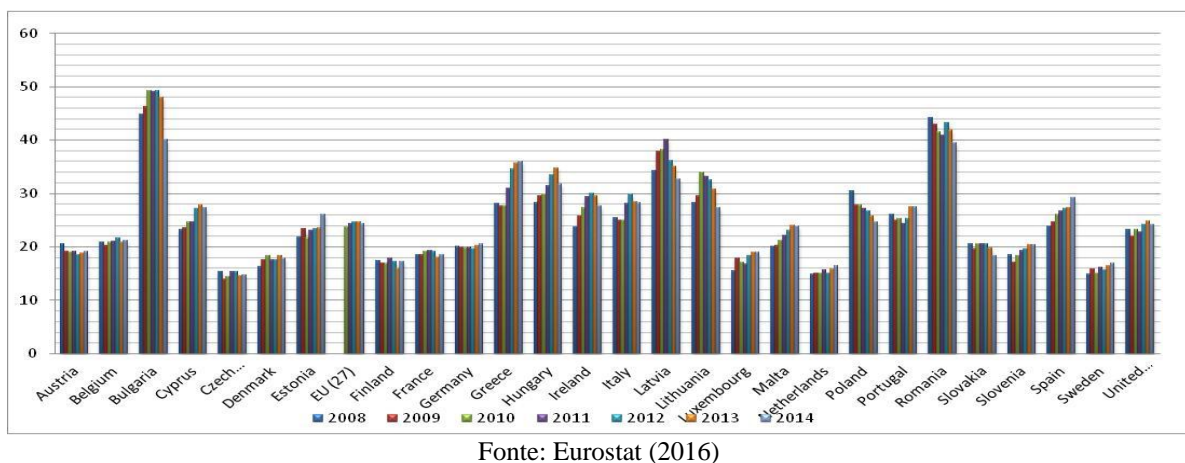
Somente Cuba é o país em que as taxas de desemprego na população ativa não passou dos 3% (Figura I.4)²⁵.

Figura I.4 Taxa de desemprego da população ativa 2008 a 2014 em % - AL



A taxa de risco de pobreza sofreu transformações, apenas confirmando as diferenças nas condições de vida das pessoas entre os países da UE, com especial atenção aos do Leste Europeu, que apresentaram-se ainda mais vulneráveis no período de crise. O risco de um cidadão tornar-se pobre ou “excluído” socialmente aumentou significativamente naqueles países e entre os da Europa do Sul, os últimos anos foram os de maior subida desta taxa, com exceção da Irlanda, que desde 2012 tem apresentado diminuição (Figura I.5).

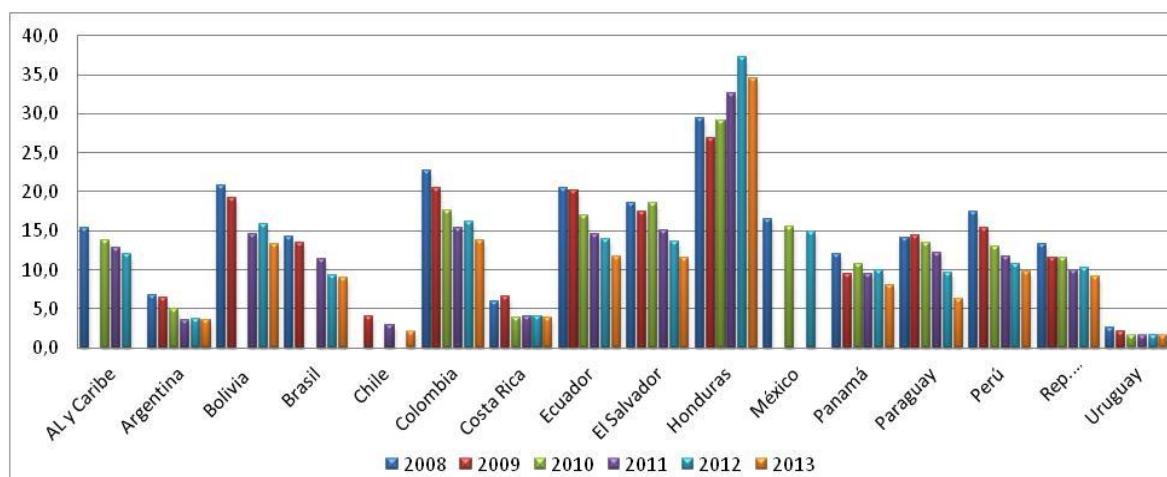
Figura I.5 População total em risco de pobreza ou exclusão social – 2008 a 2014 em % - UE



²⁵Disponível em <http://www.cepal.org/es/areas-de-trabajo/desarrollo-economico>. Consulta em 20/10/2016.

Na AL, o mesmo indicador não está disponível para procedermos a uma comparação exata dos percentuais de risco de pobreza. No entanto, quanto à população que vive com menos de 3,10 US\$, no quadro geral, a AL apresenta valores decrescentes entre 2008 a 2014 (15% a 12%), mais visíveis na Argentina, Brasil, Equador, Paraguai e Peru. Nas Honduras este indicador é o mais alto, com variações entre os 26% e 38%, diversamente do Uruguai onde os percentuais são os mais baixos (< 2%) (Figura I.6).

Figura I.6 População que vive com menos de 3.10 dólares ao dia – 2008 a 2013 em % - AL



Fonte: CEPALSTAT (2016)

O valor do salário mínimo é um indicador importante para a ASES porque é um dos critérios de elegibilidade, tanto no Brasil como em Portugal. No conjunto dos países da UE que o definiram, o valor manteve-se praticamente congelado no período de 2008 a 2014. As exceções foram o Reino Unido, que apresentou o aumento mais evidente, e a Alemanha que, só em 2015, decidiu estabelecer um teto salarial. A Grécia e Portugal mantiveram os mesmos valores até 2014, e apenas na Croácia o valor foi ligeiramente diminuído. Porém, as desigualdades entre os valores correntes são evidentes. Do mais alto no Luxemburgo, de €1992,96, ao mais baixo na Bulgária, de €194,29, são quase 10 vezes a diferença entre o valor de um salário mínimo para um trabalhador búlgaro e outro luxemburguês. Se excluirmos os países do Leste Europeu, Portugal é o que apresentou o mais baixo salário mínimo do Este da Europa, com o valor, em 2014, de €565,83. Na AL, cuja comparação só pode ser realizada considerando uma unidade de medida, verificamos desigualdades: o valor no Uruguai é quase

três vezes maior do que o na Venezuela. Em muitos países, no período em questão, os valores variaram muito pouco, sem aumentos relevantes (ver Quadro I.6)²⁶.

Quadro I.6 Valor do salário mínimo – UE e AL – 2012 a 2015

União Europeia em Euros					América Latina – Salário mínimo nominal				
País	2012	2013	2014	2015	País	2012	2013	2014	2015
Luxembourg	1.801,49	1.874,19	1.921,03	1.922,96	Uruguay	252,8	256,1	166,1	273,3
United Kingdom	1.244,42	1.189,92	1.301,31	1.509,70	Nicaragua	190,2	200,3	210,1	224,3
Netherlands	1.456,20	1.477,80	1.495,20	1.507,80	Bolivia	144,0	174,4	197,8	218,6
Belgium	1.472,42	1.501,82	1.501,82	1.501,82	Honduras	213,7	214,6	212,3	216,7
Ireland	1.461,85	1.461,85	1.461,85	1.461,85	Brasil	197,5	202,7	203,6	203,3
France	1.425,67	1.430,22	1.445,38	1.457,52	Ecuador	179,1	190,0	196,1	196,4
Germany	1.440,00	Cuba	169,7	168,4	166,1	...
Slovenia	763,06	783,66	789,15	790,73	Chile	133,5	139,9	145,3	149,1
Spain	748,30	752,85	752,85	756,70	Guatemala	134,4	135,3	137,4	140,9
Malta	685,14	702,82	717,95	720,46	Panamá	116,4	111,9	123,9	140,6
Greece	683,76	683,76	683,76	683,76	Haití	107,1	124,8	129,2	128,7
Portugal	565,83	565,83	565,83	589,17	Perú	133,6	135,6	131,4	126,9
Poland	353,04	368,87	404,16	417,55	Colombia	114,2	116,7	118,6	118,2
Croatia	374,31	400,67	398,31	398,90	Costa Rica	109,1	110,3	112,8	116,8
Estonia	290,00	320,00	355,00	390,00	Paraguay	103,9	101,2	104,3	102,7
Slovakia	327,00	337,70	352,00	380,00	El Salvador	101,9	103,1	108,1	113,3
Latvia	287,07	284,74	320,00	360,00	Rep. Dominicana	97,3	100,3	102,7	110,1
Czech Republic	312,01	308,30	309,62	337,58	México	95,4	95,8	95,7	104,5
Hungary	323,17	332,37	328,16	333,41	Venezuela	97,0	93,4	94,1	...
Lithuania	231,70	289,62	289,62	325,00					
Romania	157,26	179,36	205,34	234,77					
Bulgaria	148,28	158,50	173,84	194,29					

Fonte: Eurostat e CEPALSTAT (2016)

O PIB²⁷ não baixou na maioria dos países da UE, tendo sofrido uma baixa em 2008 e 2009, mas recuperando-se logo em seguida, chegando em 2014 a 13.987.342,1 milhões de euros. No quadro geral, o PIB da UE é quase três vezes maior que o da AL, diferença que se manteve constante no período do estudo. Na AL, a produção da riqueza nacional, em 2008, registou a única queda e posteriormente só fez subir, chegando em 2014 a 6.194.245,6

²⁶Disponível em: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=earn_mw_cur&lang=en. Consulta em 30/09/2016. E em: <http://www.cepal.org/es/areas-de-trabajo/desarrollo-economico>. Consultado em 20/10/2016. Salário deflacionado pelo Índice de Preços ao Consumidor (IPC) de cada país. Unidade de medida: índice anual médio, 2000=100.

²⁷Disponível em: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=nama_10_gdp&lang=en. Consulta em 30/09/2016

milhões de dólares²⁸. Em matéria de distribuição desta riqueza produzida, os percentuais destinados à educação não variaram significativamente entre as médias da UE e da AL. A Dinamarca investiu $\approx 8\%$ e a República Checa $\approx 3\%$, todos os outros possuem investimentos neste intervalo, com baixas variações ao longo do período, com tendência de redução na Europa do Sul e do Leste. Na AL os dados oficiais indicam maiores desigualdades visto que em Cuba a média é de $\approx 13\%$, e no Peru e na Guatemala de $\approx 3\%$, os demais tenderam a aproximar-se da média mais baixa, com direcionamento maioritário para o aumento²⁹.

Os gastos com as políticas de educação e do ensino superior no quadro europeu são divergentes e relacionam-se com a forma em que os países concebem as políticas públicas e com as finalidades que estabelecem para a de educação, com padrões pré-definidos de despesa pública específica para a área da educação, no geral, e do ensino superior, em particular. Na Dinamarca, Finlândia e Suécia, países tradicionalmente adeptos do modelo de política pública social-democrata, o nível de despesa pública no ensino superior é alto e o tempo de estudos entre os jovens é mais prolongado do que a média europeia. Já em países com políticas públicas neoliberais, Reino Unido, Bélgica e Países Baixos, o papel central do ensino superior é o de apoiar o melhoramento das qualificações vocacionais dos jovens voltadas às necessidades do mercado de trabalho, com um alto investimento da despesa pública. No conjunto de países com políticas públicas enraizadas no corporativismo, Áustria, Alemanha e França, o ensino superior não é considerado um campo estratégico de ação mesmo que apresentem gastos públicos importantes para a área. Nos Estados do Sul, onde o ensino superior não é uma área privilegiada, os países apresentam baixa despesa, abaixo da média da UE (Martins 2012).

O gasto público destinado à educação na UE apresenta percentuais menos elevados comparativamente aos específicos com o ensino superior, mas mais elevados do que na AL (ver Figura no Anexo 6)³⁰. Por exemplo, na Alemanha cerca de 25% do orçamento para a educação é destinado a o ensino superior, acontecendo o mesmo entre os países escandinavos. Chipre e Malta apresentam padrões similares aos latino-americanos. A Polônia tem demonstrado um esforço importante para alavancar o ensino superior, privilegiando recursos públicos com alto nível de despesas. Na AL o gasto público em educação apresenta números compatíveis com a UE e menos elevados comparativamente ao específico com o ensino

²⁸Disponível em http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=nama_10_gdp&lang=en. Consulta em 30/09/2016.

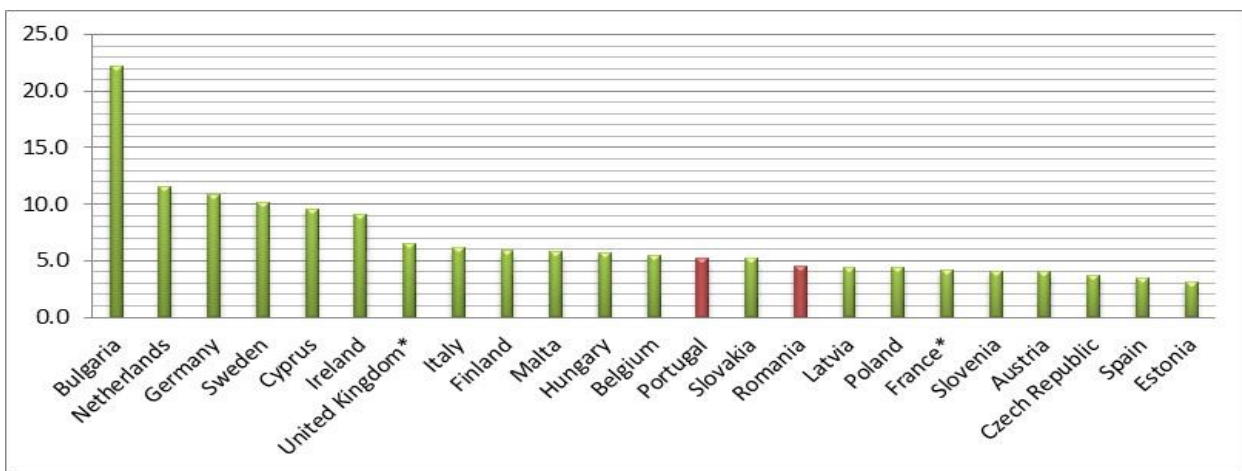
²⁹Disponível em: <http://www.cepal.org/es/areas-de-trabajo/desarrollo-economico>. Consultado em 20/10/2016.

³⁰Disponível em <http://stats.uis.unesco.org/>. Consulta em 20/10/2016.

superior. O volume de gastos na área é mais baixo na generalidade dos países, especialmente baixos entre os da América Central, e os Andinos apresentam padrões europeus. Há maiores desigualdades entre os percentuais na AL do que os na UE.

O volume orçamental destinado aos apoios financeiros aos estudantes, no ano de 2013, na UE, demonstra que a maioria dos países destina menos de 7% da despesa pública em educação. Apenas a Bulgária, Holanda, Alemanha e Suécia despendem mais de 10%, conforme demonstra a Figura I.7³¹.

Figura I.7 Volume de apoios financeiros para os estudantes em relação à despesa pública em educação % - 2013 - UE



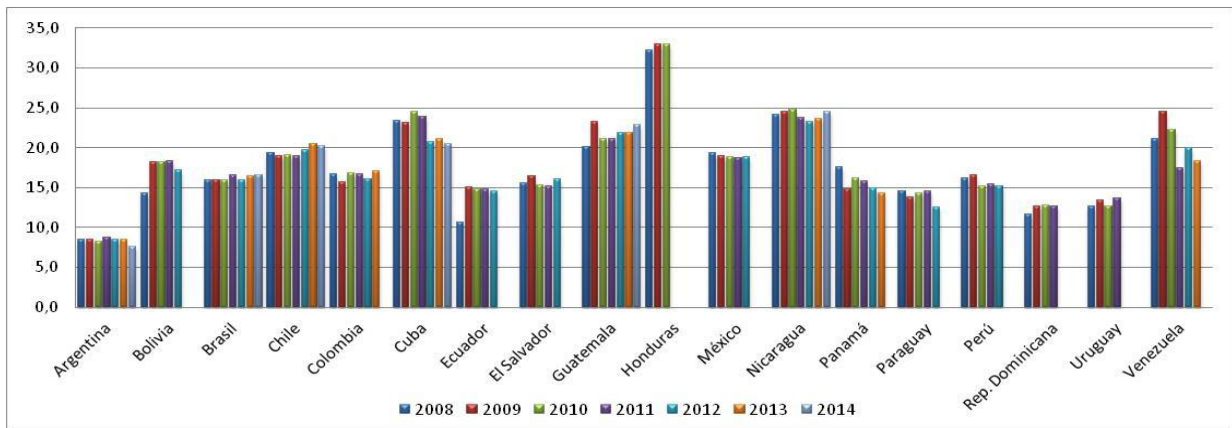
Fonte: Eurostat (2016). *Dados relativos ao ano de 2012.

No contexto da AL, o dado equivalente é o gasto público social destinado aos estudantes de todos os níveis de ensino, considerando um percentual da despesa pública total (ver Figura I.8)³². Sendo um indicador mais amplo, é possível apenas constatar maiores investimentos em Honduras e Nicarágua (> 25%) e menores na Argentina (< 5%), sendo desigual o volume de recursos entre os países latino-americanos para os gastos destinados aos programas e projetos sociais. O Brasil apresentou uma média praticamente invariável de 15%.

³¹Na composição dos dados não estão incluídos os apoios para a primeira infância. Disponível em: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_fina01&lang=en. Consulta em 29/09/2016.

³²Corresponde ao volume de recursos para programas e projetos para fins sociais na área da educação, independentemente da fonte de arrecadação Disponível em <http://interwp.cepal.org/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=2192&idioma=e>. Consulta em 20/10/2016.

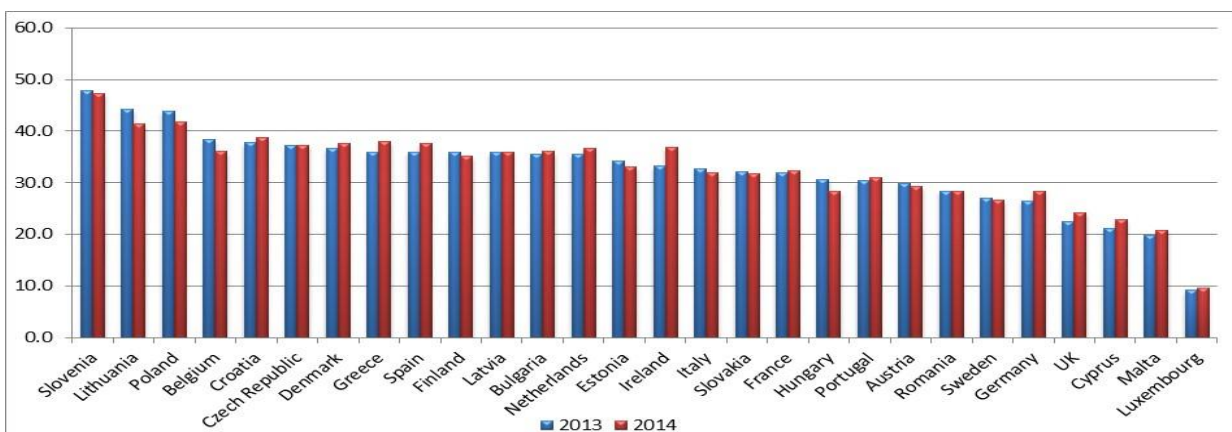
Figura I.8 Gasto público social aos estudantes de todos os níveis de ensino em % da despesa pública – 2008 a 2014 – AL



Fonte: CEPALSTAT (2016)

A questão é perceber o que isto significa na composição geral da população que deveria estar inscrita no ensino superior. Estes recursos são destinados à qual volume de população estudantil? A distribuição dos estudantes matriculados no nível terciário de educação, na percentagem da população entre os 20 e 24 anos, entre 2013 e 2014, indica potencialidades de alguns países em oferecer oportunidades no acesso a este nível de ensino, como é o caso da Eslovênia, Polónia e Lituânia com as maiores percentuais da população matriculados no ensino superior ao contrário do Luxemburgo, Malta, Chipre e Reino Unido que demonstram supostas dificuldades (ver Figura I.9)³³.

Figura I.9 Estudantes entre os 20 e 24 anos matriculados no ensino superior em 2013-2014 em % - UE

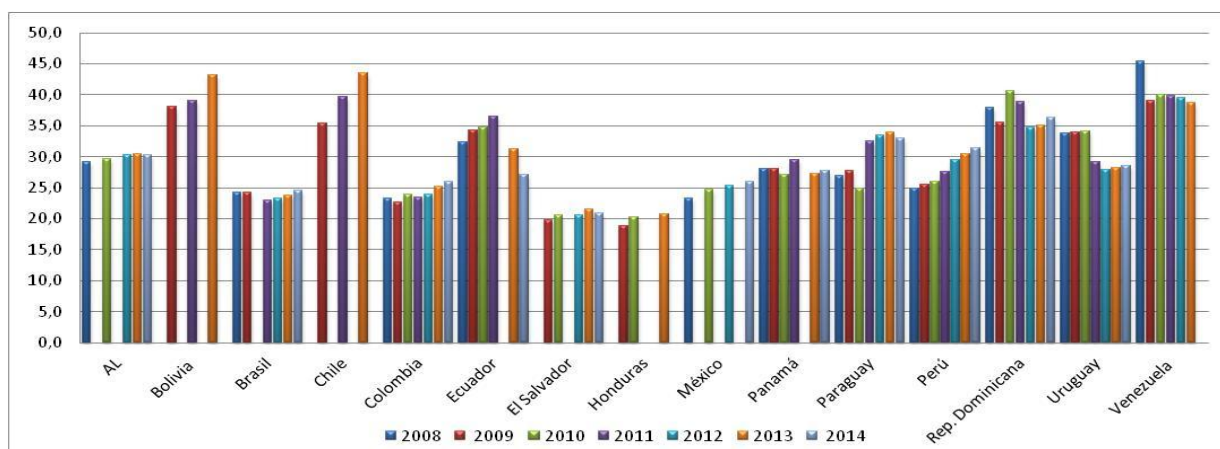


Fonte: Eurostat (2016)

³³Disponível em : http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uae_enrt08&lang=en. Consulta em 29/09/2016

Na AL, porém, durante o período de 2008 a 2014 verificamos igualmente disparidades com a média latino-americana em torno de 30% dos jovens a frequentarem o ensino superior. Abaixo desta média estão países como o Brasil, ($\approx 22\%$), Colômbia, México e Panamá e acima quase todos os Andinos, Paraguai, República Dominicana e Uruguai (ver Figura I.10³⁴). Destacamos o aumento de jovens no ensino superior no Peru, Bolívia e mais timidamente o Brasil, após 2011.

Figura I.10 Estudantes entre os 20 e 24 anos que frequentavam o ensino superior – 2008 a 2014 em % - AL



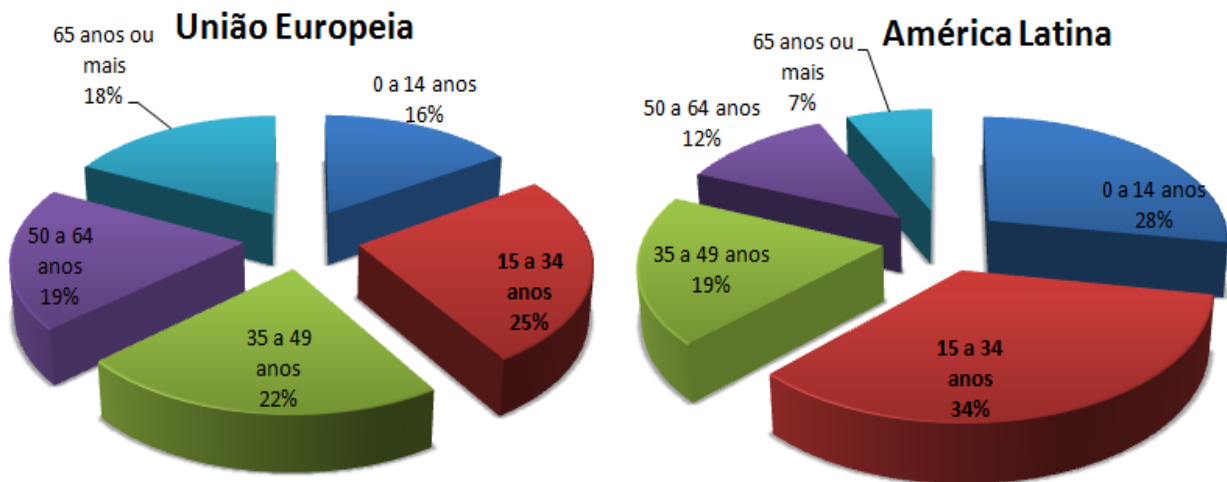
Fonte: CEPALSTAT (2016).

A distribuição populacional segundo a faixa etária da população nos dois conjuntos de países é distinto. Se por um lado a UE apresenta uma composição maioritariamente centrada em pessoas com mais de 35 anos ($\approx 40\%$) e volume alto de pessoas acima dos 65 anos ($\approx 20\%$), por outro, na AL a composição é basicamente inversa: a maioria da população possui menos de 34 anos ($\approx 60\%$) e o contingente de pessoas acima dos 65 está abaixo dos 7%, segundo dados de 2010 (ver Figura I.11)³⁵. Vemos que a população em idade natural de frequentar o ensino superior, entre 15 a 34 anos, é nove pontos percentuais superior na AL comparativamente à UE, cuja tendência de continuidade desta diferença é a mesma considerando a faixa etária imediatamente inferior (0-14 anos).

³⁴Disponível em CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Sobre la base de encuestas de hogares de los países. Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG). Consulta 20/10/2016.

³⁵Disponível em: http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm. Consulta em 30/10/2016.

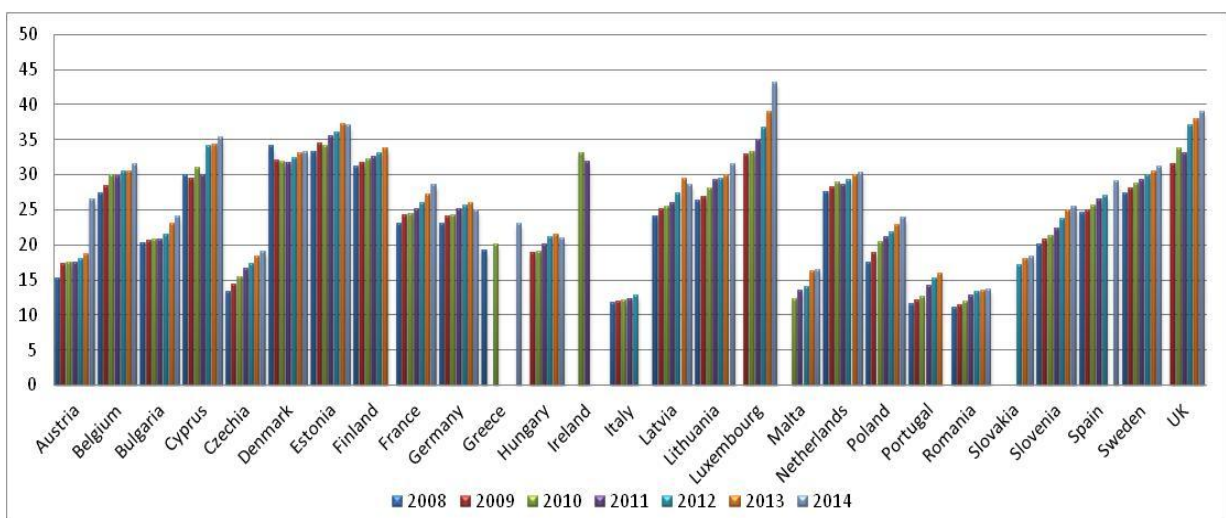
Figura I.11 População entre faixas de idade em 2010 – UE e AL



Fonte: Eurostat e da Cepalstat (2016)

O nível de educação de adultos da população acima dos 25 anos tem apresentado progressivo aumento no conjunto dos países da UE, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O que é confirmado com o facto de que, entre 2009 a 2014, Portugal elevou de 12% para 16% o nível de educação desta população, valores ainda baixos em relação à média europeia. Luxemburgo, Reino Unido e Estônia são os países com maiores taxas de pessoas com o ensino superior completo e Itália, Romênia e Malta são os que apresentam as mais baixas percentagens (Figura I.12).

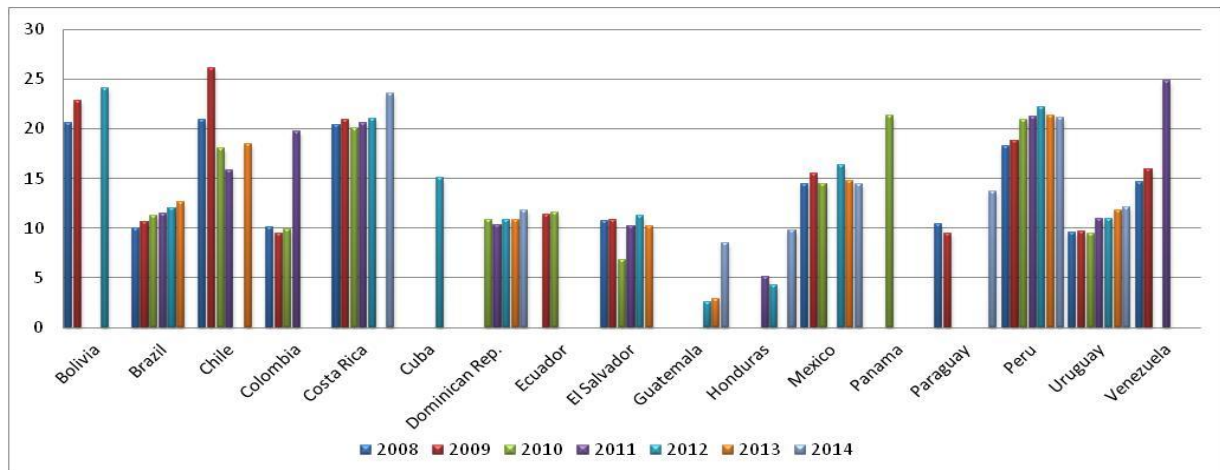
Figura I.12 Nível de educação de adultos acima de 25 anos com o nível terciário de ensino – 2008 a 2014 – UE



Fonte: UNESCO (2016).

Na AL, a Bolívia, a Costa Rica e o Peru apresentam valores sólidos, com mais de 20% das pessoas acima dos 25 anos com ensino superior. Guatemala e Honduras são os países com os mais baixos índices (< 5%). A tendência ao aumento progressivo de qualificação da população pode ser observada no Brasil, República Dominicana e Uruguai (Figura I.13)³⁶.

Figura I.13 Nível de educação de adultos acima dos 25 anos com o nível terciário de ensino – 2008 a 2014 – AL



Fonte: UNESCO (2016)

Este quadro é importante para posicionarmos Portugal e Brasil em relação à UE e à AL aquando da análise das situações específicas dos países, para a confirmação ou refutação de tendências, tanto em relação aos investimentos na ASES como às condições específicas da população e das pessoas. Podemos sintetizar a conjuntura socioeconómica da EU e da AL, no período de 2008 a 2014 da seguinte forma:

³⁶Disponível em: http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS. Consulta em 25/10/2016.

Quadro I.7 Comparativo da conjuntura da UE e da AL – 2008 a 2014

<i>União Europeia</i>	<i>América Latina</i>
✓ Relativamente unida em torno do propósito de coesão	✓ Fragmentada, com diferentes direcionamentos político-ideológicos
✓ aumento das taxas de desemprego e risco de pobreza	✓ baixas taxas de desemprego e risco de pobreza
✓ congelamento e desigualdades salariais	✓ baixo patamar salarial
✓ PIB em recuperação	✓ PIB três vezes mais baixo que a UE
✓ altos investimentos em educação, mais elevados no ensino superior	✓ baixo investimento em educação, com predominância no gasto público em educação em relação ao específico para o ensino superior
✓ médios recursos para os apoios sociais	✓ médios recursos para os apoios sociais
✓ ¼ da população é jovem	✓ ⅓ da população é jovem
✓ >30% dos jovens no ensino superior (20/24 anos)	✓ <30% dos jovens no ensino superior (20/24 anos)
✓ elevado grau de educação de adultos	✓ baixo grau de educação de adultos

Fonte: Elaboração própria.

Com o objetivo de usarmos um quadro teórico “*more flexible and inclusive, and in many cases, more realistic, than most other radical theories*” (Mullaly 2007, p. 211), fundamentaremos as análises numa base estrutural que, por um lado, descreverá os problemas sociais confrontando paradigmas inerentes com o *status quo*, e por outro, agirá prescritivamente às alterações das estruturas que influenciam as relações sociais e as pessoas, relacionando as conjunturas de Portugal e do Brasil com as estruturas macroeconómicas e a ASES.

1.3 Fluxos de informação e fragmentação da política: diálogos entre a sociedade em rede e de risco

Os desafios colocados à sociedade, desde o começo século XXI, constituíram um novo cenário global com a desarticulação do *welfare state* e a inadequação dos recursos políticos-institucionais para administrar os novos problemas sociais. Os fenómenos de exclusão social exigiram novas explicações dada à insuficiência das categorias de exploração e dominação que se tornaram insuficientes e reduzidas. Os métodos de gestão do social encontravam-se obsoletos, com tendência dos *policy makers* em substituir as políticas de integração pelas de inserção social, privilegiando princípios residuais (Titmuss 1974)(Titmuss 1974)(Titmuss 1974), dirigidos às necessidades básicas e focalizadas em grupos específicos em detrimento

de políticas construídas a partir de modelos de proteção social universais que integram dimensões para além das necessidades básicas.

Com a sociedade a ser conduzida por processos que não dependem da origem social, novos processos sociais são criados cotidianamente pelas instituições e pelas pessoas seja pela globalização dos riscos derivada do efeito bumerangue (Beck 1992, 2000), seja pela formação de uma classe capitalista³⁷ sem rosto formada pelos fluxos de capitais internacionais, na qual o dinheiro virtual é independente da produção industrial e de serviços (Castells 2002).

A configuração da ASES é influenciada por dois paradigmas explicativos da sociedade que agem diretamente sobre o direcionamento das legislações e sobre a condução da execução das diretrizes: o da “sociedade de risco”³⁸ e o da “sociedade em rede”³⁹. Paradigmas que a nosso ver, não são dicotómicos, ao contrário, complementam uma visão de sociedade capaz de explicar, ampliadamente, a complexidade das relações sociais e os problemas que dela resultam. A tendência de segmentação dos estudantes tem sido enfatizada pelo desenho das normativas cuja operacionalização tem sido colocada como competência do serviço social. A ASES nos dois países está maioritariamente direcionada para os grupos sociais vulneráveis. Só acedem efetivamente a ASES “estudantes carentes economicamente”, em Portugal, ou “estudantes com vulnerabilidade socioeconómica”, no Brasil, que sedimenta o recorte social desta política. A ASES, no Brasil, é caracterizada por uma segmentação ainda mais acentuada porque dirige a atenção de alguns programas para as ações afirmativas com base não apenas nos rendimentos familiares, como também na condição étnico-racial e na origem escolar. Facto que corrobora uma das maiores implicações do enfoque do risco na conceção das políticas sociais que é privilegiar grupos específicos da população, segmentando-os conforme determinadas especificações, marginalizando direcionamentos universais. A ação dos técnicos é direcionada considerando uma lógica de operacionalização de conceitos condicionados

³⁷Para a sociedade em rede, a própria formação da identidade enquanto classe é questionável porque “sociológica e economicamente não existe uma classe capitalista global, existe sim uma rede global e integrada de capital, cujos movimentos e lógica variável determinam as economias e influenciam as sociedades” (Castells 2002, p. 610). No entanto, a “classe trabalhadora” ainda subsiste como sustentáculo que assegura as relações entre o capital e o trabalho, apesar de profundamente transformadas, “na essência, o capital é global. Como regra, o trabalho é local” (Castells 2002, p. 612).

³⁸Beck (1992, 2000) enfatiza o nascimento de uma “sociedade de risco”, na medida em que as sociedades ocidentais contemporâneas estão presenciando um período de transição da sociedade industrial para a de risco.

³⁹O termo “sociedade em rede” foi sugerido por Castells (2002) que erigiu uma teoria explicativa sobre a sociedade pós-industrial, relacionada com o informacionalismo, cujo desenvolvimento depende das culturas e das instituições em todo o mundo, configurando um novo modo de desenvolvimento da sociedade, do final do século XX.

pelas legislações nacionais que adotam como parâmetros de elegibilidade e de acompanhamento grupos específicos do universo estudantil. Este paradigma tem, ainda, repercussão teórica como fundamento explicativo de fenômenos que afetam o sucesso escolar.

Para prevenir o risco ao não acesso ao ensino superior e do fracasso escolar a ASES estabeleceu mecanismos de compensação social visando não fazer da condição socioeconômica um fator de exclusão. A atribuição dos riscos sobre os “*economicamente carenciados*” ou “da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio” e “estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas”, da legislação brasileira, encontra nestas qualificações um fator de incidência probabilística sendo as diferenças de classe ou de oportunidades de inserção social fatores para a atribuição de um *status* prévio. Como nos lembra Beck (1992, p. 36): “*poverty is hierarchic, smog is democratic*” e dialética e paradoxalmente o enfoque do risco levanta a questão de que “*the production of wealth is accompanied by that of risks, which have proliferated as an outcome of modernization. The central problem of western societies, therefore, is not the production and distributions of “goods” such as wealth and employment in conditions of scarcity [...] but the prevention or minimization of “bads”; that is, risks*” (Lupton 1999, p. 59) São processos que se não bem trabalhados pelos órgãos de execução da ASES e se forem desconsiderados os riscos ambientais da reflexividade institucional, resulta na intensificação do que Guiddens (2000) denomina como processo de “fazer a própria vida”, com a dupla discriminação porque nasce da discriminação da pobreza material. Nele, as tomadas de decisões biográficas intensificam-se com as relações de classe, porque deixam de ser construída num espaço comunitário, em locais e formas fixas de solidariedade, passando a serem regidas pelas decisões individuais, não baseadas na livre iniciativa dos indivíduos, mas em uma busca incessante e compulsiva pela fabricação da autobiografia e do autoprojeto, criando novas interdependências, algumas delas globais (Beck, 1992). Nessa lógica, a intensificação do processo de estratificação numa diversidade de contextos e a emancipação são dois lados da mesma moeda⁴⁰. A geração das situações de pobreza e exclusão estão

⁴⁰De acordo com Lupton (1999), a reflexividade acontece devido a três fatores: i) pela sociedade se tornar um tópico e um problema em si mesmo de nível global; ii) pela consciência de um perigo natural do risco que causa novos impulsos em direção ao desenvolvimento de instituições cooperativas internacionais e; iii) pelos limites políticos que chegam a ser removidos, conduzindo a alianças mundialmente abertas. Correlacionando estes três fatores, chegamos a implicações de maior amplitude: i) a transformação em uma “sociedade global de risco”, com a globalização de esferas políticas; ii) a produção de uma cidadania global, sem que existam fronteiras espaciais, de identidade; e iii) a criação de novos grupos e movimentos sociais de amplitude global (Beck, 1992; Lupton, 1999).

relacionadas com os processos de globalização, de esvaziamento e de crise com a tradição, esta última passa a introduzir formas de pensar e agir retratadas entre si, situadas na própria base do sistema.

Os profissionais responsáveis pela atribuição dos apoios sociais, na ASES, concretizam as orientações legais colocando em prática as linhas limítrofes entre a atribuição ou não dos critérios de elegibilidade para a atribuição dos apoios sociais reforçando a posição dos peritos em detrimento dos saberes “leigos”⁴¹. O reforço aos processos de responsabilização, individualização e familiarização presentes em ambas as legislações corroboram as condições para o desaparecimento de formas comunitárias e solidárias de dirigir a vida social.

A necessidade visível de definição de uma nova política de bolsas para a Universidade. O modelo atual de cotização das vagas padece de sérias distorções, tais como um prejuízo potencial ao próprio candidato cotista, quando da sua seleção em grupo específico: cotas raciais ou de escola pública (A2).

Os padrões de risco são sedimentados e institucionalizados dentro das estruturas abrangentes de confiança, com o reforço das iniquidades que afetam as oportunidades da construção da identidade pessoal e fortalecem o processo de individualização. A confiança nas instituições é abalada e os sistemas espertos se sobrepõem aos conhecimentos locais.

A ASES, especialmente a portuguesa, integra processos ainda mais complexos, para além da distribuição dos riscos, seguindo o argumento de Giddens (1998) que sinaliza a separação entre o tempo e o espaço. A “descontextualização” e a organização racionalizada das organizações modernas e a “desinserção das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (Giddens 1998, p. 15) sugere a estruturação da sociedade conectada com as novas tecnologias informacionais e virtuais, a criação de novos hábitos e estilos de vida que se beneficiam destes recursos, desafiando a organização do mundo como conhecíamos.

Os órgãos executores da ASES podem recorrer ao uso de novas tecnologias informacionais, a depender de cada um a decisão sobre a sua adoção. A ASES, mais em

⁴¹Giddens (1998) critica a importância que os peritos pretendem adquirir, isto porque a ciência adquiriu respeitabilidade por sustentar uma ideia de conhecimento fidedigno, assim “a reflexividade da vida social moderna consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente o seu carácter” (Giddens, 1998: 27). Mas o conhecimento leigo, não totalmente abandonado, convive em constante ambivalência, estremecendo a confiança nos sistemas abstratos que se prende não ao risco, mas à contingência, ao associar a credibilidade que envolve aspectos psicológicos, de probidade ou amor (Giddens 1998).

Portugal do que no Brasil, a começar pela DGES e a terminar em cada SAS tem, recorrentemente, lançado mão de canais de comunicação via *website* e os SAS portugueses têm se lançado corajosamente nos domínios do *facebook* como modo de comunicação entre os serviços e os estudantes, um canal que já faz parte do quotidiano dos estudantes, atingindo, progressivamente, um volume cada vez maior de adeptos. Tais formas de interagir da ASES com os estudantes consistem num “novo sistema de comunicação, que cada vez mais se expressa numa linguagem digital universal, [que] tem integrado globalmente a produção e distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura, personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos” (Castells 2002, pp. 2–3). Esta decisão na forma de comunicação é uma estratégia que leva em consideração a especificidade do público da ASES que, na sua maioria por razões de continuidade natural dos estudos, são jovens egressos do ensino secundário ou médio, que estão a desenvolver-se em uma nova sociedade que oferece muito atrativamente recursos tecnológicos. Portanto, a forma de interagir com esta geração precisa de ser equacionada considerando as novas características das relações sociais.

Ao nível da comunicação os membros da comunidade da universidade, o número de canais de comunicação e interação manteve-se estável, tendo continuado a ser utilizados o website SAS, o Facebook SAS; o Portal Alojamento; o correio eletrónico; os órgãos informativos; Jornal Universitário; os mailings via correio eletrónico e a comunicação através de suporte de papel (Cartazes, Flyers) (A3).

A ASES em Portugal vem absorvendo uma nova condição da sociedade, não a negligenciando. Mais do que isso, é uma base de compreensão de como foram definidas pelos *policy makers* as relações entre serviços e estudantes e informam a dimensão do direcionamento do fluxo da informação. A aposta nos recursos informáticos avança para a inovação que apresenta vantagens na “melhoria da imagem dos serviços, na qualidade dos serviços prestados e no aproveitamento dos recursos humanos” (A6), e coloca-se como um instrumento de proximidade com o estudante.

Com um funcionamento possível em modo local (off-line), o quiosque cria uma ligação contínua entre o utente e o serviço oferecido. As vantagens da utilização do quiosque de informação estão já comprovadas e visíveis pela vasta utilização destes equipamentos em feiras, exposições, serviços públicos, hospitais, stands e hotéis (A6).

A divulgação das informações para o público, no domínio da *internet*, tem apresentado uma tendência no modo de organização a privilegiar formas de comunicação em redes, o que para Castells (2002, p. 605) “modifica substancialmente as operações e os resultados dos

processos de produção, experiência, poder e cultura”. Isto significa que os atuais mecanismos de controle social e de transparência adotados pela ASES alteram as relações de poder, porque usam de canais de comunicação via *internet* com o objetivo de publicitar mais do que informações, mas dados de performance e evolução das políticas – que são naturalmente de interesse público –, em primeira instância para a instituição e para o estudante com a finalidade de acompanharem o processo e, em segunda instância, para o público em geral.

A Direção-Geral do Ensino Superior publica, semanalmente, no seu sítio da Internet, informação estatística sobre a situação do processo de atribuição de bolsas de estudo em cada instituição de ensino superior pública e privada.

Determinado na legislação nacional sobre a atribuição das bolsas de estudos, a ASES portuguesa estabeleceu, ainda, de um protocolo de notificação e comunicação sobre o processo de candidatura que confere dignidade ao estudante por permitir o acompanhamento do processo.

As comunicações e notificações são efectuadas por endereço eletrónico indicado pelo estudante no requerimento para atribuição de bolsa de estudo, preferencialmente para o endereço eletrónico que lhe venha a ser atribuído pela instituição de ensino superior.

Em Portugal, a legislação nacional determina a obrigatoriedade da prestação de informações precisas e suficientes sobre a ASES no RJIES, o que sugere um compromisso com a transparência e do pressuposto de que o desconhecimento pode trazer prejuízos para o estudante se informações forem negligenciadas pelos órgãos executores. Ao adotarmos a explicação de Castells (2002) sobre o impacto da desinformação para um estudante, consideremos que uma rede é composta por um aglomerado de nós que se conectam (estudantes e instituições). Cada nó significa um ponto que se liga ao outro, cuja qualidade da relação pode dar-se pela intensidade ou frequência da interação, pelas posições sociais que dois pontos assumem ou pelo pertencimento à mesma rede, aproximando-os. O não pertencimento os exclui de uma rede. Segundo esta forma de estruturação, o sistema existente torna-se potencialmente isento das ameaças de equilíbrio, sensível à inovação, à abertura e à dinamicidade, “a morfologia da rede é também uma fonte extraordinária de reorganização das relações de poder” (Castells 2002, p. 607). Assim, o estudante dotado da informação de existência da ASES tem o poder de decidir por integrar este sistema e aproximar-se dele para o atendimento das suas necessidades. Partimos do pressuposto de que “as mudanças sociais são tão grandiosas como os processos de transformação tecnológicos e econômicos” (Castells 2002, p. 3) e que a tecnologia é capaz de dar forma às transformações sociais e as pessoas podem decidir, mesmo que conflituosamente, a medida do seu uso, porque, em última análise,

não é a tecnologia própria a determinar a evolução da história, nem a mudança social (Castells 2002).

A obrigatoriedade dos órgãos executores em divulgar os estudantes que tiveram os apoios sociais atribuídos é colocada para ambos. Mesmo que haja diferenças quando analisamos a ética no uso das ferramentas virtuais, Portugal e Brasil, respetivamente, usam-na de formas diferentes:

Quadro I.8 Forma de divulgação dos estudantes com apoios atribuídos

Portugal	Brasil
Considerando a solicitação da Comissão Nacional de Proteção de Dados no sentido da não publicação na Internet dos nomes dos beneficiários de bolsas de estudo e montante atribuído.	Divulgar, no portal www.fnde.gov.br , os nomes dos beneficiários, os valores pagos a cada um deles e as IFES em que estão matriculados.

Se em Portugal há o compromisso ético do Estado na preservação da identidade do estudante, expresso pelos dados pessoais e valor a receber, no Brasil encontramos o inverso. Chamamos a atenção para as consequências que a falta de ética com os dados pessoais dos estudantes podem trazer no contexto social contemporâneo guiado pela aparência e pela imagem, no qual as pessoas tendem a atribuírem significado “não em torno do que fazem, mas com base no que são ou acreditam ser” (Castells 2002, pp. 3). Isto reflete-se na importância que as pessoas atribuem ao estarem conectadas umas às outras, fundando uma instrumentalidade universal e abstrata das identidades, contrariando o processo de construção da identidade do passado. As pessoas se conectam ou desconectam seletivamente dos grupos, indivíduos ou países buscando por uma identidade que só pode ser construída através do processo de individualização, com fontes de significado mais relevantes que os papéis⁴² dado o processo intenso de autoconstrução⁴³ e individualização, influenciados pelo contexto social.

⁴²Acerca da diferença entre identidade e papel, “em termos mais genéricos, pode dizer-se que as identidades organizam os significados, enquanto os papéis organizam as funções. Defino *significado* como a identificação simbólica, por parte de um actor social, da finalidade da acção praticada por esse actor” Castells (2003, p. 3).

⁴³Castells (2003) diverge da visão de construção da identidade formulada por Giddens (1998) quando sustenta que na sociedade em rede i) torna-se impossível planear a vida para a maioria das pessoas, ii) a intimidade construída pela confiança necessita de ser remodelada autónomamente à lógica de formação de rede das instituições e organizações, e iii) a tal sociedade está fundada na divisão entre o local e o global, em diferentes estruturas de tempo/espço que sugerem novas relações de poder e experiência vivida (Castells 2003).

A construção das identidades⁴⁴ influencia a dinâmica dos movimentos sociais. A busca, tanto da identidade individual como coletiva, “está a se tornar na principal e, por vezes, única fonte de significado num período da história caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e pelas expressões culturais efêmeras” (Castells 2002, p. 3). Expor as pessoas significa influenciar processos de autoconstrução pessoal, da dignidade e da preservação da intimidade.

Nos fluxos de informação no âmbito interno dos órgãos que constituem a ASES é recorrente o uso de tecnologias, tanto em nível de *software* como em redes *intranet*. No nível de software, identificamos nos dois países o uso de plataformas informáticas que promovem a interoperabilidade dos sistemas, com maior sucesso na ASES portuguesa do que na brasileira, sendo um ponto crítico para o melhoramento dos fluxos de informação, direcionado para a troca de informações entre setores e com o fim de otimizar o tempo e de facilitar o processo de trabalho para técnicos e os processos de submissão de candidatura para os estudantes.

Torna-se assim necessário colocar os SAS, e no caso concreto a universidade, a adotar uma perspectiva integradora de comunicação entre serviços e unidades orgânicas para se conseguir minimizar o impacto do contexto económico externo na vida académica de seus alunos e essencialmente no aumento da qualidade dos serviços prestados aos estudantes, na promoção do sucesso escolar e diminuição do abandono escolar (A4).

Nos primeiros meses de 2010 será desenvolvida a Intranet dos SAS, inserida na plataforma Sharepoint da universidade, a qual permitirá um melhor controlo e organização documental, distribuição de informações, de e entre os diferentes Núcleos, permitindo desta forma um agilizar de processos bem como uma optimização de tarefas (A6).

A gestão dos fluxos financeiros relativamente aos pagamentos dos recursos monetários destinados aos estudantes é exclusivamente via rede. No caso brasileiro, é atribuição de uma das entidades responsáveis pelo programa nacional de bolsas de estudo “homologar as solicitações mensais de pagamento aos bolsistas aptos a receber o pagamento da bolsa, registradas pelas instituições federais de ensino superior no sistema de informação específico e transmitir eletronicamente ao sistema de pagamento de bolsas do FNDE o lote mensal para pagamento.”

Esta é uma das expressões institucionais da sociedade capitalista em cujo centro organizativo são as redes de fluxo financeiros, que modela as relações sociais de forma global

⁴⁴Conforme Castells (2002 pp 26), “por identidade, entendo o processo pelo qual um actor social se reconhece a si próprio e constrói significado, sobretudo, através de um dado atributo cultural ou conjunto de atributos culturais determinados, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais.

(Castells 2002)⁴⁵. Os processos complexos de gestão do financeiro têm incidido, particularmente, sobre a função e o sentido do Estado-Nação que tem perdido terreno para as redes globais de riqueza, de poder e de informação, e uma parte importante da soberania e da capacidade de representação das bases políticas sobre determinado território, resultando na crise de legitimidade. Nesse sentido, o Estado-Nação é um “Estado” global, mas que age sobre uma “Nação” local ou regional específica. Inevitavelmente, o enfraquecimento produzido incide sobre o Estado Providência⁴⁶, que, por sua vez, repercute na produção do bem-estar das pessoas porque transgride o contrato social que assegura os direitos sociais (Castells 2003). A questão central é tentar contrariar esta tendência, o que, segundo Castells (2000) requer a implementação de políticas públicas de igualdade, através da ação consciente e deliberada dos Estados e dos governos para antagonizar a dinâmica natural do capitalismo informacional.

A ASES portuguesa e brasileira estão em meio a dois paradigmas complementares de sociedade que envolvem escolhas relativas à minimização dos riscos sociais ao não acesso ao ensino superior e ao modo como integram as novas tecnologias informacionais, que podem ser direcionadas para a criação de canais de facilitação das relações ou de simples execução de tarefas administrativas.

Em meio a uma sociedade desigual, repleto de conflitos e interesses diversos, contudo espaço de criação coletiva de oportunidades, a universidade não deixa de ser um espaço de aprendizado, de geração de conhecimento e de produção de ciência. É nesta contraditória conjuntura social que são produzidas as oportunidades para o desenvolvimento pessoal dos estudantes e a superação de desafios, particularmente do acesso ao ensino superior de forma universal e equânime e que novos direitos são construídos e reconhecidos, fruto das contestações dos movimentos sociais. A ASES pode desempenhar um papel questionador das formas atuais de atendimento destas contestações na medida em que cria canais abertos e modernos de interlocução com os seus estudantes.

⁴⁵São os processos de globalização representados pelos fluxos financeiros internacionais que colocam as sociedades de todo o mundo em contacto, “todas as sociedades são afectadas pelo capitalismo e pelo informacionalismo e muitas sociedades [...] já são informacionais, apesar de haver tipos diferentes em diferentes contextos e com expressões culturais/institucionais específicas” (Castells 2002, p. 25).

⁴⁶Novos elementos como a globalização, a formação de redes organizacionais, a cultura da realidade virtual e o primado da tecnologia a serviço da tecnologia, conjuntamente, são responsáveis pela crise do Estado e da sociedade civil. O enfraquecimento do Estado Providência e da rede de proteção social é uma das três características da própria essência da sociedade em estabelecer uma clivagem social e potencia a polarização das classes, apresentando uma tendência a aumentar as desigualdades sociais, de acordo com Castells (2000).

1.4 A universidade socialmente responsável e a ecologia dos saberes no paradigma universitário europeu e latino-americano

Ao longo do tempo a universidade assistiu às alterações de suas funções do simples oferecer o ensino superior para se afirmar como um espaço de produção de saberes e de investigação. A sociedade é dinâmica e tem vindo a alterar a sua representação inicial inaugurada na Itália, há quase mil anos, em Portugal, em 1290 (Lima, Azevedo, Catani 2008) e, no Brasil, em 1920 (Menezes 2012).

A reformulação do conhecimento para o atendimento às novas exigências do mercado e da conjuntura sociopolítica da sociedade; a descapitalização da universidade que retirou a prioridade das definições orçamentárias do Estado; a transnacionalização do mercado universitário que a inseriu num contexto de globalização ampliada; a transformação do conhecimento universitário em pluriversitário voltado ao contexto social ao invés dos interesses intrínsecos dos investigadores; a modificação da relação entre ciência e sociedade para o conhecimento transdisciplinar e heterogéneo resultado da partilha entre as necessidades do investigador e dos seus utilizadores, são apontados por Santos (2005) como se tratando das grandes mudanças ocorridas na universidade desde o início do século XXI.

Para analisarmos a ASES, é condição necessária compreendermos também o contexto das universidades que nos fornece elementos explicativos relativamente às potencialidades e constrangimentos no desenvolvimento da ASES, isto porque, tendencialmente, identificamos como características desta relação o alinhamento da ASES com os planos das universidades, nomeadamente nos Planos Plurianuais, e no compromisso da ASES em contribuir para a formulação destes documentos.

A proposta da Carta de Princípios da Cidadania foi apresentada no Senado da Universidade em novembro de 2014 e será possivelmente alvo de ampla discussão no âmbito do desenvolvimento do novo plano estratégico da universidade para 2015-2019 (A6).

A ASES e universidades são indissociáveis e as transformações que ocorrem nas universidades incidem diretamente sobre a ASES. Mas o fator principal que fortaleceu a ASES, especialmente no período relativo à investigação, foi fruto das mudanças organizativas da universidade, do contexto social, económico e demográfico problemático da sociedade contemporânea e de falhas em relação às políticas educativas e transversais que colocaram instituições seculares como as universidades a cumprirem um papel que há anos atrás parecia impossível de ser desempenhado. À universidade, na UE ou na AL, são atribuídas novas responsabilidades, que abrigam a efetivação do direito ao acesso e às condições de

permanência no contexto de regressão dos direitos à educação e que nos leva a repensar o seu papel na garantia do ensino superior como direito humano, porém, “o que é legítimo de exigir da universidade em termos de responsabilidade social e como isso pode ser exigido e por quem?” (Silva, Silva 2013, p. 327).

A resposta a esta questão inclui elementos complexos, os quais algumas das universidades parte do estudo vêm tentando gerenciar, com dificuldade, sem saber muito bem o rumo a seguir. Há uma inabilidade no trato de questões que envolvem correlações de forças políticas acerca do social e sobre as representações sobre a heterogeneidade do público que vem recebendo. A universidade concentra o conhecimento e o saber, mas se encontra diante de perguntas sem respostas ou de escolhas a serem feitas subitamente, dotadas de facetas complexas, que, muitas vezes, ultrapassam os assuntos conhecidos (ensino e pesquisa). Para estarem em coerência com as novas requisições e não serem engolidas por ideais menos nobres, as universidades precisaram criar respostas imediatas. Neste ponto, Santos (2005) informa que não é possível assumir uma postura de paralisia e recusa de mudanças sob pena de ficar isolada e suscetível à especulação de interesses privados. As soluções para responder às novas exigências passam pelo avanço de projetos de criação de redes solidárias entre as universidades (nacionais e estrangeiras), de produção de conhecimento transnacional sem o fim mercantil e pela interlocução cada vez mais próxima com a sociedade em projetos de extensão e de pesquisa-ação, absorvendo conhecimentos exteriores, de forma a democratizá-la como uma proposta de globalização contra-hegemónica (Santos 2005).

No âmbito das práticas de responsabilidade social identificadas nos modelos de gestão dos serviços da ASES, como uma das estratégias de demonstrar preocupação com questões para além dos muros da universidade, encontramos, na perspetiva da ASES portuguesa que

Incumbe às instituições de ensino superior, no âmbito da sua responsabilidade social: a) Apoiar a participação dos estudantes na vida activa em condições apropriadas ao desenvolvimento simultâneo da vida académica; b) Reforçar as condições para o desenvolvimento da oferta de actividades profissionais em tempo parcial pela instituição aos estudantes, em condições apropriadas ao desenvolvimento simultâneo da actividade académica; c) Apoiar a inserção de seus diplomados no mundo do trabalho.

Mais sucinta é a perspetiva da responsabilidade social das universidades (RSU) na ASES brasileira, que “inclui como subtemas: (1) a inclusão social, (2) o meio ambiente, (3) o desenvolvimento económico e social, (4) a preservação da memória e do património cultural” (A1).

Silva e Silva (2013) argumentam que a RSU⁴⁷ pode ser compreendida como um contributo da universidade no tema da inclusão social, da defesa do meio ambiente e do desenvolvimento socioeconómico devendo ser uma dimensão a ser avaliada, para cujo atendimento as universidades tendem a investir nas “políticas institucionais e [n]as atividades de ensino, pesquisa e extensão” (Silva, Silva 2013, p. 339).

Um exemplo da gestão da ASES que contempla uma postura responsável socialmente considerando o entorno da sua ação é o da preocupação com o meio ambiente “este sistema permite uma maior liberdade e conforto nos pagamentos, por parte dos alunos, bem como melhorias ambientais e financeiras por parte dos SAS, comprovadas na diminuição do papel gasto. Em 2011 foi assegurado a toda a estrutura dos SAS, o desenvolvimento e o funcionamento dos respetivos sistemas de informação, equipamentos e programas de suporte” (A6).

Facto é que a ASES se relaciona com a RSU, seja no trato direto com os estudantes seja com a comunidade que a envolve. As universidades tendem a considerar a ASES um instrumento capaz de responder aos problemas sociais do meio universitário, tanto dos que impedem a democratização do acesso da população estudantil como um canal de apoio à formação da cidadania e do exercício livre deste princípio cuja prática da responsabilidade social “exerce o papel estratégico na construção de uma sociedade democrática, na qual deverá essencialmente, produzir conhecimento e formar cidadãos com valores sociais” (Silva, Silva 2013, p. 338).

Da análise realizada por Berdaguer (2007), na RSU podem ser identificadas atividades exo-orientadas e endo-orientadas, no contexto das atividades de extensão universitária⁴⁸ mas que são úteis para a análise da RSU no geral. As atividades exo-orientadas “*tienen como ‘población-objetivo’ a la sociedad o sectores sociales ajenos a la universidad, justificados distintos criterios*”. As atividades endo-orientadas “*se dirigen a brindar beneficios complementarios a la comunidad universitaria, particularmente los estudiantes, como un*

⁴⁷Segundo Silva & Silva (2013), “traduzir o conceito de responsabilidade social na sua origem, cuja raiz emerge do surgimento do Terceiro Setor, e entender sua aplicabilidade na avaliação do ensino superior pode causar alguns equívocos, porque a avaliação não se dá sobre a mantenedora que no caso das universidades públicas é a União e, portanto, não situa-se no mundo empresarial” (Silva, Silva 2013, p. 341). Mas no entendimento de Justino (2013), pensar acerca da introdução do conceito de RSU é considerar essencialmente a missão, as estratégias e a defesa da educação como bem público e de espaço de produção do conhecimento, definindo um lugar próprio para o mercado no financiamento das universidades que ofereça um guião para as boas práticas na produção da educação e do escoamento da produção científica.

⁴⁸Acerca da estratégia de abertura da universidade para os projetos de extensão, Berdaguer (2007, p. 186) refere que foi fomentada em razão do “[...] *impacto significativo de las crecientes demandas de la sociedad a la universidad así como la complejidad de los problemas sociales emergentes. En efecto, al finalizar la década de 90’ la cuestión social se ha convertido en uno de los temas centrales de los sistemas de educación superior latinoamericanos.*

mecanismo funcional de integración social de la vida académica” (Berdaguer 2007, p. 190). Ambas estão voltadas, mais recentemente, para a prestação de serviços com vista ao desenvolvimento da promoção social das comunidades e de acatar as reivindicações dos movimentos sociais, o que tem colocado a RSU numa nova posição em relação às tarefas superficiais e capacitações extracurriculares ou culturais de outrora (Berdaguer 2007).

A promoção do sistema de ensino superior democrático e universal erigido pelas universidades através da ASES trata-se de uma vertente endo-orientada, mas as fontes de financiamento destinadas às respostas sociais são pouco diversificadas e a diminuição do volume orçamental faz com que as universidades tenham que procurar parcerias em outros setores sociais, não confiando somente no Estado, mas “estarão as universidades disponíveis para criarem esquemas de apoio próprio que não passem por financiamento do Estado? Incorporam as universidades a ideia de responsabilidade social na necessidade de continuar a garantir a equidade, quando estamos a falar em acolher os que não podem pagar a sua formação?” (Justino 2013, p. 144).

A universidade foi a primeira na defesa dos estudantes, como ilustra a criação, em 2004, do Fundo de Apoio Social (FAS) que visa assegurar a comparticipação de um dos custos críticos para os estudantes com comprovadas dificuldades económicas, o valor das propinas (A3).

A criação de respostas sociais com a vertente da RSU pode ser interpretada segundo o argumento de Santos (2005) de que a universidade pode recuperar a legitimidade perdida e se consolidar em meio às propostas de reformas estruturais, sem perder importantes características. A proposta de superação da crise institucional⁴⁹ baseia-se nos princípios do enfrentamento do novo com o novo, da criação de uma nova institucionalidade e da garantia de acesso. A abertura da universidade garantindo acesso às populações historicamente destituídas deste direito tem produzido um efeito de constituição de um espaço heterogéneo e de diversidade de culturas, crenças, saberes e condições sociais.

⁴⁹Incapaz de estar imune às consequências da sociedade atual que está em crise com as instituições, cuja confiança e tradição estão abaladas e com a importância atribuída ao desenvolvimento tecnológico e informacional, a universidade também experimenta uma crise de identidade, configurada em três aspetos, segundo Santos (2005): da hegemonia, da legitimidade e institucional. A crise hegemónica refere-se à passagem de uma instituição que detinha toda a produção de conhecimento, pensamento crítico e cultural da formação das elites, para uma instituição de propagação de conhecimentos médios, instrumentais e de padrões culturais inferiores destinados à exigência do desenvolvimento capitalista. Além disso, a universidade deixou de ser a única instituição no domínio do ensino superior e da produção de investigação. A crise de legitimidade desafiou a universidade a deixar de ser um espaço de produção de hierarquias para atender às exigências sociais e políticas de democratização e de geração de igualdades de oportunidades para grupos populacionais diversificados. A crise institucional refere-se às pressões à submissão aos critérios de produtividade e eficácia (ou de responsabilidade social) *versus* a reivindicação de autonomia na definição de seus propósitos institucionais (Santos 2005).

As formas de ingresso nas universidades públicas brasileiras têm sido modificadas e modificam também o perfil dos estudantes ingressantes, consideram outras formas não exclusivamente por concurso vestibular que integram a análise curricular do ciclo anterior (ensino secundário ou médio), a avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras. É uma forma de “pressão do Governo Federal e de segmentos sociais para a flexibilização dos critérios meritocráticos de ingresso no ensino superior. A incorporação desse tipo de aluno faz com que toda a instituição tenha que repensar as suas práticas tradicionais, costumeiramente voltadas para atender um público mais homogêneo” (A2).

Sem embargo, tomar a universidade como um direito do cidadão e ampliar a capacidade de absorver os membros das classes populares é um destes compromissos, segundo Chauí (2003). Trata-se de uma experiência relativamente nova que se relaciona com o compromisso da perspectiva de mudança e da sua defesa enquanto espaço público.

A defesa do público contrapõe-se à tendência de privatização das universidades, reflexo do entendimento da necessidade de baixar os custos de financiamento público do setor para que se transforme em produto de comercialização e oferta de mercado (Santos, 2005; Chauí, 2003). Como consequência desta tendência, as universidades públicas sofreram medidas para efetivação do intento de privatização, tendência que perdeu força no início dos anos 2000 até 2015, especialmente no Brasil.

No entanto, outros agentes externos interferem nas fontes de financiamento e são apontadas por um dos documentos da ASES portuguesa

o fenómeno da globalização e o aparecimento das sociedades do conhecimento e da informação ditaram a emergência de um novo conjunto de necessidades sociais cuja satisfação impõe uma distribuição inovadora dos orçamentos de Estado. A nível europeu vem-se assistindo a um movimento de contenção da despesa com a educação, sendo dada uma nova ênfase às questões de eficiência e de melhoria da produtividade. No caso do ensino superior desenha-se, entre outros aspectos, uma tendência para que as instituições realizem determinados níveis de auto-financiamento, a partir da prestação de serviços tanto na esfera pública como na interface com os meios empresariais e com as diversas entidades e colectividades locais.

Segundo Justino (2013), na universidade também é preciso “procurar respostas às problemáticas sociais, sendo que os estudantes devem ser chamados a intervir nessa realidade. A RSU arrola as universidades para fazerem parte activa na discussão da sociedade, inculcando valores importantes de solidariedade e participação” (Justino 2013, p. 148). Mas não se trata apenas de uma participação relativamente à divisão dos custos com o financiamento, mas uma participação com vista à construção do conhecimento e na partilha de saberes sobre temas relativos aos problemas dos estudantes e das suas condições de permanência.

Outra grande área de ação direcionada ao corpo discente, o apoio à representação estudantil, envolve o diálogo e o apoio aos estudantes e aos diferentes tipos de entidades estudantis: Diretório Central dos Estudantes, Centros Acadêmicos, Empresas Juniores e entidades de consultoria e assistência formada por estudantes, Programa de Educação Tutorial, Pastorais Universitárias, Mobilidade Estudantil e Egressos da Universidade (A1).

A decisão da ASES pelo fomento a essa tipologia de práticas de RSU relaciona-se com o uso do conceito da ecologia dos saberes (Santos 2005) que intensifica o diálogo da universidade com a comunidade implicando numa alteração epistemológica legitimada “na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade” (Santos 2005, p. 176). Resulta no processo de desmarginalização de grupos sociais da estruturação do conhecimento, traduz-se na utilidade social do processo de formulação das políticas sociais e de intervenção social (Berdaguer 2007) e influencia no desenvolvimento científico entre os países contrariando a injustiça social que “contém no seu âmago uma injustiça cognitiva (Santos 2005, p. 177)⁵⁰.

A RSU ainda coloca em evidência as formas de gestão das universidades, especialmente as formas democráticas e transparentes, “a abordagem da responsabilidade social da universidade exige também que se vá para além dos marcos da normatividade postos pelo debate entre o liberalismo e o comunitarismo. Mas isso envolve a viabilidade de outras formas de convivência social e padrão de civilização” (Silva, Silva 2013, p. 350).

E por consequência a gestão universitária vem passando por grandes mudanças. Essas mudanças, reflexo de demandas da sociedade organizada, que passou a reivindicar maior eficiência e eficácia na aplicação dos recursos e mais transparência na aplicação das verbas – levaram a Instituição a adotar novos mecanismos de gestão, voltados à implantação de processos de melhoria contínua, de planejamento, de avaliação e de prestação de contas das atividades desenvolvidas pelas unidades integrantes da universidade (A1).

⁵⁰O novo conjunto de práticas envolvidas nessa nova forma de relação entre a universidade e a comunidade externa coloca o conhecimento científico como apenas um dos conhecimentos disponíveis e conecta-o com o prático, conformando comunidades epistêmicas abrangentes e um espaço público de interconhecimento sem hierarquias entre os interlocutores, adensando o diálogo e a troca de experiências. Com apoio às estratégias variadas de aproximação da universidade com a comunidade e com a criação conjunta de metodologias de investigação, é criado um espaço de democratização da ciência e de solidariedade entre a instituição pública e a sociedade civil que contribuem para a formação dos estudantes por meio da pesquisa e de projetos de extensão, de forma contextualizada e em co-produção (Santos 2005).

O novo papel social – o de garante dos direitos de educação com a promoção do acesso – corresponde à missão contemporânea das universidades que tem na ASES uma mediadora e aliada. A particularidade está em não esquecer o papel histórico das universidades de produção de conhecimento científico o qual impulsiona o crescimento económico, especialmente em matéria de inovação. A conjugação dos novos e velhos elementos resulta na capacidade de auxílio às sociedades em superarem possíveis crises humanitárias e sociais.

Ao que pese as mudanças acontecidas desde o início do presente século, a universidade permanece com a missão de formação de massa crítica, de qualificação das pessoas para posteriormente aplicarem os conhecimentos adquiridos nas suas práticas sociais. A inserção no mercado de trabalho destes cidadãos recém-formados tende a elevar a qualidade de vida, gerar bem-estar, integração social e promoção da dignidade, mais-valias que incidem sobre os estudantes e suas famílias. Por esta razão, o fortalecimento da ASES como um sistema de bem-estar e da universidade como pública apoia a constituição de uma sociedade promissora com pessoas capazes de alcançar melhor qualidade de vida, simplesmente por terem usufruído do direito ao ensino superior e, por conseguinte, conquistarem um degrau a mais no sistema educativo. Nesse sentido, a ASES contribui para a promoção de novas perspetivas, da formação consciente da cidadania e da autonomia (pessoal, académica e laboral) dos cidadãos-estudantes. Há uma tarefa implícita para a universidade (nem sempre visível, mas ocultada) que pode ser reforçada pela ASES: a de agente potencialmente transformador da sociedade. Por quê? Porque tem a possibilidade de conjugar o desenvolvimento pessoal e humano com o desenvolvimento científico pautados pelos princípios de igualdade de oportunidades e da construção de espaços democráticos.

1.5 Diretrizes internacionais e princípios organizativos da ASES

Os direitos ao ensino superior, no decorrer do século XX, foram tratados em documentos emitidos por agências internacionais que estabeleceram a importância deste nível de ensino às pessoas e a responsabilidade dos Estados pela sua garantia. Parte destes direitos refere-se à concretização do princípio da igualdade de oportunidades e englobam diretrizes estritamente ligadas com os propósitos da ASES, que sistematizamos como os agentes de mudança, com influência internacional, na configuração da ASES.

A Constituição da República Portuguesa (1976) e a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) afirmam de forma uníssona que incumbe ao Estado assegurar “o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Ambas as cartas constitucionais seguiram as diretrizes da Declaração contra a Discriminação no Ensino Superior que, ademais, estabeleceu o compromisso dos Estados em “*make higher education equally accessible to all on the basis of individual capacity; assure compliance by all with the obligation to attend school prescribed by law*” (UNESCO 1960, p. 120). A Convenção organizada pela UNESCO, em 1960, afirmou que a discriminação na educação é uma forma de violação contra os direitos humanos, incluindo o acesso e a qualidade da educação em todos os tipos e níveis⁵¹ evocando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (United Nation 1948), que no Artigo 26 assegura: “*Everyone has the right to education [...] Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.*” (United Nation 1948).

A ASES portuguesa entrou em consonância com as diretrizes da Declaração da UNESCO imediatamente a seguir a Revolução de 1974 posto que a própria Constituição anunciou os princípios de democratização do ensino superior e de igualdade de oportunidades. Tratou-se da primeira etapa da massificação do ensino superior, com o acréscimo de estudantes, especialmente de um universo socialmente heterogêneo, que requereu a ampliação das estruturas dos serviços e das respostas sociais (Ribeiro, Lopes, Monteiro, Saraiva, Mota, Dias, Fernandes, Rebelo, Lencastre, Iossi 2005; Barrias 2015; Vaz 2009; Lopes 2013). O Decreto-Lei nº 132/1980 consagrou as bases da organização dos vários Serviços Sociais do Ensino Superior, criando os SAS, marcando a promoção de uma política de concessão de auxílios financeiros aos estudantes carentes e a prestação de serviços para a generalidade deles (Vaz 2009). A Portaria nº 760/1981 foi aprovada para fins de eliminação

⁵¹De acordo com Finatti (2007), outros documentos foram emitidos por entidades internacionais buscando consolidar o direito ao ensino superior, a citar: o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, de 1966, assinado pela Organização das Nações Unidas (ONU); o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais – PIDESC, Protocolo de San Salvador, assinado em 1988, pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Jomtien, Tailândia, em 1990; a Declaração de Nova Delhi, Índia, em 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo-Egito, em 1994; a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, Copenhague, Dinamarca, em 1995; a 4ª Conferência sobre a Mulher, Beijing, China, em 1995; a Afirmação de Aman, Jordânia, em 1996; a 45ª Conferência da UNESCO, Genebra, Suíça, em 1996 e a Declaração de Hamburgo, Alemanha, em 1997 (Finatti 2007).

das discriminações sociais ou económicas prevendo a atribuição de bolsas, isenções e reduções de propinas (Vaz 2009). Por fim, o Decreto-Lei nº 129/1993 atribuiu às IES o desenvolvimento ASES, sendo responsáveis pela gestão, definição instrumental e execução, retirou os benefícios de isenção das propinas, mas manteve os demais apoios e serviços em razão de importantes alterações no valor e regras das propinas, o que gerou protestos junto aos estudantes e resultou no aumento da procura por isenção nos Serviços Sociais. Em 1997, a citada regulamentação sofreu novas alterações e anunciou a garantia do Estado de que nenhum estudante seria excluído do ensino superior por incapacidade financeira ao criar mecanismos de bolsas e percentagens nos descontos (Vaz, 2009).

A UNESCO, em 1998, tendo organizado uma Conferência Mundial sobre o Ensino superior, emitiu a *World Declaration on Higher Education for the 21st Century* (UNESCO 1998), na qual importantes elementos foram levantados integrando temas que se relacionam diretamente com a ASES porque tratavam das desigualdades entre os estudantes e as suas realidades sociais e da forma de enfrentamento destas desigualdades pelos sistemas de ensino superior⁵². Esta declaração considerou *a priori* os acórdãos já estabelecidos pelo conjunto de documentos anteriores que retificavam os direitos sobre o ensino superior, a enfatizar que “*higher education systems should enhance their capacity to live with uncertainty, to change and bring about change, and to address social needs and to promote solidarity and equity*” (UNESCO 1998). No item “ações prioritárias ao nível dos sistemas e instituições” anuncia como uma das ações: “*provide, where appropriate, guidance and counselling, remedial courses, training in how to study and other forms of student support, including measures to improve student living conditions*” (UNESCO 1998). Esta determinação deixa clara a preocupação com o sucesso escolar e com a promoção da igualdade entre os estudantes,

⁵²A capacidade de atendimento das necessidades sociais pelos sistemas de ensino superior levantou o debate sobre a promoção da equidade e da integração dos estudantes na sociedade do conhecimento e lançou a ideia da aprendizagem ao longo da vida. Sublinhou a educação para a cidadania e para a participação ativa na sociedade, considerando que os sistemas de ensino superior deveriam ser espaços de promoção de oportunidades para o desenvolvimento individual dos estudantes e para a justiça social. A equidade no acesso também foi integrada no texto oficial, tendo sido defendida a ideia de que a discriminação étnica, de género, de idioma ou religião, da situação económica, das diferenças sociais ou necessidades especiais deveria ser contrariada bem como o incentivo ao acesso facilitado aos membros de grupos sociais específicos (povos indígenas, minorias culturais ou linguísticas, grupos em desvantagens sociais, pessoas vivendo em ocupação ou com necessidades especiais). A responsabilidade social dos sistemas de ensino superior também foi colocada em relevo pela Declaração que pedia a garantia do ensino e da pesquisa de alta qualidade e a serviço da comunidade, com um tipo de governação que combinasse uma visão social e um enfoque global das questões que envolvem o social. A diversidade de recursos sociais com suporte público e a prioridade nas ações ao nível dos sistemas e instituições definindo as suas missões de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade também estiveram presentes (UNESCO 1998).

considerando as ações de apoio social, pedagógico e psicológico respostas adequadas a esta realidade a incidirem diretamente sobre as condições académica e de vida dos estudantes.

No prosseguimento da Declaração Mundial para o século 21, em 2007, a legislação da ASES portuguesa foi alterada para que fosse contemplada a nova realidade da Declaração de Bolonha (Conselho Europeu 1999), cujo processo foi deflagrado pelas Declarações de Sorbonne, de 1998, e de Lisboa (Conselho Europeu 1999), atendendo a recomendação da Declaração da UNESCO de cooperação interinstitucional a nível internacional.

O incentivo dos estudantes à mobilidade internacional atingiu particularmente a ASES, sendo necessário, em Portugal, garantir duas premissas. A primeira, a de que os bolseiros pudessem ter a mesma oportunidade de mobilidade tal como os estudantes de outras condições socioeconómicas, garantindo-lhes, além da bolsa de estudo, um complemento para o programa *Erasmus*.

Através do presente despacho [Despacho n. 4183/2007 de 06/03] procede-se à modificação do Regulamento em vigor tendo em consideração as medidas tomadas no âmbito da implementação do Processo de Bolonha.

A segunda é a de que os estudantes que chegassem a Portugal – os estudantes internacionais – também pudessem usufruir da estrutura de apoio social, nomeadamente dos apoios sociais indiretos, tal qual um estudante português.

O crescimento da ocupação e do número de alojados nas residências universitárias da universidade neste regime de alojamento foi fortemente influenciado, quer pela estratégia de internacionalização da universidade, quer pela regulamentação do estatuto do estudante internacional nas instituições de ensino superior portuguesas (A3).

A Declaração de Bolonha foi um documento orientador para as IES que descreveu objetivos a serem alcançados até 2010. Na realidade, reformas foram implementadas alterando significativamente as políticas de ensino e de pesquisa que incidiram sobre os estudantes, professores e sobre o aparato administrativo das instituições. Este documento foi aplicado e aceite com sucesso pelas instituições de toda a Europa, devido, particularmente, ao enfoque Anglo-Saxónico e aos propósitos de criação de uma Área Europeia de Ensino Superior, altamente competitiva e integrada (Conselho Europeu 1999), ponto vivamente criticado por Lima, Azevedo e Catani (2008) quando atribuem um sentido ao espaço europeu de ensino “onde a rivalidade se torna imediatamente visível e comparável, traduzida na capacidade de atração de mais alunos e de certos tipos de alunos, designadamente estrangeiros, de captação de novos recursos financeiros” (Lima, Azevedo, Catani 2008, p. 14), descurando das condições contextuais das instituições de ensino. Neste ponto, nas conclusões

de Pacheco (2003), o espaço europeu de ensino superior “não pode significar a uniformização das práticas e dos processos educativos. Porque estamos perante instituições, com compromissos sociais, que se legitimam pelos seus processos de inovação” (Pacheco 2003, p. 32). Modificações foram realizadas em vários aspetos da administração, como a criação de uma estrutura europeia única de educação, o *European Credit Transfer System* (ECTS), e o regime de acreditação, a fim de facilitar a mobilidade e a empregabilidade por entre o espaço comum europeu. A criação de cursos integrados promoveu uma formação inicial e o tempo de conclusão do curso foi diminuído, os cursos foram integrados com programas de mestrado e aprofundados os argumentos de aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem independente centrada no estudante, formação prática e competências pessoais.

A Declaração de Bolonha constitui-se como resposta às pressões do mercado às universidades públicas, feito em conjunto com os Estados-Membros da UE, construindo um espaço e diretrizes comuns (Santos 2005). Mas, de acordo com Mello e Dias (2011), é uma estratégia que coloca as universidades em uma posição de subordinação frente às circunstâncias ditadas pelos interesses de grandes grupos econômicos (Mello, Dias 2011).

A força com que se espalharam as ideias deste processo faz com que países da AL fossem também influenciados, conformando um projeto pan-europeu (Lima, Azevedo, Catani 2008) absorvido pelos sistemas universitário. No Brasil, as políticas de reestruturação e ampliação materializadas pelo REUNI foram guiadas pelas ideias europeias de Bolonha, instituído “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

As universidades foram incentivadas a aderirem à proposta mediante a apresentação de projetos de ampliação para o MEC, sendo esta a condição para a destinação de verbas com a rubrica REUNI.

Durante o ano de 2008, a universidade aderiu ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com a proposta de aumento de 7923 matrículas em seus cursos de graduação, com a elevação progressiva da oferta de 2140 vagas no início de 2008 para 3790 ingressos anuais, patamar a ser alcançado em 2012 (A2).

As repercussões nos órgãos de execução da ASES brasileira foram sentidas imediatamente, “da mesma forma que em 2011, o aumento do número de vagas na universidade previsto para os próximos anos certamente contribuirá para o acréscimo do número de solicitações” (A1).

A criação do REUNI, em 2007, e a sua eficiência operativa tanto financeira como qualitativamente tornou-se objeto de críticas⁵³ especialmente pela necessidade do país em “discutir a reforma universitária [e] ao mesmo tempo seu projeto de país” (Lima, Azevedo, Catani 2008, p. 32). No entanto, foi este o marco de adequação das políticas de educação e da ASES com as diretrizes internacionais emitidas pela UNESCO ainda na década de 1960, mesmo que com problemas quanto à manutenção das restrições do acesso dos estudantes e da destinação orçamental para a concretização das medidas.

Na AL, desde os anos de 2010, apresenta-se uma proposta alternativa à Área Europeia de Ensino Superior: o Espaço Ibero-Americano do Conhecimento⁵⁴ socialmente responsável (Mello, Dias 2011), iniciada pela Organização dos Estados Íbero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIE). No entanto é uma estratégia que carece de consolidação e de aderência dos Estados integrantes considerando os acordos estabelecidos acerca do reconhecimento dos diplomas e o credenciamento das instituições de ensino, do “sistema de créditos e critérios comuns de harmonização curricular, promoção da mobilidade de docentes, pesquisadores, estudantes e técnico-administrativos” (Mello, Dias 2011, p. 431).

A ASES brasileira foi influenciada pelo incentivo do governo aos programas de mobilidade nacional ou internacional e a integração dos estudantes de grupos sociais vulneráveis no quadro de estudantes participantes destes programas, especialmente quando se tratava da perspectiva de internacionalização da Declaração de Bolonha. A ASES teve que criar medidas de inclusão dos estudantes mais vulneráveis em programas de aprendizagem de língua estrangeira como uma das ações previstas pelo PNAES.

⁵³No âmbito da reforma da educação superior, no Brasil, destacam-se ainda problemas quanto: a) a proliferação de cursos de graduação à distância que tem absorvido quantitativos expressivos de matriculados, mas cuja qualidade e os mecanismos de fiscalização e de avaliação do ensino oferecido são questionados; b) o incentivo à criação de instituições de ensino privadas como uma estratégia de ampliação do número de vagas do ensino superior com baixo custo, mas que foi incapaz de corrigir esta equação mesmo com a criação de mecanismos de financiamento aos estudantes de grupos sociais vulneráveis considerando a democratização do acesso.

⁵⁴É uma estratégia de prevê pontos de ação a serem consolidados por entre as universidades ibero-americanas que contemplam, por exemplo, a responsabilidade social e ambiental da universidade em prol de valores como a inclusão social, a transformação social, a igualdade de oportunidades e a proteção ao meio ambiente, numa relação de cooperação entre a universidade e a sociedade (empresas, governos e instituições em geral) (Reitores Universia 2014). Desejam ainda uma universidade mais moderna e aberta às constantes mudanças dos jovens; a transparência e a divulgação das propostas das universidades ibero-americanas; a formação continuada dos docentes; a garantia da qualidade do ensino e o compromisso com as necessidades sociais; a utilização plena das tecnologias digitais; e a adaptação do quadro organizativo, de gestão e financiamento (Reitores Universia 2014). São Estados Membros e observadores: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela.

Com os novos programas de intercâmbio internacional, a exemplo do Programa Ciências Sem Fronteiras e demais programas ofertados pela Secretaria de Relações Internacionais da universidade, o acesso aos conhecimentos de línguas estrangeiras tornou-se fundamental (A1).

Já para a ASES portuguesa, receber estudantes de programas de mobilidade manifesta outras problemáticas.

Os programas de mobilidade, em que se incluem os estudantes estrangeiros deslocados ao abrigo dos programas SOCRATES, ERASMUS, Cooperação e protocolos específicos com o Brasil, têm cada vez mais importância e movimentam cada vez mais estudantes. Pela sua especificidade, estão a ser objecto de um tratamento diferenciado, não havendo, contudo, capacidade dos Serviços para responder a todas as solicitações (A6).

Mas a transformação da Europa num espaço integrado e harmonizado em diferentes áreas, que abriga a ciência e a educação, abriu o mercado de oportunidades de formação e de emprego transnacional que só ganhou força com a Declaração de Bolonha e teve renovados os propósitos para o decénio vindouro com a elaboração da Estratégia Europa 2020 (Comissão Europeia 2010), cujos pilares estabelecidos relacionam-se com o:

Crescimento inteligente: desenvolver uma economia baseada no conhecimento e na inovação.

Crescimento sustentável: promover uma economia mais eficiente em termos de utilização dos recursos, mais ecológica e mais competitiva.

Crescimento inclusivo: fomentar uma economia com níveis elevados de emprego que assegura a coesão social e territorial (Comissão Europeia 2010, p. 5).

Esta Estratégia correspondeu a uma tentativa de resposta à crise socioeconómica de 2008, cuja crença para a sua superação estava em torno do atendimento de metas ambiciosas de crescimento económico, sustentável e inclusivo por toda a Europa. É importante destacarmos o teor de tais metas para que funcionem como parâmetros analíticos e comparativos com o que a realidade da conjuntura europeia informou nos anos de 2008 a 2014. Os grandes objetivos a serem cumpridos até 2020 referiam-se:

- 75% da população de idade compreendida entre 20 e 64 anos deve estar empregada.
- 3% do PIB da UE deve ser investido em I&D.
- os objetivos em matéria de clima/energia «20/20/20» devem ser cumpridos (incluindo uma subida para 30% do objetivo para a redução das emissões, se as condições o permitirem).
- A taxa de abandono escolar precoce deve ser inferior a 10% e pelo menos 40% da geração mais jovem deve dispor de um diploma de ensino superior.
- 20 milhões de pessoas devem deixar de estar sujeitas ao risco de pobreza (Comissão Europeia 2010, p. 5).

O ensino superior assume um papel central em pelos menos dois dos objetivos supracitados, um com protagonismo direto e noutro, indireto. Considerando perseguir a redução da taxa de abandono escolar precoce e aumentar o percentual da população entre 30 e 34 anos com ensino superior completo para 40%, a ASES é convocada a desenvolver as suas funções auxiliando ao alcance destes objetivos.

A responsabilidade das tarefas é partilhada entre a UE e os Estados-Membros que, a nível nacional, precisam de

assegurar a realização de investimentos eficientes nos sistemas educativos e de formação a todos os níveis (do ensino pré-escolar ao ensino superior); melhorar os resultados escolares, relativamente a cada ciclo (pré-escolar, primário, secundário, profissional e superior) através de uma abordagem integrada, que abranja as competências-chave e vise a redução do abandono escolar precoce (Comissão Europeia 2010, p. 16).

As estratégias para o crescimento europeu relacionam-se com a inovação, o empreendedorismo, a formação para o mercado de trabalho e o incentivo ao uso das tecnologias da informação como promotoras do desenvolvimento científico, social e económico. Portanto, estas têm sido as mais recentes orientação a serem seguidas pela ASES portuguesa no quadro europeu que ainda não foram reportadas nos documentos oficiais analisados.

O impacto dos documentos internacionais que buscam concretizar o direito ao ensino superior delineando estratégias para o alcance de metas trouxe desafios às universidades e uma nova legitimidade nas relações com a sociedade, conferindo um papel social ainda mais apelativo. A ASES teve que se adaptar às recomendações e às novas características assumidas pelo ensino superior, com repercussões na sua configuração e nas respostas sociais.

1.6 As implicações das medidas de austeridade na ASES portuguesa e as desigualdades no ensino superior brasileiro

A garantia do acesso aos estudantes de grupos sociais vulneráveis revelou-se problema comum em Portugal e no Brasil no período de 2008 a 2014, mas por razões sensivelmente diferentes. Em Portugal, a ausência da gratuidade do ensino no contexto de crise socioeconómica desafiou a garantia do acesso igualitário e da implementação de serviços universais e equânimes com base nos direitos humanos. No Brasil, a tendência à segmentação dos estudantes em grupos sociais foi enfatizada pelo desenho das normativas, mas que são reflexo das desigualdades educativas históricas, especialmente quando se trata do acesso ao

ensino superior público. Em ambos os contextos, a questão está em interpretar estas tendências para criar condições para a superação dos desafios a elas inerentes.

As primeiras medidas de austeridade tomadas em 2010, de acordo com Whyman, Baimbridge e Mullen (2012), incidiram diretamente sobre os orçamentos, envolvendo cortes diretos na despesa pública nas áreas da “Educação” e “Universidades”, adotadas pela Bulgária, Espanha, Grécia, Irlanda, Luxemburgo, Portugal, Dinamarca e Reino Unido. Não é possível determinar se estas variações afetaram os volumes de orçamento para os países que rumavam para o fortalecimento do investimento ou se condicionaram negativamente as situações que já eram graves reforçando o desinvestimento.

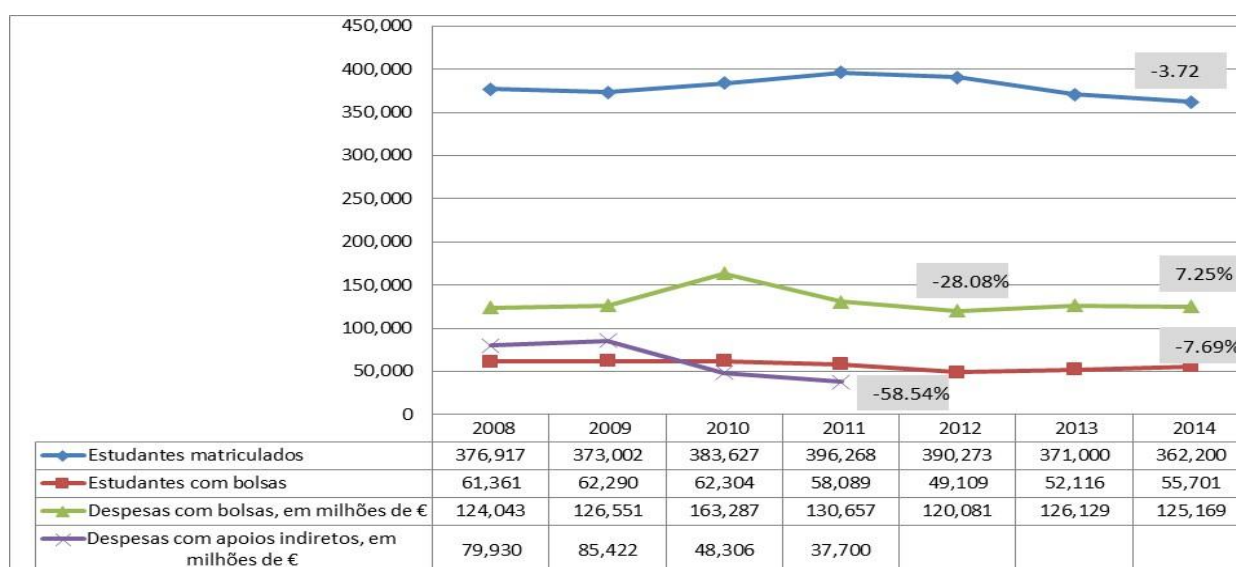
Relativamente aos gastos públicos no suporte financeiro aos sistemas de apoios aos estudantes do ensino superior⁵⁵, em 2011, a performance de Portugal pode ser considerada mediana considerando os demais países da UE, com cerca de 15% da despesa pública em educação destinada para este fim. Como uma das nações de economia mais vulnerável da Europa, agregou o contexto de crise política pela rejeição do Plano de Estabilidade e Crescimento (PEC) IV⁵⁶ com o agravamento da desconfiança do mercado externo sobre a economia que influenciaram a capacidade de financiamento do setor bancário tendo fechadas as portas para a aquisição de novos empréstimos. Com as dúvidas sobre a sustentabilidade da dívida pública, o BCE não voltou a aceitar os títulos da dívida como garantia e, nesse contexto, o governo foi levado a solicitar assistência financeira internacional (Abreu *et al* 2013). No entanto, esta conjuntura resultou, também, do acúmulo de arestas não devidamente aparadas ao longo da história. No ano de 2011, o governo português assinou o “Memorando de Entendimento” que estabeleceu condições ao resgate financeiro no âmbito das políticas públicas a serem desenvolvidas que, para Abreu *et al* (2013: 63), correspondeu a “um programa de governação do país até junho de 2014, acordado entre o governo e a Troika” replicado por diversos documentos cujas matérias versavam sobre diversas naturezas, incidindo, por exemplo, na redução de despesas orçamentais ou na angariação das receitas para o Orçamento do Estado (OE).

⁵⁵Relativamente a este dado, não existem estatísticas oficiais sobre a situação na América Latina.

⁵⁶O PEC I, II e III consistiram em estratégias de consolidação orçamental que incidiam, basicamente na redução do défice orçamental e no controle do aumento da dívida pública por meio de estratégias direcionadas para áreas específicas. O PEC IV previa, “entre outras medidas, a recalendarização do aumento do salário mínimo, a alteração das regras de cálculo dos subsídios de desemprego, a introdução de limites às deduções fiscais, o alargamento dos produtos sujeitos à taxa máxima de IVA, o aumento dos impostos sobre o consumo, uma nova revisão da legislação laboral, o aumento do preço dos transportes e a manutenção de um programa de privatizações, o aumento das pensões mínimas e a reforma do setor de reabilitação urbana” (Abreu, Mendes, Rodrigues, Gusmão, Serra, Teles, Alves, Mamede 2013, pp. 58–59).

O duplo contexto, de crise e de austeridade, ameaçou a democratização do acesso ao ensino superior português pela concomitância da cobrança das propinas e do enfraquecimento das redes de apoios sociais. Se partirmos para a análise dos dados relativos ao OE para a ASES nas IES públicas, de 2010 a 2012, para cerca de 390.000 estudantes, registamos uma redução de 28% das bolsas de estudo e, de 2008 a 2011, o orçamento para os apoios diretos foi diminuído em 58,5%. O número de estudantes com bolsas, de 2008 a 2014, teve o percentual acumulado de -7,69% e o de estudantes matriculados nas IES públicas, de -3,72%. Então, os cortes ao orçamento da ASES foram mais altos do que a redução do número de inscritos no ensino superior e incidiram sobre a redução do número de estudantes com bolsas (ver Figura I.14).

Figura I.14 Evolução do número de estudantes matriculados, com bolsas e da despesa com a ASES nas IES públicas em Portugal – 2008-2014



Fonte: DGEEC/Ministério da Educação (2015).

Os dados dos Relatórios e Planos dos SAS portugueses são suficientes para comprovar o impacto das medidas de austeridade nos apoios aos estudantes do ensino superior que repercutiram de variadas formas e atingiram praticamente toda a organização do modelo da ASES, na generalidade das universidades estudadas. Os impactos foram sentidos na redução dos orçamentos com fonte do OE, na diminuição do número dos trabalhadores, na redução das receitas próprias em razão da falta de clientes, nas alterações do organograma dos serviços e da figura do administrador que, em conjunto, passaram a exigir um modelo de gestão pautado pela inovação das respostas sociais.

As restrições orçamentais que, de ano para ano, tendem a agravar-se, têm resultado num esforço permanente, por um lado na contenção da despesa, assegurando-se os financiamentos necessários às áreas consideradas prioritárias, e por outro na procura de novas oportunidades de negócios. Embora se encarem com prudência as perspectivas de desenvolvimento das atividades dos SAS, pensamos que estamos a criar as condições para um desempenho sustentado no futuro (A3).

A grande alteração na distribuição da despesa executada por fonte de financiamento face à despesa global verificada no período fica a dever-se à forte redução da verba recebida para o pagamento de bolsas de estudos, quer com origem em fundos nacionais, quer com origens em fundos comunitários (A3).

O orçamento corrigido de 2011, comparativamente ao valor do orçamento de 2010, sofreu um decréscimo significativo, que foi ainda agravado com o corte resultante da redução remuneratória (aplicação do artigo 19^a da Lei 55-A/2010, de 31 de dezembro) e das cativações nas fontes de financiamento 311 e 510, decorrentes da Lei do Orçamento de Estado (A5).

O Orçamento de Estado para 2012, é o resultado de uma política de austeridade imposta pelas circunstâncias que o país atravessa, obrigando a uma contenção de despesas ainda maior que no ano anterior, contenção essa, nomeadamente na remodelação do mobiliário das residências mais antigas, remodelação dos equipamentos para as unidades alimentares e remodelação das mesmas, que são de extrema necessidade. O OE já não é suficiente para fazer face às despesas com pessoal, que têm de ser pagas em parte pelas Receitas Próprias (A6).

Estratégias relativamente à diversificação das modalidades de apoio, particularmente aos indiretos foram desenhadas pelos SAS para buscar alternativas à falta de financiamento da ASES que vão ao encontro das necessidades estudantis, mas visando a atração de novos públicos e o aumento das receitas próprias.

Na ótica do ajustamento do modelo de ação social na universidade visando a garantia de respostas adequadas às necessidades e expectativas da comunidade universitária, destacam-se, por um lado, os esforços contínuos de ajustamento dos serviços de alimentação, com a procura de mercados alternativos (diferenciação da oferta) para fazer face à tendência verificada desde 2003 de diminuição da procura de refeições disponibilizadas nas unidades alimentares e, por outro lado, a criação de novas respostas sociais e a procura de outras respostas alternativas, materializadas nos contributos do projeto “Sustentabilidade na Ação Social” (A3).

A busca quase desesperada pelos SAS portugueses por alternativas – que incluíam também a sustentabilidade financeira dos apoios diretos⁵⁷ como forma de repôr as

⁵⁷A ASES portuguesa buscou estratégias para colmatar imprevisibilidades quando adotou um sistema de atendimento de “auxílios de emergência” ou outras bolsas com diferentes naturezas que no

especificidades perdidas na legislação nacional sobre as bolsas de estudos e porque na sociedade atual ninguém está livre de tornar-se vulnerável social ou economicamente – justificou-se quando os relatórios institucionais informaram prejuízos no encerramento de exercício orçamental.

Acresce referir que os SAS apresentaram um prejuízo de €-451.643,72, contra um prejuízo de €-420.441,90 do ano anterior [2011], em grande medida com consequência da diminuição da procura dos serviços prestados pelas unidades de alimentação e da forte contenção orçamental (A3).

O Resultado Líquido do exercício é negativo, no montante de -34.077,21 euros. Ainda assim, evoluiu de forma muito interessante, considerando que, em 2011, o valor de tal resultado situou-se em -243.243,06 euros (A6).

No entanto, as mudanças ocorridas nos anos de 2010 e 2011 para a ASES portuguesa resultaram, mormente, da promulgação do Decreto-Lei nº 70/2010, que trata do Programa de Estabilidade e Crescimento 2010-2013. As políticas dos subsistemas de proteção familiar e de solidariedade foram regulamentadas segundo um conjunto de normas e procedimentos para a uniformização das regras de composição familiar e contabilização dos rendimentos para fins de verificação dos recursos para a definição da atribuição ou não dos apoios, subsídios e prestações sociais. Na ASES portuguesa, o Despacho nº 14474/2010 “foi elaborado no âmbito do novo quadro legal que regulamenta o acesso a prestações sociais, estimulando a optimização de recursos públicos num quadro de rigorosa gestão orçamental e de justiça social.”

Como resultado, a remodelação dos apoios sociais foi orientada segundo o critério de uniformização em âmbito nacional, incidindo, especialmente, sobre os critérios de concessão, com mudanças no pagamento das bolsas de estudo, que aliviou o peso dos custos orçamentais dos SAS, “pelo decréscimo na rubrica “Outros Proveitos (43%), que traduz a alteração política associada ao pagamento das bolsas de estudo, que passaram a ser pagas diretamente pelo orçamento da DGES (transferências correntes), com igual impacto no lado dos custos na rubrica transferências correntes concedidas” (A3).

Acometeu também a uniformização do processo de candidatura com a plataforma nacional SICABE.

Esta nova plataforma informática, adoptada em parceira com a DGES e outros Serviços de Acção Social, embora com alguns constrangimentos para os Técnicos e Estudantes, ultrapassáveis, implica a simplificação do processo de atribuição de bolsas de estudos através da

contexto de crise socioeconómica se fez pertinente, as quais serão explorados pormenorizadamente nos Capítulos II e V.

redução do número de documentos a apresentar e da uniformização do processo e dos procedimentos de análise de candidaturas (A6).

A restrição orçamental levou os gestores nacionais da ASES a delinear estratégias de forma a centralizar as decisões sobre a atribuição dos apoios sociais aos estudantes a partir da legislação uniforme. Ao analisarmos esta estratégia é possível considerarmos uma contradição. Por um lado, o da otimização dos recursos cujo repasse monetário é feito diretamente para o estudante e a informatização do processo com definições idênticas para todos os SAS, ambos trazendo mais eficiência e justiça. Por outro lado, a retirada da autonomia dos SAS para as análises das situações específicas dos estudantes e das diferenças regionais do país, ocasionou exclusão de situações anteriormente contempladas.

O conjunto de fatores mencionados resultaram em uma maior pressão sobre os SAS e sobre as famílias dos estudantes, considerando o regime de comparticipação nos custos do ensino superior. As famílias foram afetadas pela privação material e pobreza económica crescente na sociedade portuguesa uma vez que a crise socioeconómica afetou especialmente os países do Sul da Europa, onde as medidas de austeridade adotadas nas políticas de bem-estar fizeram mudar as condições de vida dos cidadãos e consequentemente das famílias.

No Brasil, a questão que se colocou durante o período da investigação diz respeito à ampliação do acesso ao ensino superior público para os estudantes de grupos sociais vulneráveis e a falta de recursos para as respostas sociais. Esta última só reforça a característica histórica do país de baixo investimento nas políticas do ensino superior nas IFES públicas, tendo o país, em 2014, 87,4% das IES privadas e concentradas em centros universitários e faculdades, não em universidades as quais 56,9% são públicas (INEP, 2015).

A ASES brasileira teve como marco o ano de 2008 com o início do processo de reestruturação das universidades federais, nomeadamente quando da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do REUNI e do PNAES, promovendo o aumento do número de vagas e a inclusão de jovens de baixa renda. O protagonismo do Fonaprace e do Movimento Estudantil foram fundamentais para o arranque do processo, fazendo surgir o primeiro Plano Nacional da ASES, em 2007, porque, de acordo com o Fonaprace, o diagnóstico realizado “aponta as dificuldades socioeconômicas da parcela do segmento estudantil, estimada em 14% como uma das causas externas da evasão e da retenção.”

O ensino superior vem sofrendo pressão pela ampliação das oportunidades de acesso e de reestruturação, exigindo a definição de novos instrumentos de avaliação dos cursos e das atividades das Universidades, como um trabalho permanente de reflexão do fazer (PNAES, 2010).

O problema histórico de desinvestimento nas políticas sociais e de ensino superior, no Brasil, torna-se claro nos relatórios das Pró-Reitorias (PR) brasileiras que reiteram o discurso de insuficiência de recursos para a operacionalização das ações que pretendem sair da esfera da segmentação para o atendimento ao universo estudantil.

Para dar continuidade ao atendimento dos programas de assistência estudantil e para que a PR continue a ser reconhecida no meio estudantil torna-se imprescindível o aumento do número de servidores e também o aumento dos recursos para implantação de novos programas que atendam as necessidades da comunidade universitária (A1).

A conquista da ampliação do acesso de estudantes de grupos sociais vulneráveis é uma contradição. Foi realizada com base na “desconfiguração” do acesso: promoveu o alagamento e a democratização do público pelo mecanismo das ações afirmativas, mas o fez diante da falta de garantias dos apoios sociais básicos com o afunilamento dos estudantes a os terem em razão da alta taxa de seletividade.

A universidade não dispõe de condições para assistir todos os alunos cotistas (A2).

Este cenário se traduziu em dificuldades para a PR atender ao conjunto de demandas específicas da assistência estudantil, uma vez que a expansão do acesso não foi seguida de uma expansão correspondente do volume de recursos para atender àquelas demandas (A1).

São ainda maiores os desafios para a ASES diante da insuficiência de respostas sociais,

Pelo levantamento realizado pelo Fonaprace, com 57 Instituições Federais, com contingente de 1.020.370 estudantes, sendo 156.956 desses alunos dependentes de assistência estudantil, indica que elas receberão, em 2014, R\$ 720.096.441,61, enquanto necessitariam de R\$ 721.923.110,13 somente para bolsas e auxílios para permanência dos estudantes em vulnerabilidade econômica. Foi constatado que R\$ 1.342.818.223,02 seriam necessários para todas as ações de assistência estudantil, previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (bolsas e auxílios para permanência, manutenção de moradias estudantis e restaurantes universitários, apoio psicopedagógico, atenção à saúde, atividades de esporte, lazer e cultura, dentre outras de igual importância) (A1).

Este facto reforça o argumento de Kowalski (2012) sobre o processo de efetivação da garantia de direitos de que a ASES brasileira “vem se efetivando tal qual as demais políticas públicas, tendo em vista as repercussões do ideário neoliberal e os rebatimentos da contra-reforma do Estado que carrega, no seu bojo, o questionamento acerca da concepção e da forma de efetivação dos direitos sociais” (Kowalski 2012, p. 35). Alega que esta política vem acompanhando a tendência das políticas sociais brasileiras: a) de atendimento às elites, b) da superação desta etapa pelo início do processo de democratização com a expansão do ingresso

que promoveu o acesso às camadas médias da população e, c) do reconhecimento como política necessária para a permanência estudantil, apontando para as contradições da política que está entre o caminho e o descaminho quanto à sua concepção e operacionalização, deixando os estudantes sem garantias do acesso (Kowalski, 2012).

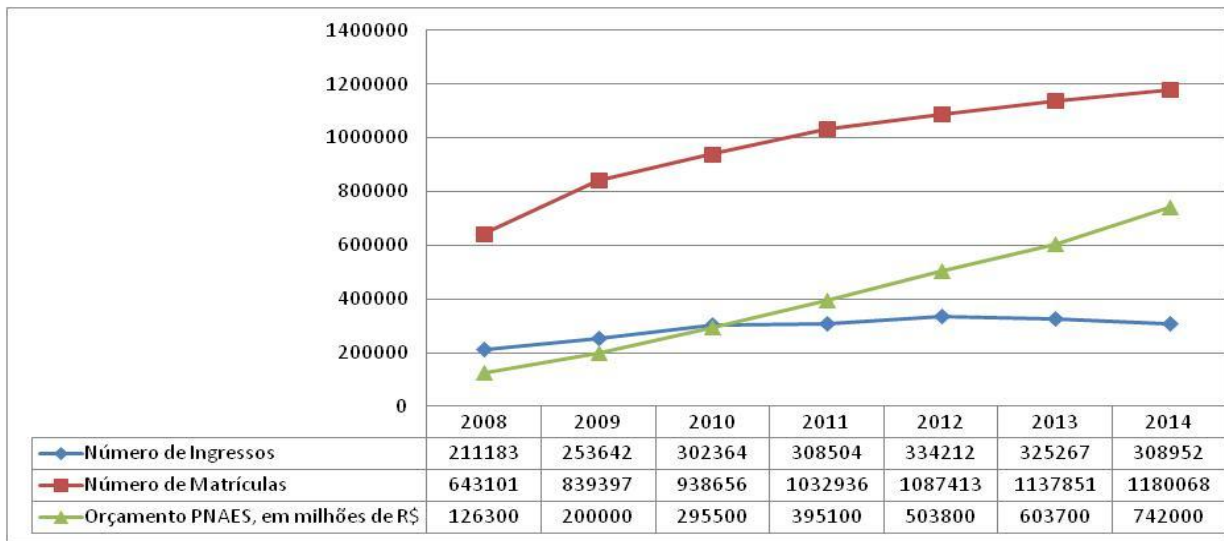
Tendo a promoção do acesso o direcionamento à população indígena, quilombola e às famílias vulneráveis economicamente, a estratégia do Governo Federal foi a de privilegiar o acesso dos estudantes cotistas às bolsas de estudo, com a criação da Bolsa Permanência-MEC e a orientação da inclusão praticamente automática dos indígenas nos apoios às residências.

Neste caso, destacamos a grande mudança realizada no período compreendido por este relatório nos pagamentos de auxílios financeiros, especialmente no programa Bolsa Permanência e no programa Auxílio Moradia. Sem dúvida alguma, este processo coloca a política de permanência da Universidade em outro patamar e em consonância com diretrizes objetivas de políticas públicas destinadas a segmentos específicos da sociedade (A1).

É uma estratégia que se assemelha à portuguesa, de centralização da gestão financeira, mas em escala diminuta e focalizada. A continuar nesse rumo, haverá a tendência de implantação de plataforma e regras uniformes para o país.

A política de acesso ao ensino superior que privilegia grupos sociais vulneráveis, tem resultado positivo no ingresso desta população na universidade pública e, na ótica de Palavezzini & Nogueira (2014), oferece contributos para a diplomação considerando as legislações criadas a partir do governo Lula (2003-2010) uma vez que “no exercício da função social do Estado, o direito à educação [superior] no governo Lula foi, em grande medida, garantido a partir de políticas e percentuais distintos de maior acesso à educação superior pública” (Palavezzini, Nogueira 2014, p. 23), a observar na Figura I.15.

Figura I.15 Evolução do número de ingressos, de matrículas e do orçamento PNAES nas IFES no Brasil – 2008-2014



Fonte: Inep (2014).

No entanto, as leituras realizadas por diferentes autores brasileiros têm-se concentrado na crítica generalizada sobre as políticas implantadas entre os anos de 2008 a 2014, conferindo à ASES um sentido de aparelhamento dos ideais neoliberais e conservadores. Isto implica na desvalorização do pioneirismo brasileiro de tornar a ASES “prioridade” no âmbito das políticas do ensino superior. Apesar dos problemas de segurança financeira e orçamental e de um sentido ilusório de pertença no ensino superior, as mudanças trouxeram para as universidades públicas um perfil diferenciado de jovens, integrando estudantes outrora marginalizados. Aliás, este ponto é uma contradição de alguns estudos que, se por um lado se concentram nos aspectos negativos, por outro lado afirmam que tais políticas são importantes para a democratização do acesso e da permanência. Então, apesar das contradições, das imperfeições e das lacunas da política, é preciso agir para aprimorá-la, no sentido de prosseguir a ampliação das ações e das medidas de proteção aos estudantes e, assim, não tornar este campo vazio de perspectivas de futuro, de desenvolvimento e de ser capaz de agir com eficiência na formação do estudante.

Portugal e Brasil apresentam dificuldades quanto às garantias de investimento na ASES. O retorno da tendência de exclusão de grupos sociais vulneráveis e o privilégio de uma estrutura elitista, em Portugal, pode significar a perda da democratização do acesso. No Brasil, a democratização não foi plenamente conquistada apesar da abertura de espaços de discussão no Movimento Estudantil e no Fonaprace. A ASES, em ambos os países, é um campo que tem o desafio de transformar as suas estruturas institucionais e políticas para

superar os défices nos indicadores educativos da sua população, particularmente elevar o nível de educação para patamares superiores.

Notas conclusivas

A configuração da ASES em Portugal e no Brasil tem como base elementos ontológicos e constitutivos, influenciada pelos agentes de mudança que promovem alterações e exigem constante reconfiguração. O seu modelo de financiamento é ditado pelos elementos ontológicos e definidores, orientados segundo o modelo do ensino superior, e buscam colmatar as suas insuficiências como forma de compensação e reforço do investimento do Estado através de subsídios financeiros.

As diferenças no modelo de financiamento e nos elementos constitutivos da configuração da ASES em Portugal e no Brasil fundamentam-se nas escolhas ideológicas. Relevante é o facto de que ontologicamente há similaridades essenciais à conceptualização dos objetivos e princípios convergentes com declarações internacionais.

Isto é relevante quando verificamos que a ASES está relacionada com as conjunturas da UE e da AL e que existem requisições próprias considerando as diferenças macroestruturais consoante ao conjunto de países. No caso do Brasil, há demasiado trabalho a fazer porque está situado numa região três vezes mais pobre que a UE, com baixos salários, alto risco de pobreza e percentuais de gasto público bastante baixo para o ensino superior (apesar de mais alto para a educação em geral, comparáveis aos escandinavos). Mas, acima de tudo, é uma região em que uma em cada três pessoas tem menos que 34 anos, onde menos de 30% dos jovens entre 20 e 24 anos estão no ensino superior e que o nível de educação de adultos pode ainda ser considerado baixo. Portugal apesar de encontrar-se numa região mais rica, com tendência à coesão e solidariedade regional, faz parte de uma região que passou por estrangimentos financeiros, aumento do desemprego e do risco de pobreza e que foi afetada pelos cortes nos orçamentos que incidiu ainda mais nos gastos modestos no ensino superior, apesar de mais elevados se comparados com os do Brasil. É um país que tenta se equiparar com os do seu grupo, os quais apresentam um alto nível de educação de adultos e de taxa de matriculados no ensino superior. Ambos os países possuem indicadores relativos à educação superior abaixo da média da UE e da AL e do desejável.

Numa sociedade reconfigurada pela intensificação da globalização e dos riscos, a ASES precisa reconfigurar-se para coabitar com novas formas de relacionar-se com o seu público e amenizar as tendências à individualização, responsabilização pelos estilos de vida, desconfiança nas instituições e tecnificação. Por isso, a ASES tem respondido de forma a ingressar nos fluxos modernos de informação, criando canais de facilitação e interlocução

com os estudantes em conformidade com a era digital, auxiliando também as suas tarefas administrativas. Mas, muito mais que a portuguesa, a ASES brasileira precisa de avançar neste ponto e interrogar-se com frontalidade sobre as escolhas que tem vindo a fazer no que se refere à institucionalização dos padrões de risco que abala a confiança dos estudantes na ASES quando reforça a focalização das ações para públicos específicos e o facto de que só os estudantes com um perfil muito específico de vulnerabilidade podem acedê-la, não tomando medidas concretas para universalizá-la.

É um desencontro com o papel de RSU das IES que, mais recentemente, tem sido o de receber estudantes heterogéneos relativamente às condições sociais, económicas e culturais, integrá-los, provendo uma educação para a cidadania e autonomia. Nesse sentido, a ASES torna-se um instrumento mediador e implementador de medidas de RSU para o estudante e para a comunidade.

Mas os agentes que promovem as mudanças organizacionais colocam desafios considerando as linhas orientadoras internacionais, como o caso da Declaração de Bolonha e da Estratégia Europa 2020, processos que implicam em ganhos e perdas para as IES e para a ASES. Contudo, documentos internacionais fornecem *standards* para os países dirigirem as políticas educativas velando pelo comprometimento com a geração da massa crítica, não esquecendo da garantia dos direitos humanos e do acesso sem discriminação. A ASES teve que se adaptar às exigências destes documentos quando as universidades foram pressionadas pelas implicações destas normas, demonstrando o alinhamento da ASES com as universidades.

A ASES tem sido considerada parte da solução de um problema com o intuito de atenuar o impacto da crise financeira na vida dos estudantes, mantendo-os na universidade. Apesar de verificarmos avanços na ASES brasileira e um indício de recuperação na portuguesa, os esforços dos governos não são suficientes para assegurar as suas finalidades, em especial, considerando as medidas de austeridade criadas neste interim e, na brasileira, a histórica insuficiência de recursos que gera problemas de investimento e cobertura e requer estratégias que devem envolver agentes alternativos.

Concluimos que «a adoção de diretrizes internacionais favoreceu o desenvolvimento da ASES nas universidades públicas no Brasil e em Portugal», mas não um desenvolvimento equilibrado em razão da afetação de três fatores que agem concomitantemente: pelas mudanças da sociedade, da universidade e do modelo macroeconómico de onde está situada impedindo um fluxo contínuo de investimento, de estruturação e de planeamento capaz de responder de forma contemporânea e imediata as necessidades dos estudantes.

CAPÍTULO II «Paradigmas de acesso e de permanência nos sistemas de assistência estudantil e da ação social na universidade pública: o confronto das opções de Portugal e Brasil»

As instalações dos SAS vão sofrer obras profundas visando, entre outras, a melhoria da operacionalidade dos Serviços e a criação de espaços adequados e acessíveis para atendimento dos estudantes. Essas alterações estão a ser encaradas como um desafio à capacidade de adaptação e tenacidade de cada um dos colaboradores do Sector (A6).

O presente capítulo apresenta as formas de acesso à ASES edificadas por Portugal e Brasil a partir da análise de elementos operativos indicados nas fontes documentais primárias e secundárias relativas ao período de 2008 a 2014, perscrutadas no decorrer da análise documental, que respeitou os mesmos pressupostos metodológicos do capítulo inicial.

As análises dos dados e da produção teórica sobre os temas abordados neste capítulo ajudar-nos-ão a suportar a ideia de que «a matriz socioeconómica influencia a reconfiguração dos Serviços da ASES nas universidades públicas e exige novos mecanismos de respostas sociais», a considerar que o ambiente criado pela matriz socioeconómica condiciona o desenvolvimento das políticas sociais e atribui um sentido particular na forma de oferecê-las a partir do modelo o qual foram construídas as políticas da ASES.

Dada a pertinência em analisar as formas de acesso à ASES que Portugal e Brasil disponibilizam aos seus estudantes, o que necessariamente leva-nos a compreender as escolhas realizadas pelos *policy makers*, desde o ponto de vista do modelo de política social adotado até aos propósitos e as garantias que cada uma delas, segundo as características indicadoras destas escolhas, oferecem aos estudantes e os resultados que geram identificados quantitativamente nos relatórios institucionais.

Com a intenção de ampliarmos o escopo analítico, procuraremos compreender os mecanismos de atribuição dos apoios estudantis, identificando as referências em matéria de políticas sociais voltadas aos universitários, o público definido como objeto do sistema por meio dos critérios de elegibilidade e as metodologias (indicadores, instrumentos e abordagens) dos órgãos executores para definirem os eleitos. Esta tarefa implica, portanto, em abrir uma caixa de ferramentas técnicas e analíticas que ambas as legislações disponibilizam, elaboradas para o fim da direta operacionalização da ASES que, com a análise comparativa, revela que as escolhas iniciais definem necessariamente o produto final.

No entanto, é um acesso para quê? A resposta a esta questão será dada por dois itens, separadamente, que demonstrarão as diferentes respostas sociais oferecidas pelas ASES portuguesa e brasileira ponderando as variantes no que designaremos como paradigmas de acesso e de permanência, de acordo com as características e as opções que realizaram na definição do modelo da ASES cujo aprofundamento dos elementos discutidos contribuirá para a compreensão das dificuldades e dos estrangulamentos das suas garantias.

A finalizar o capítulo, apresentamos e analisamos os dados secundários estatísticos extraídos dos documentos analisados, especialmente dos elaborados pelos próprios órgãos executores portugueses e brasileiros, quais são os resultados em matéria de investimentos, de recursos, de respostas sociais e do quanto conseguem atender para definirmos a capacidade de cobertura, analisando individualmente cada órgão executor para, finalmente, agruparmos as análises para a perspectiva de Portugal e Brasil.

2.1 A política social orientada para os estudantes universitários

Por uma gama suficientemente diversificada de problemas, as pessoas vêm-se necessitadas de recorrer aos apoios do Estado, que tem organizado um aparato de respostas, as quais assumem a designação de políticas sociais, na esfera pública, configurando o sistema de bem-estar (Titmuss 1974).

As finalidades das políticas sociais podem representar um movimento antagónico e contraditório entre os interesses da matriz socioeconómica do capitalismo e as necessidades de segmentos sociais, com a submissão das políticas sociais à lógica da economia capitalista, com respostas focalizadas e residuais (Sposati 2011; Yazbek 2000; Miotto, Nogueira 2013). Neste sentido, a dialética torna-se instrumento de leitura da realidade auxiliar ao reconhecimento das relações simbióticas e das contradições que convivem na sociedade, “*the welfare state has both social care and social control functions, it contains both liberating and oppressive features, and it represents both the fruits of the struggles of oppressed people and a mechanism used by the dominant group to ‘cool out’ the powerless*” (Mullaly 2007, p. 238).

Titmuss (1974) apresenta uma interpretação diferente, “*social policy is what is and what might be. It is thus involved in choices in the ordering of social change*” (Titmuss 1974: 145), indicando tratar-se de um conceito polissêmico. O autor construiu modelos

explicativos⁵⁸ para sistematizar os variados objetivos da política social desenvolvida em diferentes países em virtude das características histórico-sociais particulares, elaborando uma interpretação que permitiu alargar a sua compreensão, marginalizando diferentes caracterizações como a benevolência para com os pobres, voltada à classe trabalhadora ou a grupos sociais, ou ainda com o papel de contribuir para o desenvolvimento económico.

A ASES, como política social, está situada no campo da Educação, especificamente no Ensino Superior, a considerar o seu *locus* de implementação, as origens das regulamentações e as fontes de financiamento. No entanto, institucionaliza-se como política de assistência e de ação social, a ponderar os seus objetivos, os programas, as ações e o quadro profissional para a execução que, voltada ao público do ensino superior, assume uma relação dialética no qual a área assistencial age paralelamente a da Educação.

Na organização da ASES, em Portugal e no Brasil, podemos constatar que as políticas sociais estão voltadas à diminuição das desigualdades entre os estudantes com dificuldades de meios financeiros para aceder e permanecer nas universidades públicas assumindo, porém, diferentes identidades. Observamos que a ASES está organizada segundo duas tipologias de apoios sociais: os financeiros e os de suporte social consubstanciados em serviços.

A ASES portuguesa definiu modalidades de respostas sociais para conformar o seu sistema de bem-estar, que estão baseadas no binómio apoios diretos e indiretos. “São modalidades de apoio social directo: a) Bolsas de estudo; b) Auxílio de emergência” (RJIFES, 2007) referindo-se claramente aos recursos monetários que disponibiliza em forma de bolsas, pagas diretamente aos estudantes.

A ASES brasileira não define a mesma classificação, não distinguindo as ações em modalidades:

As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (PNAES, 2010).

⁵⁸Os modelos explicativos consistem no: i) o modelo residual de bem-estar no qual as necessidades individuais são devidamente preenchidas pelo mercado e pela família, ii) o modelo da performance industrial em que as necessidades sociais são supridas através do mérito e da produtividade laborais e, iii) o modelo redistributivo no qual as necessidades são providas por serviços universais e compreende as instituições de bem-estar sociais como integradoras da sociedade.

A única diferenciação identificada aponta para a utilização de dois termos distintos: bolsa⁵⁹ e auxílio, por vezes usado de forma a designar diferentes modalidades, outras para designar a mesma modalidade, sem que em nenhum momento a legislação os diferencie conceptualmente.

Os sistemas de apoio financeiro são, conforme Finnie, Usher, & Vossensteyn (2004), estratégias dos Estados de promoção de oportunidade para estudantes de grupos sub-representados acederem ao ensino superior, não obstante as reais necessidades dos estudantes e o diferente preço a ser pago pela sociedade com relação aos gastos públicos para suportá-los. Ao desenvolverem um estudo sobre a arquitetura do sistema de apoio financeiro aos estudantes do Canadá, desenvolveram uma ferramenta de análise estrutural segundo as experiências de alguns países⁶⁰ (ver Quadro II.1).

Quadro II.1 Modelos dos sistemas de apoio financeiro aos estudantes universitários

Modelo	Características	Países
Centrado no estudante	Os estudantes têm a responsabilidade de suportar os custos dos estudos. Encontra-se em países com altas cobranças de propinas, cujo foco no financiamento é o estudante. É atribuído através de teste de meios, no caso de baixa renda. Baseia-se nas expectativas de que os pais ajudarão os estudantes de acordo com as suas capacidades financeiras.	Reino Unido e Canadá
Centrado na família	Encontra-se em países com baixos valores de propinas nos quais os pais são responsáveis moral e legalmente pela manutenção dos estudantes mesmo durante os estudos universitários. As bolsas e os empréstimos disponibilizados são em pouca quantidade e apenas para poucos beneficiados.	Áustria, Alemanha, França, Espanha e Portugal.
Estudante independente	Pertence aos países com sistemas de bem-estar desenvolvidos. Os estudantes são considerados independentes das suas famílias e as propinas são suportadas pelos governos que proveem suporte público para os seus gastos com a vida académica.	Dinamarca, Finlândia e Suécia
De compromisso	Modelo misto, baseado no compromisso entre os estudantes independentes financeiramente e a família, responsável por dividir os custos. Na prática, os estudantes precisam de um trabalho a meio período para evitarem contrair empréstimos.	Países Baixos

Fonte: Adaptado de Finnie, Usher, Vossensteyn (2004).

Para Cerdeira (2009), a combinação entre o apoio financeiro e as diferentes opções de oferecê-lo depende da visão social e cultural de cada país relativamente às obrigações governamentais. Este é o motivo pelo qual os modelos da ASES são diferentes em Portugal e

⁵⁹A discriminação das ações não especifica o item “bolsas” que veio a ser mencionada somente três anos mais tarde, e pela primeira vez na história da ASES brasileira, com a criação do Programa Bolsa Permanência/MEC (2013).

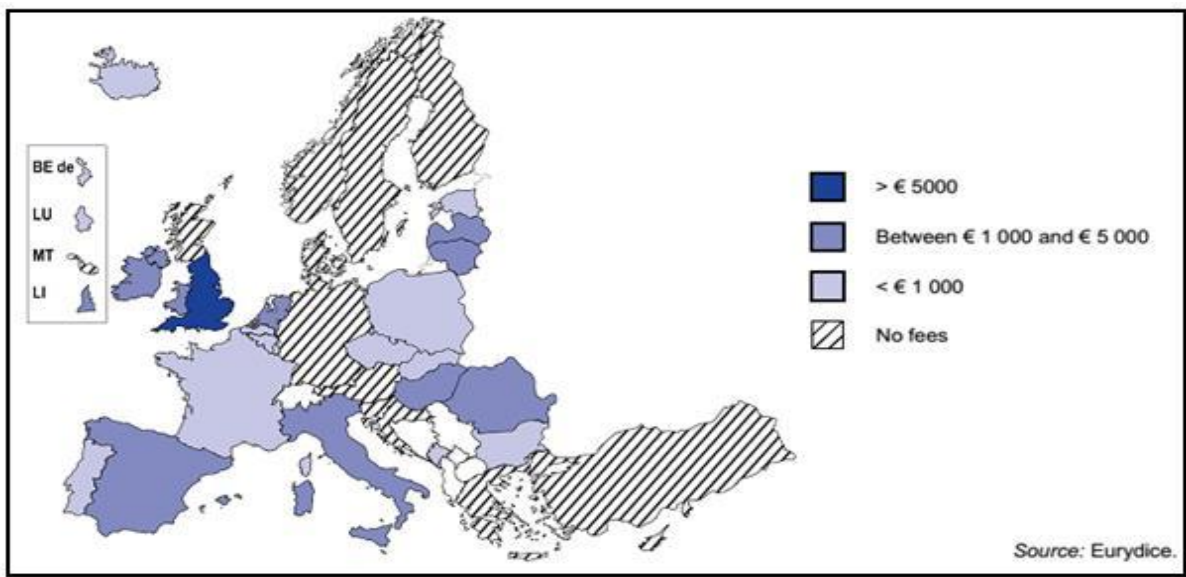
⁶⁰Os autores analisaram o papel dos governos, dos pais, dos estudantes e das IES, assegurando que os governos dirigiram esforços para implementar políticas de diferentes formas para diferentes grupos de estudantes.

no Brasil, mormente face ao legado das suas políticas sociais ao longo do processo de institucionalização e expansão.

A partir do estudo elaborado pela Comissão Europeia, publicado em 2015, verificamos que as análises de Finnie, Usher, & Vossensteyn (2004) permanecem atuais, dado o continuísmo das políticas sociais e o reforçamento dos seus propósitos segundo as especificidades de cada nação. Este estudo apresenta uma série de dados relativos ao ano letivo de 2014/15, dos 28 países da UE, demonstrando a diversificação dos sistemas nacionais de propinas e de apoios no ensino superior público europeu (European Commission 2015).

A particularidade do ensino superior público na Europa é o modelo de financiamento baseado na cobrança direta de propinas para a frequência nos estudos, incluindo Portugal e excluindo os países nórdicos, a Áustria e a Alemanha (ver Figura II.1). Esta opção direciona o tipo de apoios a serem disponibilizados e os seus objetivos.

Figura II.1 Valor das propinas nos países da União Europeia



Fonte: European Commission (2015).

Considerando a cobertura das políticas adotadas observando o percentual de estudantes que receberam apoios financeiros, seja com base na vulnerabilidade socioeconómica, seja com base no mérito, podemos proceder à análise⁶¹ das tendências das políticas voltadas aos estudantes universitários desenvolvidas na UE, cujo levantamento mais detalhado pode ser observado no Quadro II.2.

⁶¹Trata-se de uma análise parcial em razão das limitações dos dados disponíveis no relatório que não aprofunda a realização da ASES, nomeadamente pela lacuna acerca de dados mais precisos sobre ações além dos apoios financeiros e de indicadores relativos às políticas de cobrança propinas.

Quadro II.2 Características do ensino superior e das políticas de suporte financeiro europeu

	Valor das propinas em Euros – €		Pagantes	Apoio vulnerabilidade – €	Apoio mérito – €	Bolsesiros	Empréstimo	Benéf. Fiscal	Subs. Fam
	1º ciclo	2º ciclo	%	Mín-Máx.	Mín-Máx.	%			
Finlândia			0%	2326-11.243		100%	X		
Dinamarca			0%	9.413		100%	X		
Luxemburgo	400-800	400-17.500	85%	3.000		100%	X		X
Chipre	6.824	5.125-10.250	0% - 1º c	300-3.692	2.000-4.000	100%	X		
Malta		400	0%	1.320-3.568		100% - 1º c	X	X	
Suécia			0%	1.539-3.099		67%	X		
Países Baixos	1.906	1.906	100%	1.203-6.472	1.203-6.472	76%	X		
Escócia	2.292-1.137	5.051	0% - 1º c	2.158		69%	X		
Gales	4.655-11.377	5.051	100% - 1º c	6.520		68% - 1º c	X		
Irlanda do Norte	4655	5.051	100% - 1º c	4.391		61%	X		
Inglaterra	10.742-11.377	5.051	100% - 1º c	4.281		56% - 1º c	X		
Romênia	583-6.728	525-2.819	38% - 1º c 30% - 2º c	807	942-1.211	28% - 1º c 30% - 2º c			
Irlanda	2.750-6.000	4.000-30.000	60%	305-5.915	2.000	47%		X	
Hungria	740-5.150	1.449-6.117	43%	191-383	191-383	22% mér. 15% vuln.	X		
França	189	261	65%	5.500		35%	X	X	X
Eslováquia	10-1.960	10-2.940	100% tax adm	120-3.300	413-1.500	20% mér. 12% vuln	X	X	X
Espanha	713-2.011	1.060-3.952	70%	244-6.056		27%			
Eslovênia	1.210-8.188	220-15.659	15%	1.200-4.320	1.680-3.240	27%		X	
Bélgica(Fla)	104-620	104-620	70%	254-5.283	254-3.924	25%		X	X
Alemanha			0%	5.352-8.040		25%	X	X	X
Polónia	41	41	70% tax adm	994	942-3.346	20%	X	X	X
Bulgária	79-741	59-793	100%	230-552	230-552	20%	X		
Bélgica(Fra)	835	835	70%	394-4.821		20%	X	X	X
Portugal	631-1.066	631-1.066	100%	1.066-5.677	2.415	18%	X	X	X
Áustria			0%	60-8.953	60-8.952	15%		X	X
Estônia	50-6.960	50-6.960	15%	750-2.200	1.000	15%	X	X	
Letônia	968-3.557	818-5.333	55% 1º c 40% 2º c	1.000	818-5.333	11%	X	X	
Lituânia	934-5.241	2.180-6.227	51%	1.244	80-3.614	5% vuln. 6% mér		X	X
Itália	192-1.195	192-1.195	88%	1.848-4.905	1.848-4.905	8%		X	
Croácia	657-1.321	645-1.324	0% - 1º ano 61% - demais	789-1.578	789-1.578	4%			
Grécia		3.625-12.000	0% - 1º c		1.467	1%	X		X
Rep. Checa	20	20	100% tax adm	590		1%		X	X

Fonte: European Commission (2015).

Um primeiro grupo caracteriza-se pela atribuição universal de subsídios, com praticamente 100% dos estudantes do ensino superior a receberem um subsídio básico por ano letivo. Trata-se da Finlândia, da Dinamarca, da Suécia⁶², do Luxemburgo, do Chipre e de Malta, sendo que nos três primeiros o ensino superior é gratuito e nos dois últimos não há pagamento de propinas no 1º ciclo. Apenas no Luxemburgo é que 85% dos estudantes pagam valores entre 400€ e 800€ no 1º ciclo. A tipologia de apoios financeiros privilegiada é a com base na vulnerabilidade, com a exceção do Chipre que disponibiliza, também, apoios com base no mérito. O valor médio dos apoios é de cerca de 4300€/ano letivo, mais altos nos países nórdicos. Todos oferecem empréstimos, Malta disponibiliza, ainda, benefícios fiscais e o Luxemburgo subsídios às famílias. É um grupo caracterizado por um sistema de apoios com base na provisão de apoios estatais voltados ao bem-estar do estudante que, na maioria deles, tem acesso gratuito garantido pelo menos para a formação do 1º ciclo, com apoios que visam à independência, e o princípio do acesso é a universalidade.

Um segundo grupo distingue-se pela atribuição de subsídios a um alto quantitativo de estudantes do ensino superior (75% a 56%), nomeadamente os Países Baixos, a Romênia e ao conjunto de países que formam o Reino Unido (observadas as especificidades regionais). O grupo é diversificado relativamente ao percentual de estudantes que pagam propinas. Nos Países Baixos, 100% dos estudantes pagam-nas, assim como na generalidade do Reino Unido (com exceção da Escócia para os escocesses) para o 1º ciclo, e na Romênia menos de 40%, cujos valores são altos, considerando a média da UE. A tipologia de apoios privilegiada é com base na vulnerabilidade, mas os Países Baixos e a Romênia adotam somente apoios com base no mérito. No caso do primeiro com o valor igual ao do apoio com base na vulnerabilidade e no segundo, superior a ele. O valor médio dos apoios com base na vulnerabilidade é de 3385€, mais altos nos Países Baixos e em Gales e mais baixo na Romênia, único país que não disponibiliza nenhuma política alternativa de subsídio. Este grupo concentra-se na condição de rendimentos do estudante, como primeiro responsável dos custos com as propinas, com a exceção dos Países Baixos onde a situação da família ainda é considerada elemento de análise.

Um terceiro grupo destaca-se pela atribuição de subsídios a um médio quantitativo de estudantes do ensino superior (47% a 25%): Irlanda, Hungria, França, Eslováquia, Espanha, Eslovênia, Bélgica (Flaminga) e Alemanha. É um grupo diversificado quanto ao percentual de

⁶²No caso da Suécia, apesar do percentual de 67% de estudantes com apoios atribuídos, o acesso é designado como universal, significando, portanto, que há outros elementos que não fazem parte do relatório que explicam o percentual abaixo dos 100% que podem incluir a opção do estudante por não requerer o apoio.

estudantes que pagam propinas uma vez que na Alemanha o ensino superior é gratuito, na Eslováquia os estudantes precisam de pagar apenas pelas taxas administrativas e na Eslovênia somente os estudantes a tempo parcial (15%) pagam-nas. Na Bélgica (Flaminga) quase 100% dos estudantes pagam propinas e nos demais países o percentual de pagantes varia entre 70% a 43%, com valores heterogêneos. Este grupo privilegia ambas as tipologias de apoios, tanto com base na vulnerabilidade como com base no mérito, com exceção de Espanha, França e da Alemanha que não adotam as últimas. Os valores dos apoios com base na vulnerabilidade são sempre superiores, e são também distintos visto o contraste entre o valor máximo da Hungria, de 383€, com o da Alemanha, de 8040€. Na Espanha não encontramos outros tipos de suporte, mas em França, na Eslováquia e na Alemanha há opções de empréstimos, benefícios fiscais e subsídios familiares. Destacamos que França, Espanha e Alemanha, incluindo a Irlanda, representam o modelo centrado na família, por isso o reforço dos apoios com base na vulnerabilidade que incidem sobre a condição de recursos das famílias (Silva 2002). Já os países do Leste europeu, com exceção da Hungria, privilegiam o mérito dada a maior quantidade de bolseiros e as exigências de excelência como critério de elegibilidade.

Um quarto grupo caracteriza-se pela atribuição de subsídios a um baixo quantitativo de estudantes do ensino superior (20% a 7,95%): Polônia, Bulgária, Bélgica (Francesa), Portugal, Áustria, Estônia, Letônia, Lituânia e Itália. O grupo é numeroso e heterogêneo quanto ao pagamento das propinas, a maioria com percentual acima dos 51% de pagantes. Apenas na Áustria não há tal cobrança, na Polônia 70% pagam apenas taxas administrativas, na Estônia apenas 15%, na Letônia 95%. Em Portugal e na Bulgária 100% pagam propinas. Os valores das propinas são relativamente baixos, considerando a média da UE, sendo admitidas todas as tipologias de apoios (por vulnerabilidade e mérito), com exceção da Bélgica francesa que não adota a última. A Bulgária, a Itália e a Áustria adotam valores equivalente para os ambos, mas na Polônia, na Lituânia e na Letônia as com base no mérito têm valores superiores. O valor médio dos apoios com base na vulnerabilidade é de 2300€, mais altos na Áustria e mais modestos na Bulgária. Outros tipos de suporte são recorrentemente usados, especialmente os benefícios fiscais, seguido dos empréstimos e, por último o subsídio familiar. Neste grupo encontramos maioritariamente países do Leste europeu que demonstram as desigualdades entre as opções realizadas após a dissolução da antiga União Soviética, a observar a diversidade dos modelos de cobrança de propinas, de valores atribuídos aos apoios estudantis e ao percentual de cobertura. Integram este grupo dois países do Sul da Europa e dois do Este representando o reforço das deficiências do Estado

Providência e a opção por não considerar o ensino superior como uma área estratégica de desenvolvimento pessoal e económico (Martins 2012).

Por fim, um quinto grupo salienta-se pela atribuição de subsídios a um número extremamente baixo de estudantes (4% a 1%): Croácia, Grécia e República Checa. Este pequeno grupo concentra os países que oferecem gratuidade parcial aos estudantes. Na Croácia, no 1º ano do 1º ciclo, na Grécia, no 1º ciclo e na República Checa para todos os anos e ciclos são cobradas taxas simbólicas de admissão, com valores irrisórios, considerando a média da UE. Destaca-se por ser um grupo excêntrico na disponibilização de apoios uma vez que a Croácia adota os dois tipos, com base na vulnerabilidade e no mérito, a República Checa adota somente o apoio com base na vulnerabilidade e a Grécia somente o com base na mérito. Outros tipos de suporte são parcialmente usados por Grécia e República Checa (empréstimos no primeiro e de benefícios fiscais no segundo) e, para ambos, existem subsídios às famílias.

A ASES portuguesa apresenta características de um sistema cuja atribuição dos apoios requer reiteradamente a análise económica da família do estudante (centrado na família), responsabilizando-a pela manutenção e pelos custos com o ensino superior. Integra um grupo de países que se caracteriza pela atribuição a um baixo quantitativo de estudantes (18%), para auxiliar-lo a pagar os custos com as propinas com políticas de benefícios fiscais, de empréstimos e de subsídios familiar e tipologias de apoios com base no mérito e na vulnerabilidade, exigindo, para o último, teste de meios para atribuição. Para Haupt (2005) *“from a political-economic perspective, progressive subsidies like means-tested grants can be seen as an instrument to broaden the support for public education spending among lower income households”* (Haupt 2005, p. 17).

Os apoios com base nos testes de meios tendem a aumentar as chances dos estudantes de famílias de baixa renda acederem à universidade em razão do efeito redistributivo de recursos cuja fonte é o pagamento dos impostos de famílias com pais sem qualificações (Haupt 2005). A igualdade de oportunidades no ensino superior para os estudantes de famílias de baixa renda torna-se produto subsidiado pelos impostos e tendem a apresentar constrangimentos em relação à sustentabilidade financeira e pouca resiliência. Para Haupt (2005), apesar do número de estudantes inscritos aumentar, há uma falsa descolagem da oferta dos subsídios. Quanto mais tensão sobre os sistemas de subsídios, maiores os cortes em educação, *“the remaining children from lower income families fall more and more into an education trap. The whole process finally converges towards a steady state with smaller but still positive taxes and subsidies”* (Haupt 2005, p. 17).

No caso da América Latina (AL), a situação apresenta outros contornos. O ensino superior, na generalidade dos países, é financiado pelos Estados, pelos impostos gerais, maioritariamente gratuitos para os estudantes apesar da coexistência de instituições privadas que cobram mensalidades escolares para a frequência no curso. O desafio das políticas dirigidas aos universitários nesta parte do mundo refere-se à garantia do acesso e da permanência de grupos populacionais específicos, para avançar na democratização do público estudantil, grupos que, mesmo com as condições de gratuidade, não dispõem de meios suficientes para garantir a conclusão da formação.

De acordo com Ríos & Maldonado (2007), na Argentina e no Equador, *“las Universidades al designar las becas deben necesariamente considerar la situación económica o la de su núcleo familiar a fin de asegurar que nadie se vea imposibilitado de iniciar, continuar o concluir sus estudios de grado universitario como consecuencia directa o indirecta de las contribuciones que se impongan”* (Ríos, Maldonado 2006, p. 87). Numa análise às legislações de alguns países da AL, os autores revelam que na Nicarágua e no Uruguai o acesso é livre de discriminações, que incluem a social, e gratuito. O Estado cubano suporta um sistema de bolsas de estudos e na Colômbia estão disponíveis mecanismos financeiros para facilitar o acesso às pessoas aptas a cursarem o ensino superior. No Peru e de igual forma no Brasil, as instituições privadas são quantitativamente superiores às públicas. O Estado compromete-se a garantir o ensino gratuito nas universidades públicas aos estudantes com rendimento satisfatório e sem recursos económicos para suportar os custos (Ríos, Maldonado 2006).

No que respeita às políticas luso-brasileiras que superam as de apoios financeiros, analisemos as políticas de suporte social, maioritariamente oferecidas em forma de serviços. A modalidade de apoio social indireto da ASES portuguesa refere-se: “a) Acesso à alimentação e ao alojamento; b) Acesso a serviços de saúde; c) Apoio a actividades culturais e desportivas; d) Acessos a outros apoios educativos” (Lei de Bases do Financiamento, 2003). Ao contrário do apoio direto, esta modalidade oferece serviços via equipamentos sociais, considerando os seus recursos físicos e humanos. Neste tipo de apoio podemos encontrar respostas sociais para as necessidades de alimentação, de alojamento, de saúde e de apoio à infância encontradas em ambas as ASES, com diferentes propósitos e modelos, que reforçam-na nos seus elementos ontológicos.

Políticas de apoio às atividades culturais e desportivas baseiam-se na criação de um ambiente universitário via equipamentos e serviços voltados ao bem-estar considerando as vertentes académica, social e psicológica. Nesta vertente, a ASES portuguesa tem trabalhado

em respostas sociais para as necessidades de integração e aconselhamento, que se referem ao trabalho voltado ao acompanhamento educacional, ao apoio psicopedagógico e às formações, “centrada no acompanhamento a estudantes com necessidades educativas especiais, no aconselhamento psicopedagógico e na promoção de ações de sensibilização e formação ativadoras do desenvolvimento pessoal e de competências pessoais e académicas de todos os estudantes” (A3).

Correspondem às respostas sociais para estudantes que chegam à universidade com problemas secundários a influenciarem o desempenho académico, considerando os níveis de exigência dos padrões universitários. Segundo Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt (2005 p. 252), instituições que “*recognize that if they admit these students, they have a moral and educational obligation to provide the academic and social support they need to acquire the skills needed to succeed*”. Os autores incluem nesta lista de estudantes os originários de grupos específicos que necessitam de diferentes tipos de suporte académico ou social “*given the heterogeneity that characterizes students today, it is not possible to describe the large variety of programs and services*” (idem, p. 252). No entanto, podem abranger estudantes que historicamente não acediam à universidade, os adultos ou em mobilidade, os transferidos, os internacionais e segundo a condição de género. O trabalho social junto a estas populações facilitaria a integração e tornaria este um assunto de todos os atores da universidade. Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt (2005 pp. 260) concluíram que “*colleges and universities with supportive campus environments are characterized by high-quality student relationships with other students, faculty, and the institution’s administrative personnel*”, aprimorando as habilidades académicas e a qualidade da vida, proporcionando novas formas de usar os suportes disponíveis para proveito académico.

Na ASES brasileira, o núcleo privilegiado das respostas sociais está concentrado na formação académica como forma de colmatar deficiências educativas que resultam de fragilidades dos níveis de ensino precursores, cujo conteúdo das ações estabelecidas pelo PNAES está estruturado considerando políticas voltadas às requisições básicas e de insuficiências estruturais educativas, encontrando espaço para a tentativa de sofisticação das respostas sociais voltadas ao acesso à cultura, ao desporto e ao lazer, significando o alargamento do exercício da cidadania para espaços simbólicos e de expressão.

Na ASES dos dois países, verificamos a predominância de indicadores característicos da organização do ensino superior e das políticas de apoio social similares às dos grupos de países que pertencem, estando presente o princípio da subsidiaridade e, conseqüentemente, da familiarização, e respostas sociais que buscam superar as de recorte predominantemente financeiro. Todavia, existem diferenças importantes no modo de regulação (conceituação e

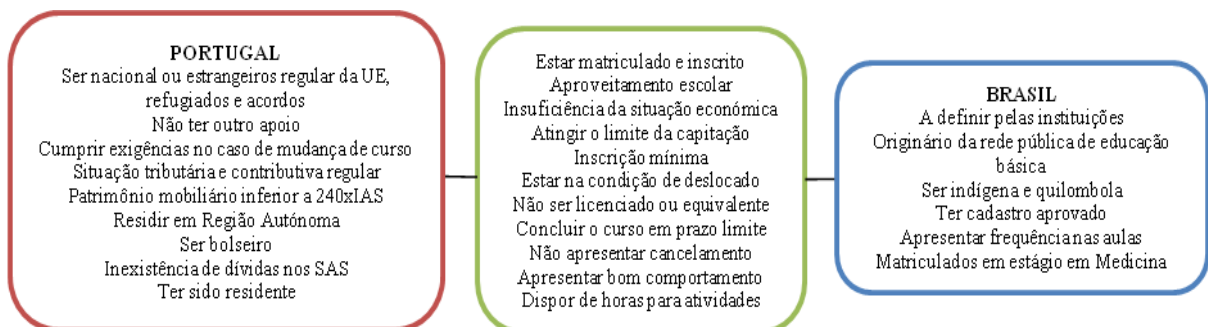
conceção) e operacionalização das respostas sociais que caracterizam os seus próprios sistemas de apoio estudantil, conforme detalharemos no item a seguir.

2.2 O perfil dos estudantes universitários em Portugal e no Brasil

Se as políticas da ASES em Portugal e no Brasil estão centradas na condição socioeconómica da família dos estudantes, estas políticas definem *a priori* o perfil do público o qual atenderão. Em ambas as ASES este perfil é definido expressamente pelas legislações nacionais ao elencarem os critérios de elegibilidade dos candidatos às respostas sociais, variando em conformidade com as respetivas especificidades. Esta é uma discussão que nos vai remeter à interpretação de “quem” são os estudantes do ensino superior público e quais deles é que, de facto e de direito, podem aceder à ASES.

O que apuramos como pontos de convergência entre os critérios de elegibilidade nos dois países indicam peremptoriamente o *core* da comprovação da insuficiência de recursos financeiros das famílias dos estudantes. A comprovação da inscrição e matrícula na IES dentro dos limites mínimos exigidos pelas normas específicas do ensino superior, as exigências de aproveitamento escolar, não possuir o grau correspondente àquele em que se candidata e não apresentar cancelamento da matrícula são os critérios comuns encontrados em ambas as ASES. Para alguns apoios específicos são consideradas, ainda, situações relativas às condições de distância da residência familiar do estudante (para efeitos de análise quantitativa e qualitativa), apresentar bom comportamento (seja nas residências, seja nos locais de atividades das bolsas) e dispor de horas para o cumprimento de atividades.

Quadro II.3 Critérios de elegibilidade na ASES



Fonte: Elaboração própria.

O perfil do candidato aos apoios da ASES portuguesa e brasileira precisa de responder a um limite pré-determinado de capitação. Este limite apresentou variações durante o período analisado, especialmente na ASES portuguesa na qual as alterações à metodologia de cálculo da capitação ocorreram praticamente ano a ano. A legislação de 2007 dizia que “para os efeitos de atribuição de bolsa de estudo, estudante economicamente carenciado é aquele cuja capitação média mensal do agregado familiar, calculada nos termos do artigo 11.º, é inferior a $RMMG \times 1,2$, em que RMMG é o valor da retribuição mínima mensal garantida em vigor no início do ano lectivo, em euros. (Despacho nº 4183/2007) sendo este o critério praticado até alteração em 2012. Doravante, o critério estabeleceu que o estudante “tenha um rendimento per capita do agregado familiar em que está integrado, calculado nos termos do artigo 45.º, igual ou inferior a 14 vezes o indexante dos apoios sociais em vigor no início do ano letivo, acrescido do valor da propina máxima anualmente fixada para o 1.º ciclo de estudos do ensino superior público nos termos legais em vigor” (Regulamento das bolsas de estudos, 2012), o que na prática significava uma renda líquida anual de cerca de 6.936,93€, em 2014. Outras alterações no que respeita, por exemplo, a consideração do património familiar, que não poderia ultrapassar a fórmula de 240 vezes o indexante dos apoios sociais, influenciaram na definição da capitação bem como o peso atribuído aos agregados familiares.

Se analisarmos o limite de renda alcançado em 2004 com dados da pesquisa realizada por Martins, Mauritti, Costa (2005)⁶³, 42,1% dos estudantes do ensino universitário público apresentavam renda líquida mensal de até 1440€, com faixas de rendimentos mais elevados que os do ensino politécnico público. Todavia, os estudantes com renda de até 720€, valor acima do limite mensal de 2014, correspondiam a 13,6%, assim, nem todos estes estudantes seriam elegíveis para os apoios da ASES. Quando a análise é dirigida aos 25% dos respondentes que se identificaram como bolseiros, o paradigma dos baixos rendimentos confirma-se: 80% das famílias destes estudantes possuem renda familiar líquida mensal de até 1440€ e 33% menor que 720€, demonstrando um perfil de vulnerabilidade mais acentuado do que o encontrado no total dos estudantes do ensino universitário público.

A legislação brasileira estabeleceu, apenas em 2010, no PNAES a “renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio”. Até então, os limites de rendimentos e, principalmente, as regras de cálculo da capitação eram definidas por cada IFES. A definição contida no PNAES buscou responder à situação de elitização do ensino superior público brasileiro

⁶³Tal pesquisa envolveu uma amostra de 3000 estudantes de todos os níveis de ensino das IES públicas, privadas e cooperativas portuguesas cuja aplicação dos questionários realizou-se em 2004, constituindo-se numa das mais completas pesquisas realizadas nos últimos anos, servindo de base empírica para outros estudos que aprofundaram questões nela levantadas.

identificada desde a primeira pesquisa sobre o perfil dos estudantes das IFES⁶⁴ que apontou, em 1997, que 53,0% dos estudantes eram originários dos estratos sociais A e B (Andifes 1997). Transformações no perfil dos estudantes das IFES foram identificadas na pesquisa realizada em 2010, já com reflexo do início da implementação de regulamentações adotadas individualmente por algumas universidades relativamente ao ingresso diferenciado dos estudantes desde 2007, que indicou que 44,0% dos estudantes pertenciam às classes C, D e E e os classificados como da classe A eram 15,0%. Segundo uma classificação por renda familiar, 41,0% das famílias recebiam até três salários mínimos, perfil que indicava que aproximadamente metade dos estudantes das IFES pertencia às classes populares, com renda média familiar de R\$1.459, sendo o público elegível para a ASES pertencentes às classes B2, C, D e E, que somou 67,2% (Andifes 2011). Já em 2014, 66,2% dos estudantes viviam com renda *per capita* familiar média de até um e meio salário mínimo, 31,9% com até meio salário mínimo, e 21,9% entre meio e um salário mínimo, sendo 81,5% dos inquiridos correspondiam ao perfil de vulnerabilidade socioeconômico definido legalmente (Andifes 2016). Segue-se, então, a um aumento no intervalo de cerca de 47,0%, em 1997, para 67,0%, em 2010, e 81,0%, em 2014 de estudantes elegíveis para os apoios da ASES nas IFES brasileiras.

Particularidades da ASES portuguesa para a definição de critérios de elegibilidade dizem respeito à definição de atendimento aos cidadãos nacionais ou estrangeiros de países da UE, refugiados ou de países que compartilham acordos, desde que legalmente estabelecidos em Portugal e, no caso de mudança de curso, exigências ao nível do aproveitamento escolar para que os estudantes possam reaver o direito aos apoios num novo curso. A situação perante as autoridades das Finanças e da Segurança Social de todos os membros do agregado familiar foi matéria de alteração em 2012 que, após a intervenção do Provedor de Justiça português, redimensionou esta exigência apenas para os estudantes.

Outras definições específicas para determinados apoios exigem a inexistência de dívidas junto aos SAS, mas alguns apoios baseiam-se em critérios opostos. Para pleitear uma bolsa num SAS é necessário não possuir outro apoio social, “podem candidatar-se à bolsa de Mérito Social, todos os estudantes matriculados e inscritos na Universidade, em ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado e ou de mestre, que não beneficiem de outro tipo de bolsa destinado

⁶⁴O Fonaprace tem realizado sucessivas pesquisas sobre o perfil dos estudantes das IFES que identificam as necessidades estudantis e fomentam pautas de debates, uma vez que “historicamente as IFES têm desenvolvido suas atividades de assistência estudantil, a partir das demandas apresentadas pelos estudantes”. Até o presente foram realizadas quatro pesquisas: em 1996-1997, em 2003-2004, em 2010, e em 2014-2015. Na pesquisa de 2014, 62 das 64 IFES disponibilizaram-se em participar, sendo interpelada uma amostra de 130.959 num universo de 939.604 estudantes.

a estudantes do ensino superior” (A5). Noutro, para pleitear uma vaga na residência, a regra é já ser bolseiro ou já ter sido anteriormente atendido com o mesmo apoio, “são consideradas condições prioritárias de admissibilidade às Residências, as seguintes: a) Ser deslocado e bolseiro dos SAS, com prioridade para os que tenham obtido bolsa de estudo de valor mais elevado” (A6).

A maioria dos critérios da ASES brasileira foi delegada às IFES as quais exigiram dos estudantes a inscrição nos órgãos executores, através de “cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa” (Regulamento BP-MEC, 2013). Após 2011, algumas definições nacionais foram estabelecidas, especificamente, “para alunos de graduação que após análise socioeconômica foram qualificados como vulneráveis ou integrantes de grupo de riscos ou cotas raciais” (A2) e originário da rede pública de ensino. As pesquisas sobre o perfil dos estudantes das IFES indicaram que, em 2010, cerca de 45,0% era originária de escolas públicas ou cursou a maior parte do ensino secundário nelas, e em 2014, cerca de 60,0% apresentaram o mesmo percurso (Andifes 2010; 2014).

Os estudantes de raça/cor/etnia preta, em 2010, aumentaram quase 50,0% em relação a 2004. No conjunto dos estudantes, pretos e pardos somavam 22,0%, com maior concentração nas classes C, D e E,

antes de tudo, somos hoje nas IFES mais negros (as). Em 2003, autodeclarados (as) brancos (as) somavam 59,4% da população dessas instituições, em 2010 esse índice caiu para 53,93% e em 2014/5 reduziu para 45,67%. Na tendência oposta, autodeclarados (as) pretos (as) têm crescido em participação nas IFES na respectiva cronologia de 5,9%, para 8,72% e 9,82% (Andifes 2016, p. 244).

Estes valores significam o triplicar do quantitativo de estudantes elegíveis originários das cotas étnico-raciais refletindo no aumento da diversidade da população estudantil.

Os critérios de elegibilidade da ASES luso-brasileira suportam o acesso aos apoios e incidem sobre o grau de atendimento dos objetivos das respostas sociais. O atendimento aos critérios de insuficiência econômica torna-se central: viabiliza e combate o sucesso e o abandono escolar, oportuniza a permanência dos estudantes através de programas de bolsas, aloja estudantes deslocados e propicia o aprendizado de uma língua estrangeira, por exemplo. Para esta viabilização, o imperativo de estar matriculado é central, portanto, aceder ao ensino superior com apoio da ASES significa a realização de direitos cruciais para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, garantido via política pública com claro recorte social. No caso da ASES brasileira, problematizamos o facto de que, em 2010, dos

67,2% dos estudantes das IFES precisavam de apoios de permanência, somente 15,0% foram integrados às ações (Andifes, 2011).

Para a ASES portuguesa e brasileira são fulcrais a matrícula ativa do estudante com a instituição e o vínculo desta condição com a insuficiência da situação económica, a proveniência territorial da família do estudante e o aproveitamento escolar, representando os quatro pilares da elegibilidade, formando o quadrilátero da ASES luso-brasileiro. No entanto, há diferenças de intensidade entre os seus elementos.

Na ASES portuguesa, há maior intensidade na relação entre o aproveitamento escolar e a proveniência territorial da família do estudante, sendo este último o critério que define o valor da bolsa de estudo com a adição de complemento financeiro para despesas com alojamento. No entanto, em última análise, o critério de atender o limite da capitação é mais relevante do que a insuficiência dos recursos económicos das famílias. Mesmo que seja identificada a insuficiência de recursos, se for ultrapassado o limite da capitação e se o estudante não possuir aproveitamento escolar, à partida, o estudante não será elegível para a maioria dos apoios. Assim, a ASES portuguesa privilegia o princípio meritocrático em detrimento do princípio da insuficiência de recursos socioeconómicos, notadamente após ter abolido da análise dos rendimentos os abatimentos com situações sociais, designadamente com os gastos de saúde, habitação e educacionais.

Nesse sentido, se observarmos os motivos de indeferimento mais frequentes, ou seja, o não atendimento dos critérios de elegibilidade que indeferem o requerimento aos apoios, mais presentes nos Relatórios dos SAS A3 e A4, estes correspondem ao excesso de capitação e a falta de aproveitamento escolar. Corroboram a mesma informação Santos *et. al.* (2017) que identificaram num estudo sobre a realidade de uma universidade no Norte de Portugal os principais motivos de indeferimento: o rendimento *per capita* do agregado familiar superior ao limite fixado, a falta de aproveitamento escolar no último ano letivo que o candidato esteve inscrito e a instrução incompleta do requerimento.

A falta de aproveitamento escolar é um problema já identificado por Martins, Carvalho, Ávila (2014) em uma pesquisa que aponta que 21,8% dos estudantes inquiridos referiram ter tido uma reprovação no percurso do ensino superior, minimizado se do ensino universitário, mas reforçado se do técnico, profissional e de cursos gerais. Hierarquicamente, o sucesso escolar pode ser influenciado pelos fatores:

as características das instituições educativas, o tipo de ensino e área de formação e, ainda, a idade – remetendo para os ciclos de vida individuais –, a organização dos tempos quotidianos mais ou menos dedicados às atividades letivas, bem como as condições escolares de partida,

nomeadamente as vias de acesso e a frequência do setor público durante o ensino secundário (Martins *et al.*, 2014, p. 66).

Na ASES brasileira, apesar do aproveitamento académico ser matéria de análise somente na condição de obter o apoio pela segunda vez, os critérios protagonistas são o vínculo formal com a IFES em créditos mínimos “exigindo-se matrícula em carga horária média mínima de 225 horas aulas por semestre, exceto no último período do curso e situações excepcionais a serem analisadas pela PR” (A2) e a insuficiência de recursos económicos da família do estudante. O critério de proveniência territorial é usado para fins de comprovação à candidatura em editais de alojamento, ou como critério de desempate (sendo privilegiada a maior distância, de forma crescente). Isto quer dizer que por si só não é garante de apoio algum. Certamente, este é um apoio preponderante para um perfil de estudantes que, em 2010, apresentou diminuição de estudantes que residia com os pais ou com os companheiros se comparado com dados de 2004, passando de 72% para 65%. Em 2014, 80% dos estudantes moravam na cidade onde estudavam, “com exceção do Sul, onde se percebe o contrário. Isto significa que nessa região a proporção de estudantes que não moram onde estudam é relativamente maior na capital” (Andifes 2016, p. 44). Além disso, “a proporção de estudantes que vão apenas estudar nas cidades que contêm campus avançado é maior do que os percentuais de estudantes que estudam (e não residem) nas cidades onde estão as sedes das IFES” (*idem*). Relativamente à mesma questão, na ASES portuguesa, apesar de mais de 50% dos estudantes do ensino superior residir com os familiares de origem no decorrer do período letivo, dos que responderam não residir com a família de origem, 90% declarou despesas com alojamento, que atingia uma média de gastos de €252 mensais (Martins, Mauritti, Costa 2005).

O critério de não possuir uma graduação já concluída foi adotada por várias respostas sociais da ASES brasileira, considerando ainda que a legislação nacional é direcionada a estudante “estritamente de graduação da universidade, regularmente matriculado e frequente em cursos presenciais” (A2), contrariamente à ASES portuguesa que prevê atendimento aos estudantes dos mestrados e mestrados integrados.

Considerando os critérios relacionados com a insuficiência de recursos financeiros das famílias dos estudantes, a distância territorial, o limite específico de renda familiar e as exigências relativas ao aproveitamento escolar, este conjunto de critérios conforma um perfil específico de estudantes elegíveis para a ASES. Este público estritamente definido apresenta necessidades que motivam a criação de respostas sociais, apoiando-se, precisamente, nas suas particularidades. “Logo no início do primeiro semestre nos deparamos com casos de estudantes

recém-ingressos pela política de cotas ou por meio das vagas remanescentes que chegavam ao campus destituídos de quaisquer recursos para a permanência e sem rede de apoio na cidade” (A1).

Categorizamos tais motivações segundo os problemas psicossociais identificados pelas equipas profissionais da ASES, subcategorizados em: a) distúrbios neurológicos (autismo, dislexia, epilepsia); b) doença psicológica (ansiedade, depressão, desenvolvimento, estresse), fobias (homofobia e outras), Necessidades Educativas Especiais – NEE (funcional/orgânica, auditiva, motora, visual); c) problemas académicos (abandono escolar, dificuldades de aprendizagem, problemas vocacionais); d) problemas de gestão de recursos financeiros; e) problemas de saúde; f) psiquiátrico (esquizofrenia, saúde mental, síndromes comportamentais e do pânico, suicídio, uso abusivo de drogas); g) problemas sociais (detidos em estabelecimento prisional, adaptação, dificuldades relacionais, financeiros, individualização, maternidade/ paternidade, preconceito, preferência sexual, trabalhador estudante, violências, problemas pessoais); h) problemas familiares (luto e outros); i) transtornos (psicóticos, perturbações de humor, de personalidade).

Na ASES brasileira, destacámos a incidência de problemas sociais, psiquiátricos, psicológicos, académicos e familiares (apesar de serem pouco explorados na descrição dos problemas e na elaboração das respostas adotadas), “é possível informar que são recorrentes questões de dependência química, saúde mental, homofobia, ruptura de vínculos familiares, violências, preconceitos e extrema vulnerabilidade socioeconômica” (A1).

Esta ilustração corrobora a pesquisa do Fonaprace, de 2014, que apresentou dados alarmantes: 30% dos estudantes fez ou fazia uso de medicação psiquiátrica (80% por apresentar dificuldades emocionais para desempenhar as atividades académicas); 60% sofria de ansiedade, 20% de tristeza persistente, 10% medo ou pânico, 6% ideia de morte e 4% pensamento suicida; 32% insônia; 42% relatou dificuldades financeiras que refletiam em dificuldades académicas; 31% carga excessiva de trabalhos estudantis; 28% falta de disciplina de estudo, e 16% dificuldades de aprendizado (Andifes 2016).

Na ASES portuguesa, os relatórios enfatizam problemas académicos, sociais, familiares, psiquiátricos e psicológicos.

A maioria dos alunos que recorreram ao aconselhamento psicológico não apresentava patologia grave, mas situações que podem ser foco de atenção clínica. Entre o que iniciaram processo em 2010, cerca de 16.7% apresentava dificuldades relacionadas com questões académicas, 38.9% apresentava dificuldades relacionais e 44.4% dificuldades de natureza pessoal (A6).

São indicadores de que entre os estudantes atendidos pela ASES exista uma tendência a percursos⁶⁵ escolares com inflexões, caracterizados pela existência de etapas na trajetória académica derivadas de alterações em razão de episódios marcantes da vida “raturas familiares, fim de relações, situações de doença, novos relacionamentos amorosos e outros episódios marcantes contribuíram fortemente para reestruturar os trajetos estudantis” (Caetano, Esteves, Leão, Rodrigues 2014, p. 131) que exigem redirecionamentos e forte determinação pessoal para voltar as atenções aos estudos.

“As dificuldades ao nível académico e vocacional relacionam-se com as intervenções individuais no âmbito das metodologias de estudo e ao apoio no processo de orientação vocacional” (A5) remetem aos percursos relacionados com problemas nos modos de estudar.

“Uma análise swot no alojamento nos SAS e diagnóstico de 3 problemas sociais identificados (estudantes com problemas de gestão de recursos financeiros, abandono escolar e individualização)” (A3), indica percursos com problemas de transição da adolescência para a vida adulta no ingresso ao ensino superior nos quais os estudantes apresentam dificuldades com os processos de passagem que podem surgir ainda com as indecisões da fase da candidatura, ou do prolongamento do cursos por anos consecutivos, ou de problemas suscitados pela passagem para um novo contexto escolar: uma nova fase de vida “marcada pela indefinição de objetivos e pelo afastamento das redes de apoio, resultando em situações de abandono” (Caetano, Amaral, Coelho, Cardoso, Leão 2014, p. 154).

Não podemos afirmar que os critérios de elegibilidade para acesso aos apoios estudantis e os problemas psicossociais dos estudantes apresentem uma relação linear tampouco necessária. Uma afirmação desta natureza indicaria que apenas os estudantes com perfil de insuficiência de recursos financeiros apresentariam tais problemas. Não é esta a questão que se coloca. No entanto, se considerarmos “*that personal problems are caused by social, economic and political structures and interests*” (Howe 2009, p. 128), a questão é a de que as desigualdades económicas e financeiras entre os estudantes podem influenciar os percursos académicos, a observar os indícios fornecidos pelos dados dos registos oficiais dos órgãos executores da ASES. Neste sentido, problematizamos tais desigualdades não as considerando como inerentes e naturais à matriz socioeconómica das sociedades portuguesa e brasileira. São desigualdades que atingem frequentemente as condições de género, raça,

⁶⁵Em estudo conduzido por Costa, Lopes, Caetano (2014) sobre os percursos dos estudantes do ensino superior, realizado entre 2007 e 2008, que privilegiou entrevistas biográficas, foram identificadas oito principais tipos de percursos: tendenciais e de contratendência; focados na educação e com inflexões; com problemas de transição e com dificuldades de conciliação; e com dificuldades de integração e com problemas nos modos de estudar.

orientação sexual, idade, territórios, *status* social ou necessidades especiais, e exclui as pessoas da participação socialmente ativa, das oportunidades de mobilidade social e de um patamar de qualidade de vida com dignidade, perpetuando um ciclo de repetição social autónomo (Mullaly 2007). As mudanças qualitativas podem ser geradas pelas pessoas e por políticas como a da ASES que se usa de intervenções profissionais que tendem a proporcionar às pessoas um sentido de pertença em razão da igualdade que pretende oportunizar através do tratamento diferenciado através das políticas, para contrariar a ideia de que as estruturas moldam as pessoas.

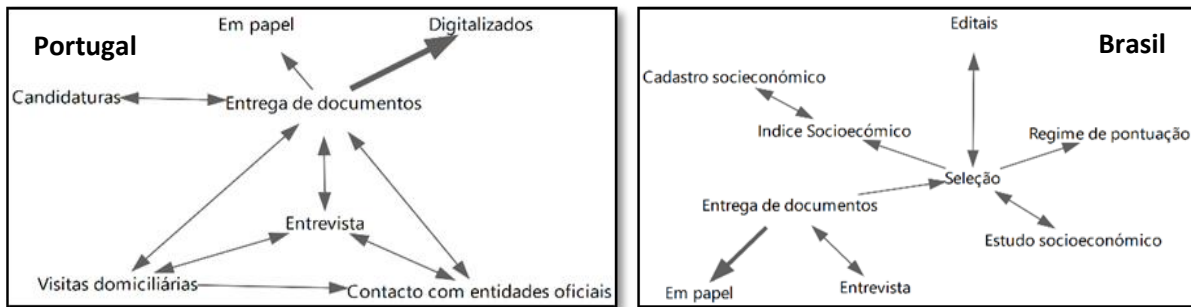
2.3 Formas de acesso à ASES portuguesa e brasileira

Observados os formatos das políticas de apoio financeiro ao estudante centrado na família da ASES portuguesa e brasileira no qual os pais são moralmente e legalmente “*responsible to maintain their children during their post-secondary studies*” (Finnie, Usher, Vossensteyn 2004, p. 14) e o perfil de estudantes que atende, resta-nos, analisar a condução dos processos decisórios para que os estudantes acedam aos apoios da ASES. Tais processos são suportados por um conjunto de procedimentos técnicos que envolvem indicadores sociais e económicos, instrumentos e técnicas de abordagem para legitimar os critérios de elegibilidade.

A fim de identificarmos as características da condução dos processos para o acesso aos apoios, analisamos a relação entre os mecanismos de receção dos processos, os instrumentos de colheita dos dados, as abordagens de interação dados-estudantes-técnicos, as metodologias quantitativas para a definição do perfil de vulnerabilidade, os indicadores sociais e económicos e os princípios e, uma metodologia qualitativa de tratamento de situações específicas. Procedemos à análise relacional entre as referidas subcategorias para tornar mais fluida, clara e ampla a compreensão do todo dos processos e as singularidades de cada ASES.

Apesar de verificarmos dois diferentes padrões nos fluxos para a promoção do acesso, observamos diferenças na forma de oportunizá-lo, sensivelmente no instrumental usado, e similaridades na abordagem.

Figura II.2 Condução do processo de análise das candidaturas aos apoios da ASES



Fonte: Elaboração própria.

Para a ASES portuguesa a condução do processo centra-se na entrega de documentos comprobatórios da situação familiar do estudante e na entrevista. Inicia pela forma de acesso via candidatura com a entrega dos documentos comprobatórios (identificação, rendimentos, situação escolar, de residência, entre outros) que, até 2010, era realizada em papel, após a obrigatoriedade das IES de aderirem à plataforma SICABE, passou a ser realizada em formato digital.

A maioria dos SAS realiza entrevistas com os estudantes, especialmente aos do primeiro ano ou como parte do processo de alojamento nas residências universitárias. A entrevista pode ser realizada tanto com o estudante em atendimento individualizado, previamente agendado através da plataforma de candidatura, como em contexto de visita domiciliária, com a família.

Para os alunos que se candidataram pela primeira vez, bem como, para aqueles que a solicitaram, foi realizada uma entrevista de esclarecimento da situação económica familiar (A5). A diminuição do motivo de indeferimento “Instrução Incompleta” deve-se ao facto dos SAS terem implementado neste ano letivo o procedimento da entrevista a todos os alunos que se candidatam pela primeira vez a bolsa de estudo. Neste procedimento é explicado, entre outros assuntos, presencialmente aos alunos a forma como devem colocar os documentos solicitados e a importância do cumprimento dos prazos para o fazerem (A4).

Para uma melhor e mais completa avaliação das candidaturas a benefícios sociais, os Técnicos dos SAS, para além da análise dos documentos entregues, em papel (candidaturas antigas), ou digitalizados (nova plataforma), realizaram entrevistas a um número significativo de candidatos, em especial do primeiro ano, bem como contactos com entidades oficiais (Segurança Social, Juntas de Freguesia), e efectuaram algumas visitas domiciliárias (A6).

Há casos nos quais o processo é conduzido sem que, necessariamente, exista o contacto direto com o estudante.

A entrega de documentos, ainda para a ASES portuguesa, transcende a realizada pelos estudantes, sendo também feita por contactos com entidades oficiais no âmbito autárquico ou nacional, públicas ou privadas ou com setores da própria instituição. No caso das entidades oficiais nacionais públicas, estabeleceu-se a interoperabilidade entre sistemas informáticos com a entrega de documentos em formato digital de forma direta entre SAS e entidades, a partir do consentimento do estudante e seu familiar. Esta situação ocorre, nomeadamente, com dados do Ministério das Finanças, que disponibiliza as declarações anuais de rendimento, e da Segurança Social que informa sobre os rendimentos de pensões e subsídios estatais bem como da situação de regularidade contributiva. Tal comunicação também ocorre considerando os serviços internos da própria universidade a facilitar o processo analítico.

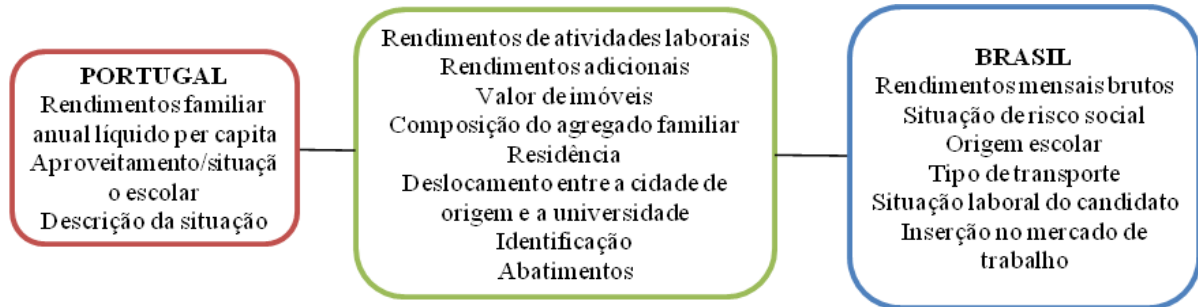
Ao longo do ano 2012 terá de se aprofundar a articulação com os Serviços Académicos e a sua responsabilização sobre a matéria, para que, atempadamente, todos os dados relevantes para a análise das candidaturas a benefícios sociais, sejam atualizados na aplicação informática SICABE (A6).

Para a ASES brasileira, o ponto central da condução dos processos de análise é a seleção socioeconómica que consiste na forma de acesso dos estudantes aos apoios da ASES (ver Figura II.2). A seleção deriva da abertura de editais públicos específicos para cada tipo de apoio, exigindo a entrega de documentos em papel para proceder ao estudo socioeconómico que legitima a seleção. O estudo socioeconómico é finalizado com a aplicação ou de uma fórmula de cálculo geradora de um Índice Socioeconómico (ISE), ou pelo atendimento a itens de uma tabela, por regime de pontuação, consoante a situação do candidato. A entrevista não é procedimento obrigatório para uma das PR's "o candidato para participar do processo seletivo deve preencher o formulário on-line, além de apresentar documentação que comprove a necessidade de receber os benefícios do programa" (A2), mas para outra o é e, durante a sua realização, os estudantes entregam a documentação requerida para a comprovação da sua situação "o estudo socioeconómico e seu consequente parecer é realizado por meio do Cadastro Socioeconómico e da documentação comprobatória apresentada, mediante entrevista com o estudante" (A1).

Esta diferença nos procedimentos reflete a autonomia dos órgãos executores em conduzir os seus próprios processos de seleção, sem normas nacionais. O contrário é verificado na ASES portuguesa, onde os procedimentos relativos à forma de acesso e à condução do processo são previstas em legislação nacional, mas as definições de cálculo e geração de valores que acusam o atendimento ou não dos critérios é de responsabilidade não dos SAS, mas da DGES, órgão que centraliza tais procedimentos.

Verificamos, ainda, que a forma como se define a vulnerabilidade é heterogénea, mas que a proximidade entre os dois países está no uso de indicadores e metodologias qualitativas. Para ambas, a ênfase está na composição familiar, na capitação dos rendimentos familiares e na condição e na distância da residência da família dos estudantes.

Quadro II.4 Indicadores para a análise das candidaturas aos apoios da ASES



Fonte: Elaboração própria.

Os indicadores adotados pela ASES luso-brasileira concentram-se especialmente nos rendimentos das atividades laborais (trabalho dependente, independente, atividade agrícola, empresarial, em sociedades, etc) e/ou de qualquer outra natureza auferidos pela família e pelo estudante (bolsas de formação, heranças, pensões, prestações e subsídios sociais estatais ou privados, de capitais, mobiliário e imobiliário), e na indicação do número de pessoas que constituem a família. O indicador residência é analisado ou de forma a conhecer a tipologia da residência da família, se própria, arrendada, financiada, ou para definir se o estudante está ou não deslocado do núcleo familiar, considerando para o efeito a distância entre a universidade e a residência.

A situação laboral do candidato é observada por ambas as ASES e os valores dos rendimentos são incluídos no cálculo da capitação, mas na portuguesa com um tratamento quantitativo diferenciado para o cálculo da bolsa de estudo, fazendo-a baixar. Na brasileira, torna-se um indicador que é merecedor de atenção e de reforço da necessidade de inclusão do estudante nos apoios, especialmente nos financeiros, para que o estudante se desvincule do trabalho e passe a dedicar-se exclusivamente aos estudos, condição interpretada como favorável para a obtenção do sucesso escolar.

Os abatimentos aos rendimentos familiares foram ponto de união entre a ASES de ambos os países até quando a legislação portuguesa extinguiu-os em 2010/2011, de até 10% dos rendimentos familiares. No entanto, alguns dos SAS estudados, retomaram o seu uso nalguns dos apoios próprios, como no caso do regulamento de funcionamento do apoio à infância.

Para efeitos do cálculo do rendimento anual que irá determinar o valor da capitação, será deduzido ao rendimento do agregado familiar: a) A dedução específica considerada em sede de IRS referente ao ano a que respeitam os rendimentos; b) O valor anual da renda da casa, desde que devidamente comprovado mediante a apresentação do respectivo recibo actualizado. Considera-se equivalente à renda da casa o pagamento da prestação mensal efectuada junto da entidade bancária que concedeu o empréstimo. O valor desta dedução não poderá exceder doze vezes o valor fixado para o salário mínimo nacional; c) Poderão, em casos excepcionais, sujeitos a análise e decisão superior, ser consideradas outras deduções, sempre que se comprove a necessidade de tais despesas para a determinação do rendimento (A3).

Na ASES brasileira os abatimentos ainda são parte da análise por ambos os órgãos executores.

Deduções: 1- Aluguel e/ou financiamento da casa própria e condomínio (até 1 SM), 2- Mensalidades escolares com ensino formal (até ½ SM), 3- Alimentação, gás e energia (1/4 SM por membro da família), 4- Doenças graves na família: crónicas (até ½ SM por pessoa) e/ou degenerativas (até 1 SM por pessoa” (A2).

Tem-se como referencial os seguintes indicadores, agravantes da situação familiar: Despesas do estudante com moradia (pagamento de aluguel ou financiamento de casa própria/distância da moradia da família; Situações de doença na família; Situações de desagregação familiar; Outras situações que o profissional julgar necessário tais como: óbito; desemprego recente; situação de risco social; dentre outros (A1).

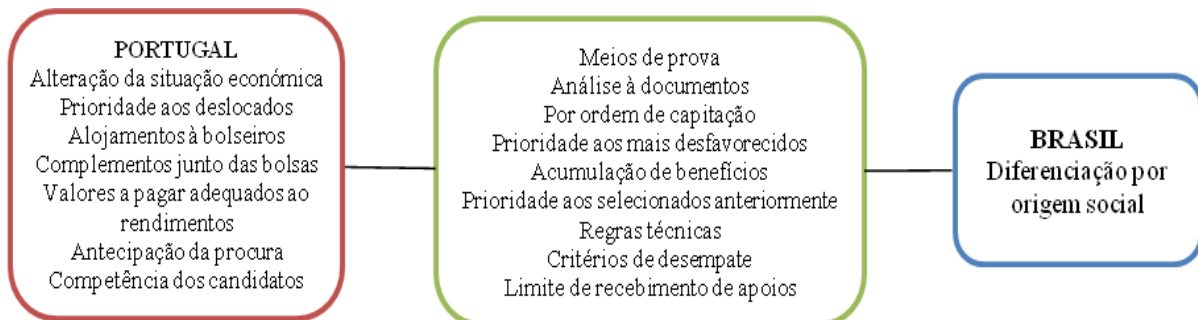
As diferenças latentes referem-se ao período temporal de análise dos rendimentos familiares. Se por um lado, para a ASES portuguesa, são considerados os rendimentos brutos anuais (alterado em 2010 deixando de considerar-se o líquido), por outro lado, para a ASES brasileira são os rendimentos brutos mensais. Estas opções que, aparentemente, podem ser insignificantes, trazem perspectivas diferentes. Analisar os rendimentos anuais significa considerar um intervalo temporal alargado que considera a condição financeira no longo prazo, como uma condição perene, identificando factualmente em determinada família a inexistência de mobilidade social no prazo suficiente para que se lhe seja atribuída determinada condição. A análise dos rendimentos mais recentes, geralmente relativos aos três últimos meses, não permite tal caracterização e recorta imediata e temporalmente a situação. Apesar da ASES brasileira adotar mecanismos que prevejam situações como as sazonalidades dos trabalhos rurais ou por conta própria, este, de facto, não é aplicado para todas as situações. Em última análise, o que se considera são os rendimentos mais recentes, mesmo que estes não reflitam a verdadeira condição familiar, que pode apresentar valores mais altos de capitação ou mais baixos, desconsiderando-se a condição social de facto.

O indicador relativo ao histórico escolar dos estudantes considerando o ensino secundário também é usado de forma dicotômica. Se na ASES portuguesa o que é considerado é a média dos valores e as reprovações no nível progresso, na ASES brasileira o é a origem escolar, a natureza se pública, privada ou comunitária.

Para a ASES brasileira funcionam, ainda, como indicadores o tipo de transporte usado pelo estudante para o deslocamento universidade-residência (que influencia num dos apoios suportados por uma das PR's) e a inserção dos familiares no mercado de trabalho, este último geralmente usado como condição que agrava a situação de vulnerabilidade do candidato (no caso de desemprego recente, por exemplo).

A metodologia qualitativa de tratamento de situações específicas usada na condução do processo analítico aos apoios da ASES apontam para convergências significativas entre Portugal e Brasil. No caso da ASES brasileira, a única especificidade é a diferenciação pela origem social dos estudantes.

Quadro II.5 Metodologia qualitativa para análise das candidatura aos apoios da ASES



Fonte: Elaboração própria.

A condução do processo de análise às candidaturas e dos processos seletivos é fundamentada pelo princípio de meios de prova, com recurso à análise aos documentos.

Os Serviços de Ação Social, na análise dos elementos referidos no artigo anterior, reservam-se o direito de solicitar os meios de prova que entendam necessários (A3).

Os candidatos devem comprovar que não reúnem, por si ou pelo apoio de terceiros, as condições económicas necessárias à frequência do curso em que se encontram inscritos (A5).

Para se inscrever no processo de seleção a que se refere o caput do artigo anterior, o estudante deverá comprovar sua situação socioeconômica, apresentando os documentos comprobatórios solicitados no edital (A1).

Participará do Processo, inclusive, o acadêmico que já recebe Modalidade do Apoio Estudantil e que continuará no programa, desde que comprove sua situação de vulnerabilidade sócio-

econômica e tenha atendido as exigências do contrato assinado em 2008, no ato do ingresso (A2).

A necessidade de comprovação dos meios de subsistência do estudante é reiteradamente exigida por todos os documentos nacionais ou institucionais. Este formato de procedimento que adota indicadores quantitativos para a atribuição de apoios sociais é característico das políticas sociais latino-americanas e da Europa do Sul que, segundo Sposati (2011, p. 113) “ao operar por seletividade de meios e estabelecer limites por faixa de renda, gera ausência de cobertura àqueles que são limítrofes (*board line*) à condição, embora tenham necessidade significativa de acesso”. Baseadas na cobertura restrita ou na diferenciação de padrões de acesso, tais políticas geram potencialmente desigualdades em detrimento da concretização dos direitos de cidadania das pessoas abrangidas (Sposati 2011).

Deste fator decorre o escalonamento dos resultados dos cálculos que definem a vulnerabilidade por ordem de capitação e conferem prioridade num processo de seleção para os mais desfavorecidos, usada para analisar os processos e atribuir os apoios, especialmente os indiretos no caso da ASES portuguesa e para todos sem exceção na brasileira.

É critério de preferência para atribuição do apoio, o valor da capitação mais baixo ou as situações extraordinárias apontadas pelo CAS ou pelo Provedor do Estudante; os apoios são atribuídos até ao limite da disponibilidade do fundo para o ano letivo em causa (A6).

A seleção dos estudantes baseou-se nas informações presentes no cadastro socioeconômico com status de análise concluída, sendo que a classificação foi definida pelo Índice Socioeconômico, do menor para o maior, dentro do limite de vagas oferecidas (A1).

Outra definição comum é o estabelecimento de um teto do valor dos apoios a receber pelo estudante, enfatizado pela legislação nacional da ASES portuguesa,

Sempre que um estudante receba de qualquer entidade outros benefícios destinados aos fins a que se referem os n.º 1 e 2 do artigo 3.º, o somatório do valor desses benefícios com o valor da bolsa atribuída nos termos deste Regulamento não pode exceder: 1,15 X BR para os estudantes não deslocados; 1,25 x BR para os estudantes deslocados (Despacho n.º10 324-D/97).

No caso da ASES brasileira, no entanto, fica à critério de cada órgão executor “a Bolsa da universidade terá caráter residual à Bolsa Permanência, isto é, só será definida para as hipóteses em que a Bolsa Permanência não for cabível, não sendo as bolsas passíveis de acúmulo entre si ou com o Auxílio Emergencial” (A2). Em oposição a esta determinação, “poderão ser acumuladas com quaisquer outros auxílios previstos nesta resolução, salvo Auxílio Emergencial, desde que identificada a específica necessidade do (s) auxílio (s) a ser cumulado (s), a partir da análise de variáveis socioeconômicas por assistente social” (A2).

No caso específico da ASES portuguesa, as definições relativas aos complementos anexados ao valor final da bolsa de estudo é uma prática nacional e equânime a todos os SAS, tal como as prioridades para determinadas situações, designadamente aos deslocados ou aos que já possuíam o apoio no ano antecedente “aos estudantes bolseiros deslocados do ensino superior público é dada prioridade absoluta na concessão de alojamento em residência dos serviços de ação social” (Regulamento das Bolsas de Estudos, 2007).

Como em anos anteriores, serão analisadas prioritariamente as candidaturas dos estudantes alojados em residência universitária, se esta metodologia de trabalho puder ser mantida (A6)

Neste mesmo contexto é ainda avaliada a situação, se bolseiro ou não, para a definição dos valores a pagar nas respostas sociais dos apoios indiretos, como o apoio à infância: “O apoio à infância assume uma das vertentes da acção social sendo o valor das mensalidades calculados com base no rendimento do agregado familiar, permitindo assim o acesso a um jardim de infância a preços que podem ser comportados pelos encarregados de educação” (A5).

Encontramos-nos, assim, perante dois paradigmas dicotômicos de acesso à ASES considerando a sua disposição em Portugal e no Brasil, o paradigma meritocrático-procedimental-compensador e o paradigma semirregulamentado-concorrencial.

No *paradigma meritocrático-procedimental-compensador* da ASES portuguesa, a candidatura aos apoios envolve a entrega dos documentos pelos estudantes e a atribuição do apoio se o candidato responder aos critérios estabelecidos nacionalmente. Desde que o estudante atenda a todos os critérios, incluindo o de bom aproveitamento escolar, o apoio será disponibilizado, sem limitações orçamentais, com a finalidade última de compensá-los pelos custos com as propinas.

No *paradigma semirregulamentado-concorrencial* da ASES brasileira, a inscrição aos apoios implica participar em diferentes processos seletivos cujos apoios são distribuídos segundo a ordem de captação do menor para o maior, com *numerus clausus* segundo a disponibilidade orçamental. Mesmo atendendo a todos os critérios de elegibilidade estabelecidos – em parte nacionalmente, em parte pelos órgãos executores –, o estudante que concorre aos apoios poderá não os ter atribuídos.

Importa-nos, doravante, compreendermos quais resultados estes dois paradigmas produzem considerando as tipologias e as intencionalidades das respostas sociais, a abrangência a partir da taxa de cobertura e os recursos que dispõem. Os resultados variam entre os dois paradigmas em razão da natureza e da tipologia das respostas sociais?

2.4 As políticas de compensação do modelo português

Partimos de pressuposto de que a ASES portuguesa representa o paradigma meritocrático-procedimental-compensador considerando as características das formas de acesso, os critérios de elegibilidade, a configuração do sistema e o modelo de financiamento. Por isso, seguimos na tentativa de explorar o caráter compensador das respostas sociais da ASES portuguesa recorrendo a análise dos seus objetivos e especificidades.

Agrupamos as respostas sociais em três conjuntos considerando a proximidade de conteúdo na análise documental, designadamente nas tipologias: respostas sociais clássicas, respostas sociais em forma de serviços e respostas sociais para a integração e aconselhamento.

A tipologia de respostas sociais clássicas refere-se às tradicionais respostas encontradas na legislação nacional e de todos os SAS que compuseram o estudo: bolsas, alojamento, alimentação, serviços de saúde, transporte, apoio à infância, atividades desportivas e atividades culturais.

As bolsas foram as respostas sociais mais frequentes não apenas porque são definidas nacionalmente para todas as IES, mas também porque a legislação deixa em aberto a possibilidade delas criarem as suas próprias respostas e os meios de arrecadação para suportar os seus custos, especialmente dos subsídios de emergência e das modalidades inovadoras de bolsas. Nesse sentido, encontramos uma diversidade de outras bolsas que são implementadas pelos próprios SAS, paralelamente às da DGES (Quadro II.6).

Quadro II.6 Bolsas implementadas pelos SAS portugueses

Bolsas de estudos/ Auxílio Emergencial			
PASEP Concurso Propinas Fundo Solidário	Colaboração Institucional Mural Solidário Bolsas de Fundações	Mérito Social Consciência Social Bolsa de Apoio	Bolsas de Colaboração

Fonte: Elaboração própria.

As bolsas de estudos asseguradas pela DGES tiveram as bases fundadas pela Lei nº129/93, numa década que, para a ASES, foi caracterizada por importantes alterações no valor e nas regras das propinas, tendo gerado aumento da procura por isenção nos Serviços Sociais, até então legalmente permitida. Tal acontecimento resultou em protestos do

movimento estudantil fazendo eclodir o histórico evento da “guerra das propinas” que forçou o governo a reformular a ASES que, diante das exigências do movimento estudantil, definiu como tratativa de negociação fortalecê-la como compensação ao aumento significativo do valor das propinas no ensino superior (Barrias 2015). O Decreto-Lei nº 129/93 retirou a possibilidade de isenção das propinas, mas criou as bolsas de estudos, “modalidades da acção social a conceder aos estudantes economicamente mais carenciados, visando promover uma efectiva igualdade de oportunidades no sucesso escolar”, e buscou fortalecer os demais apoios e serviços atribuindo às instituições o desenvolvimento da ação social, sua gestão, definição instrumental e execução. Outros diplomas trataram de regular especificamente a atribuição das bolsas de estudos, nomeadamente o Despacho nº 10324-D/1997, regulamentando-a como “uma prestação pecuniária, de valor variável, para participação nos encargos com a frequência de um curso de ensino superior” que “visa contribuir para custear, entre outras, as despesas de alojamento, alimentação, transporte, material escolar e propina”.

Outra resposta social clássica, que se usou da modalidade das bolsas referem-se aos auxílios de emergência previstos para o atendimento de situações especiais “a título de bolsa de estudo, podem igualmente ser atribuídos aos estudantes auxílios de emergência face a situações económicas especialmente graves que ocorram durante o ano lectivo e que não sejam enquadráveis no âmbito do processo normal de atribuição de bolsas de estudo” (Despacho nº 14474/2010). Invariavelmente estas bolsas são atribuídas seguindo critérios próprios definidos pelos SAS, suportadas por recursos próprios.

Após o ano de 2010, um diploma orientou que “incumbe às instituições de ensino superior, no âmbito da sua responsabilidade social, o apoio à participação dos estudantes na vida ativa em condições apropriadas ao desenvolvimento simultâneo da atividade académica, reforçando as condições para o desenvolvimento de oferta de atividades profissionais em tempo parcial” (RJIES, 2010). Esta orientação, ingenuamente colocada na letra b do número 1 do artigo 26º, abriu a possibilidade aos SAS de criarem as suas respostas sociais com base na contrapartida da colaboração dos estudantes em atividades de apoio às universidades. Neste bojo, encontramos em todos os SAS bolsas voltadas para este fim, que, apesar de conterem diferentes nomenclaturas, foram-se-lhes definidos objetivos similares, que vão ao encontro à sugestão da supracitada regulamentação, que aqui classificamos genericamente como bolsas de colaboração.

Nas bolsas genericamente denominadas como bolsas de colaboração, identificamos que a conceção variou sensivelmente de SAS para SAS, desde o simples objetivo de colaborar com a universidade até o de compartilhar as despesas e contribuir financeiramente com os

objetivos dos estudantes. Outros objetivos seguem a linha de dotar os estudantes de competências transversais e proporcionar novas experiências. Por fim, alguns SAS definiram como objetivos tornar o apoio individualizado e facilitar a integração, promover o sucesso e diminuir o abandono escolar.

A título de ilustração, observemos o exemplo de um dos SAS que criaram ainda em 2008 uma tipologia de bolsa suportada por recursos próprios para os estudantes não apoiados pelas bolsas da DGES.

Para além das bolsas de estudo financiadas pelo Estado, os Serviços de Acção Social iniciaram no exercício de 2008 a atribuição de bolsas designadas por bolsas de mérito social. Estas caracterizam-se por ser uma pequena prestação pecuniária com o objectivo de incentivar os estudantes a participarem activamente e envolverem-se nas actividades do organismo, através de várias actividades (desportivas, administrativas, etc). Este tipo de apoio proporciona aos estudantes novas experiências e em simultâneo contribui financeiramente para ajudar os mesmos a atingirem os seus objectivos. Estas bolsas são suportadas integralmente por Receitas Próprias do organismo (A5).

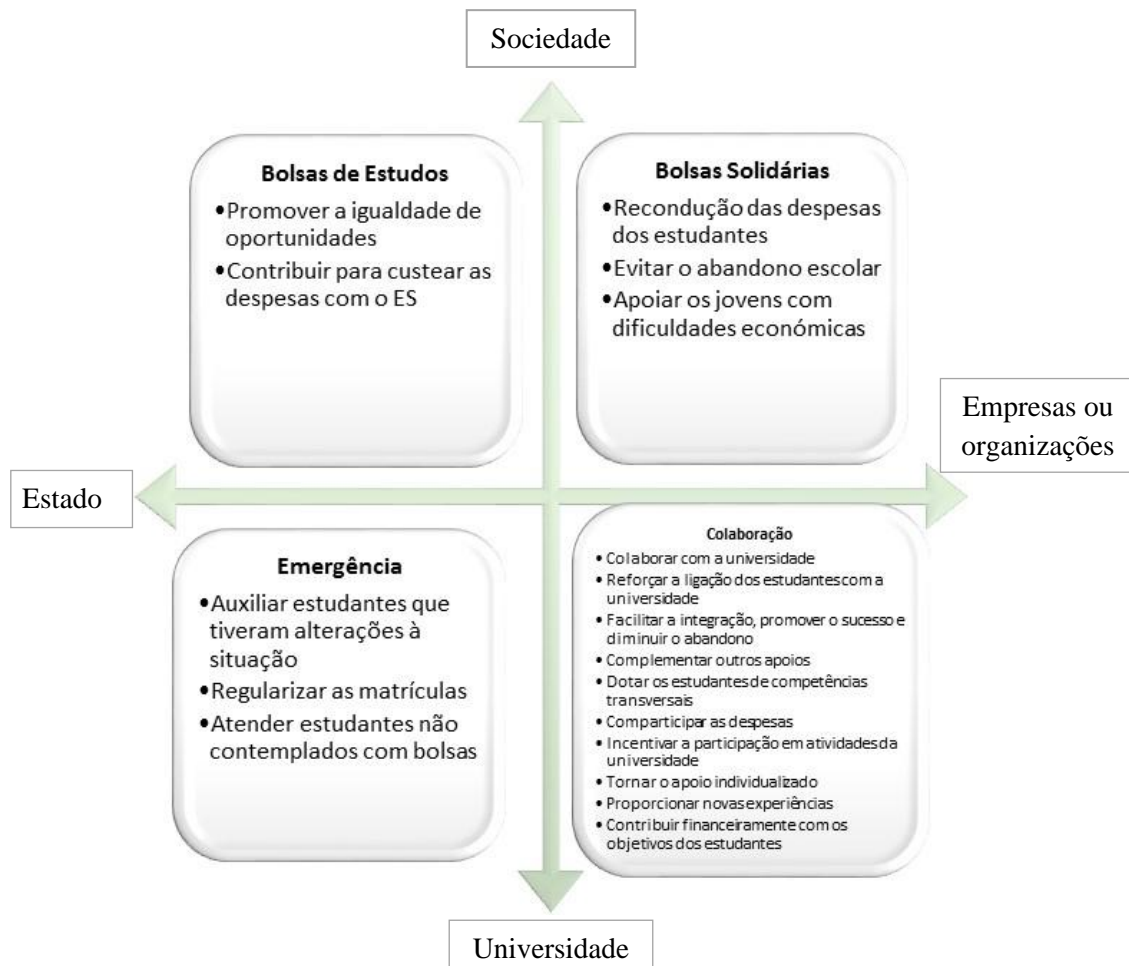
Seguidamente ao diploma de 2010, a mesma resposta social recebe outro sentido, As bolsas de Mérito Social e de Consciência Social são uma iniciativa no âmbito da responsabilidade social da Universidade, nos termos do artigo 24.º do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, configurando-se como programa de apoio a estudantes em situação de comprovada insuficiência económica. Visam impedir o abandono e insucesso escolares, e contribuir para a aquisição de competências transversais socialmente úteis, mediante a atribuição de uma compensação em dinheiro, ou de ajudas extraordinárias (A5).

A influência desta diretriz permeou outras iniciativas em outros SAS, com algumas diferenças quanto aos propósitos da bolsa, algumas não incluindo o mérito como requisito essencial, mas outros princípios como a complementariedade dos apoios, mantendo, contudo, o objetivo central de colaboração do estudante em actividades na universidade

Finalmente, as bolsas solidárias referem-se às modalidades de bolsas cuja frequência é irregular, dependem da intenção de entidades empresariais ou fundações em investirem neste tipo de filantropia para com os estudantes com dificuldades económicas e assim, objetivam, geralmente, evitar o abandono escolar. Encontramos, por exemplo, as bolsas do Mural Solidário, dos SAS A4, com a gestão a cargo da Unidade de *Alumni* e *Fundraising* para a qual foram recebidas 15 candidaturas e atribuídas três bolsas, no valor de 1.000€ cada, esgotando-se assim a verba disponível para o efeito, tendo o SAS participado do júri de seleção, nos anos letivos de 2013/14 e 2014/15.

Pelo estudo verificamos que as respostas sociais clássicas das bolsas compreendem quatro formas: bolsas de estudos, auxílios de emergência, bolsas de colaboração e bolsas solidárias. As duas primeiras contemplam as orientações da legislação nacional da ASES portuguesa, sendo as de estudo pagas totalmente pelo OE e as de emergência um misto de receitas do OE e das receitas próprias (universidade e SAS), mais recentemente colocada sob a responsabilidade das últimas. As duas últimas são independentes, sendo a de colaboração criadas pelos SAS, individualmente, cujos critérios de elegibilidade, avaliação e concessão dependem de regulamentos específicos, com fonte de pagamento as receitas próprias, e as solidárias correspondem a iniciativas externas com a colaboração dos SAS para a seleção dos estudantes e totalmente pagas pelas entidades externas (ver Figura II.3).

Figura II.3 Tipologias de bolsas na ASES portuguesa, por fonte de financiamento e objetivos



Fonte: Elaboração própria.

As respostas sociais para o alojamento à estudantes deslocados é também uma tipologia clássica dos SAS, historicamente. A ASES, em Portugal, teve o seu primeiro diploma no ano de 1309, assinado por El-rei D. Dinis, por intermédio da *Charta Magna*

Priviligatorum, um dos primeiros estatutos da Universidade de Coimbra e a primeira Lei de Bases da Ação Social do Ensino Superior. Englobava diretrizes quanto ao pagamento de rendas das residências estudantis e a isenção das portagens nas deslocações dos estudantes (Pedro 2008; Vaz 2009; Monteiro 2015).

Nesse sentido, “os serviços de ação social devem promover o acesso dos alunos a condições de alojamento que propiciem um ambiente adequado ao estudo, designadamente através da criação de residências de estudantes” (Lei nº 129/93). No entanto, a permanência dos estudantes nas residências universitárias exige a cobrança de rendas, mesmo para os que são bolseiros.

Assim, foi criado o complemento de alojamento cujo valor pouco tem variado para além dos 73€ para os bolseiros que ocupam as residências dos SAS ou para os que precisam arrendar outro local. Na prática, para um bolseiro, os custos com alojamento tornam-se inexistente.

aos bolseiros deslocados do ensino superior, que se tenham candidatado à atribuição de alojamento em residência dos serviços de ação social, pode ser atribuído um complemento à bolsa de valor correspondente: a) Ao valor base a pagar pelos bolseiros nas residências dos serviços de ação social durante o período de alojamento nos termos definidos nas normas técnicas, se lhes for atribuído alojamento; b) A um montante a definir nas normas técnicas, se não lhes puder ser atribuído alojamento em residência dos serviços de ação social (Despacho nº 14474/2010).

Três dos quatro SAS avaliados possuem residências próprias, constituindo verdadeiros parques residenciais. Num dos SAS encontramos uma deficiência relativamente a este apoio, sendo que apenas seis vagas são disponibilizadas na residência que pertence à universidade e não ao SAS, que vem trabalhando na perspetiva de atendimento desta necessidade unicamente via complemento de alojamento, o qual é recebido pelo estudante (junto do montante da bolsa de estudos) para o pagamento de renda em quarto, apartamento ou equivalente via mercado imobiliário.

Às residências universitárias podem candidatar-se estudantes não bolseiros, ou seja, que não são o público da ASES para quem o valor da renda a ser paga é superior ao de 73€.

Os objetivos definidos para as residências universitárias convergem com a definida pela Lei nº 129/93 de propiciar ambientes adequados ao estudo de forma a contribuir para o sucesso escolar, proporcionar um alojamento de cariz social durante o período em que decorrem as atividades letivas, e identificar situações supervenientes de carência económica, desadaptação ao ambiente escolar, ou outras que possam influenciar o sucesso escolar e inserção social. Estes equipamentos sociais da ASES, "*can be an important locus of support*

and intellectual vitality, which can have a significant influence – for better or worse – on the quality of campus life for everyone” (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt 2005, p. 257) e indicar práticas educativas efetivas junto aos estudantes.

Nas respostas sociais clássicas de alimentação, observamos que a ASES portuguesa tem divergido acerca do seu provimento. Se por um lado privilegia uma vertente cuja oferta depende dos SAS, com equipamento próprio, por outro lado tem lançado mão desta tarefa e trabalhado com concessões a empresas terceiras. Encontramos dois SAS que gerem as suas unidades alimentares, um que possui modelo misto de gestão e um exclusivamente concessionado.

Constatamos nos SAS que gerem exclusivamente as suas unidades alimentares ou refeitórios o objetivo de “servir os utentes com qualidade, segurança e higiene tendo como meta a educação para a saúde” (A6), ao passo que no SAS que trabalha com concessões, o objetivo é o de “fornecer refeições confeccionadas a preço social em unidades alimentares (através de exploração direta ou concessionada), assim como a prestação de serviços de restauração e bebidas em espaços de refeição alternativos (restaurante, bares, cafeterias, etc.) (A5).

A resposta social clássica relativa aos serviços de saúde também pode ser oferecida de forma diferenciada posto que “os estudantes têm acesso a serviços de saúde, sendo disponibilizado o apoio em áreas específicas como as de diagnóstico e prevenção e o acompanhamento psicopedagógico, no quadro de protocolos celebrados entre as instituições de ensino superior e as estruturas da saúde, nos termos a regular” (Lei de Bases do Financiamento, 1997).

Identificamos, assim, um SAS que estabeleceu protocolo com clínicas particulares que oferecem preços abaixo dos praticados no mercado. Dois SAS possuem uma estrutura própria (Serviços de Saúde/Serviços Médicos) gerida e financiada por receitas próprias e um SAS dispunha de um serviço próprio, mas deixou de gerí-lo, passando a estrutura para a universidade.

Esta vertente de apoio é concretizada considerando os objetivos de proporcionar o acesso dos estudantes a serviços de saúde, prestar cuidados primários sobretudo aos que se encontram deslocados, e de combater as causas subjacentes às principais doenças relacionadas com os estilos de vida.

A tipologia de resposta social clássica do apoio à infância é a menos usual na ASES portuguesa, não prevista na Lei nº 129/93, estando a critério de cada SAS fornecê-la. Somente dois SAS dão resposta à esta necessidade estudantil, com estrutura própria de Jardim de Infância e de Creche. Notamos que os objetivos desta resposta social relacionam-se com contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da

aprendizagem, proporcionar o desenvolvimento psicomotor e intelectual das crianças que frequentam os serviços de apoio à infância, com base numa articulação permanente entre o Jardim de Infância, a família e a comunidade educativa, e colaborar estreitamente com a família, numa partilha de cuidados e responsabilidade em todo o processo evolutivo da criança. São objetivos voltados para o bem-estar da criança, sendo que a família, os seus pais, são mencionados indiretamente. Nesse sentido, esta resposta volta-se mais à criança enquanto estudante do que propriamente aos pais enquanto pessoas que precisam de ser apoiadas para permanecerem estudando.

As respostas sociais clássicas incluem ainda atividades desportivas e culturais que, apesar de fazerem parte do *hall* de respostas sociais mencionadas na Lei nº 129/93, são as menos enfatizadas e as que são descritas com menor detalhamento.

Somente dois SAS relatam assegurar atividades desportivas aos estudantes. Um deles com uma estrutura já consolidada que objetiva promover as adequadas atividades desportivas aos membros da universidade e outro que planeava aumentar a prática do desporto a partir da reorganização das atividades desportivas, com auxílio da associação académica. A questão é que os relatos das atividades desenvolvidas sugerem mais um apoio à preparação de atletas para os desportos de competição com vista à participação em campeonatos internos e externos e da gestão de uma estrutura ramificada em várias vertentes, do que voltado à essência da ASES como política social para apoiar o estudante e promover bem-estar durante a trajetória académica.

A vertente das atividades desportivas foi abandonada, a partir de 2011, por um dos SAS. Contudo, em um terceiro SAS, os investimentos iniciaram após 2013 cujos resultados não puderam ser verificados no recorte temporal definido para o estudo.

As atividades culturais foram encontradas com maior evidência num dos SAS, dado que na estrutura sob sua responsabilidade encontra-se um Centro Cultural “um espaço dos SAS que se encontra inevitavelmente ligado à vivência académica nas vertentes do convívio e da cultura, ao dispor da comunidade universitária” (A3). No entanto, seguem o mesmo rumo das desportivas, sendo pouco enfatizada e com relatos esporádicos de atividades atemporais.

A tipologia de resposta social em forma de serviços diz respeito ao que mais recentemente, no período no qual os SAS foram afligidos pela crise, tem sido um dos elementos geradores de receitas, como forma de investimento para salvaguardar todas as despesas. São respostas sociais destinadas aos estudantes e à toda a comunidade universitária com o oferecimento de serviços de lavanderia, costura, reprografia e *catering*, a preços sociais.

A criação destes serviços vem ainda ao encontro das necessidades de racionalização das estruturas e aproveitamento dos recursos, nomeadamente humanos. Se por um lado, da análise das redundâncias entre os serviços prestados pela universidade e pelos SAS tendo em vista a determinação de possíveis complementariedades, surgiram oportunidades de melhoria preconizando a necessária otimização dos recursos da universidade; por outro, com a diminuição da procura dos serviços prestados pelas unidades alimentares, os SAS foram confrontados com um excesso de mão-de-obras que era necessário realocar (A3).

Esta foi a maior justificação de um dos SAS para implementar um conjunto de serviços, denominado de Serviços de Oferta Integrada, que “são uma unidade orgânica dos SAS, na dependência da Direção de Serviços de Suporte à Atividade, com competências no âmbito dos processos de gestão da Unidade de Gestão de Espaços e Limpeza, do Centro Cultural, do Espaço Costura e da Quinta” (A3) e que tem contribuído para a sustentabilidade financeira, “procurando a satisfação de outras necessidades para além da alimentação e alojamento” (A3).

A tipologia de respostas sociais de integração e aconselhamento são de relevo, considerando o material analisado especialmente de dois SAS que integram o estudo. Seguindo este padrão de classificação, o aconselhamento psicopedagógico pode estar vinculado aos Serviços de Saúde (no caso da sua existência em dois SAS, e que noutro passou para a responsabilidade da universidade) ou a Gabinetes específicos para o atendimento ao estudante (no caso de um dos SAS que não dispõe dos serviços de saúde) “o Gabinete de Aconselhamento tem como objetivo proporcionar um atendimento personalizado e de relação de ajuda a todos os alunos, bem como contribuir para o bem-estar do aluno tendo em vista a promoção de estilos de vida saudável e identificar, prevenir e tratar problemas psicológicos nos indivíduos e grupos” (A4).

De referir que as especificidades deste atendimento estão concentradas nomeadamente em “estudantes que não apresentam patologia grave, mas situações que podem e devem ser foco de atenção clínica” (A6), mais propriamente centradas em

consultas de psicologia, cujo foco principal se prende com a avaliação e o acompanhamento psicológico individual de todos os alunos que o pretendam. Funciona em colaboração com a consulta de psiquiatria e de clínica geral dos serviços médicos, através do encaminhamento dos casos que revelam necessidade de avaliação médica ou intervenção farmacológica (A3).

Já as ações de formação possuem diferentes objetivos e atingem diferentes propósitos. Os SAS estabelecem às ofertas consoante ao público da sua universidade e o que pretendem promover, estando relacionadas com as características assumidas por cada SAS e o perfil dos profissionais que nele atua. Identificamos, nesse sentido, iniciativas voltadas à (s) i) formação de mentores, capacitação de estudantes veteranos para receber os caloiros; ii) refletir sobre as

diferenças do ensino superior para o secundário, ajustar métodos de estudos, promover debates de temas relativos à vida extra curso; iii) preparar de estudantes portugueses para uma futura mobilidade e acolher e integrar estudantes internacionais.

O primeiro grupo consiste basicamente em desenvolver “competências relacionais e atitudinais essenciais à função de mentor sobretudo nas vertentes de dinamizador grupal e facilitador da integração social e académica dos mentorandos” (A4).

ações formativas, inseridas no programa de Educação pelos Pares, apoiando os estudantes no processo de integração na Universidade e atuando na promoção da saúde e do sucesso escolar em contexto académico, através da formação de estudantes mais velhos para a aquisição de aptidões básicas de aconselhamento, constituindo-se como um suporte de ajuda primária nas dificuldades emocionais, académicas e sociais dos seus pares (A3).

No segundo grupo, mais inclinado aos problemas de transição do ensino secundário para o superior, foram identificadas respostas sociais para “refletir e analisar os receios e dúvidas suscitados pela entrada no Ensino Superior” (A4), como também “facilitar o processo de tomada de consciência das diferenças entre o Ensino Universitário e o Ensino Secundário pondo em evidência a autonomia, organização, planeamento e trabalho colaborativo; antecipar as dificuldades inerentes à mudança de ciclo de estudos” (A4). É ainda motivo de preocupação para o mesmo SAS “ajustar os métodos de estudo dos alunos como forma de assegurar uma resposta mais efetiva às novas exigências escolares (A4).

O terceiro grupo volta-se a questões relativas à internacionalização, tanto para bem receber os estudantes internacionais como para preparar os nacionais para uma futura mobilidade internacional. As formações buscaram “desenvolver o apoio interpares com vista a facilitar o acolhimento e a integração do estudante estrangeiro na instituição até à sua progressiva autonomização, recorrendo para o efeito a estudantes mais experientes que se constituem como guias/mentores dos primeiros” (A4).

A maioria destas experiências seguem um modelo de práticas educativas efetivas em instituições de ensino superior apresentado por Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt (2005), instituições que se usam de diferentes abordagens de suporte aos estudantes, académica e socialmente, privilegiando o mecanismo de suporte pelos pares, o qual, na opinião dos autores “*supportive, knowledgeable, and helpful peers are also important to creating the conditions that make students feel welcome and affirmed as full members of the academic community*” (idem, pp. 260). Além disso, defendem como útil práticas de programas de transição com orientações sobre sucesso na universidade; seminários de experiência de primeiro ano para demonstrar aos novos estudantes como viver na universidade; programa de compreensão, aconselhamento, orientações para os estudantes das residências estudantis e outros recursos

do campus; criação de redes de aconselhamento para os caloiros oferecendo informações e ferramentas para boas tomadas de decisão sobre o futuro acadêmico.

Um estudo centrado no suporte social realizado no âmbito da ASES portuguesa, compreende-o como “uma fonte de recursos, a que o indivíduo pode apelar para operar em si reajustamentos num processo de transição, em qualquer fase do ciclo de vida” (Dinis 2013, p. 3). Dinis (2013) debruçou-se sobre o processo de adaptação, de suporte social e de bem-estar, buscando nas subjetividades dos estudantes que ingressaram nas residências universitárias a significação deste processo por meio da Teoria dos Vetores⁶⁶ (1969), da Teoria de Astin⁶⁷ (1997), da Teoria de Pascarella⁶⁸ (1980), da Teoria da Integração de Tinto⁶⁹ (1988). Desenvolveu, para tanto, um estudo empírico com os estudantes alojados nas residências de uma instituição do Centro de Portugal cujos resultados não somente traçam um perfil dos estudantes alojados como também desmistificam ideias pré-definidas sobre este público, com o teste de hipóteses e da análise preditiva. Este estudo elencou uma série de proposições para alterar o modo dos serviços trabalharem com os estudantes das residências universitárias, sendo este o seu maior contributo.

Em síntese, a ASES portuguesa está construída com base no paradigma meritocrático-procedimental compensador reforçado pela forma como foram estruturadas as respostas sociais. Tem como pilar único as bolsas de estudos, erigidas considerando a compensação dos estudantes economicamente carentes ao pagamento das propinas à frequência ao ensino superior. Apresenta um fortalecido aparato de residências estudantis que revela que o paradigma contém um viés progressista pela extensão desta resposta aos estudantes não bolseiros, de igual forma para as unidades alimentares. As respostas sociais avançam os apoios financeiros, enfaticamente às de suporte social, de aconselhamento e integração que apresentam indicadores de sucesso e investimento nos serviços, mas ainda frágeis quando se trata de respostas sociais nas áreas cultural e desportiva. São envidados esforços para a criação de modalidades de bolsas extra-regulação nacional para atender os estudantes que não se enquadram nos critérios de elegibilidade que, por sua vez, são manuseados de forma procedimental na condução do processo de análise das candidaturas guiados por princípios

⁶⁶Ver: Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁶⁷Ver: Astin, J. A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. Effects on psychological symptomatology, sense of control, and spiritual experiences. *Psychotherapy and psychosomatics*, 66(2), 97–106. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9097338>.

⁶⁸Ver: Pascarella, E. T. (1980). Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545–595. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1170295>.

⁶⁹Ver: Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455.

meritocráticos, na maioria das vezes, posto que já à partida é considerado o percurso do nível de ensino progressivo, tal como na bolsa de estudo nacional.

Estes são, portanto, os argumentos extraídos das evidências documentais que deixam poucas dúvidas acerca da pertinência da proposta do paradigma que apresentamos e que nos inspira à reflexão: a partir de quais princípios queremos suportar a ASES em Portugal?

2.5 As políticas concorrenciais de acesso e de permanência do modelo brasileiro

No paradigma semirregulamentado-concorrencial da ASES brasileira, o estudante concorre aos apoios e mesmo que atenda aos critérios de elegibilidade pode não tê-los atribuído, uma vez que se respeita a disponibilidade orçamental, com *numerus clausus*, segundo a ordem de capacitação do menor para o maior. Por tratar-se de um paradigma semirregulamentado, a legislação nacional indica apenas áreas prioritárias para o direcionamento das ações, ficando à discernimento das universidades a forma de implementá-las, os equipamentos a erigir e as respostas sociais a criar. Por esta razão, as respostas sociais encontradas caracterizaram-se pela heterogeneidade e desregulamentação (ou melhor, regulamentadas pelas próprias instituições). No caso das PR's participantes deste estudo, uma tratando exclusiva e irrepreensivelmente das orientações do PNAES e outra conseguindo usar da liberdade legal para expandir as ações para áreas por ele não abrangidas, mas cuja funcionalidade merece atenção.

Agrupamos as respostas sociais em três conjuntos considerando a proximidade de conteúdo, designadamente nas tipologias: respostas sociais clássicas, respostas sociais voltadas à formação académica e política e respostas sociais assistenciais.

As respostas sociais clássicas referem-se às tradicionais respostas encontradas na legislação nacional: alojamento, alimentação, transporte, atenção à saúde, atividades desportivas, atividades culturais, creche, apoio pedagógico e à informática.

A começar pelas moradias estudantis, como designa o PNAES, apesar de consistirem na primeira ação mencionada, assumem na ASES brasileira um papel significativamente tímido nas PRs estudadas. Numa delas o equipamento existe, mas com um número irrisório de lugares (167), e noutra, o primeiro prédio estava em processo de construção. Para uma das PRs, a moradia estudantil

tem por missão atender a necessidade de alunos com vulnerabilidade social do sexo masculino e feminino, regularmente matriculados nos Cursos de Graduação Presencial, oriundos de outros

municípios, que sem este espaço não teriam como cursar a universidade” [e de] “proporcionar um espaço de convivência que possibilite a permanência durante a realização dos respectivos cursos em um ambiente sadio e adequado ao estudo com gratuidade plena (A1).

A falta de prioridade como ação do PNAES encontra fundamento nas escolhas realizadas pelas sucessivas gestões das PR's que não consideravam as moradias estudantis um equipamento essencial para o fortalecimento da ASES sendo mais acessível outras formas de colmatar esta necessidade.

A fragilidade relativamente à estrutura física das moradias implica em atender os estudantes que necessitam desta resposta social com uma medida paliativa, denominada pelas PR's de auxílio-moradia (que não está previsto em nenhuma legislação nacional da ASES), mas cujo repasse orçamental é realizado, sem exceção, com a rubrica de despesas de custeio e não de capital, todos os meses, anos a fio.

Esse programa, que faz parte das ações relativas à política habitacional, disponibiliza recursos financeiros aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que demandam serviço de moradia, porém não obtendo atendimento em função da baixa disponibilidade de vagas na estrutura predial existente (A1).

Em outra situação, torna-se um “incentivo pecuniário mensal, exclusivo para alunos (as) provenientes de outras cidades, de caráter provisório, a ser reavaliado, ao se definirem política e normas sobre moradia estudantil” (A2).

Relativamente à resposta social clássica de alimentação, a ASES brasileira tem trabalhado com equipamentos próprios, enfaticamente. No entanto, como reflexo da expansão que algumas universidades sofreram após o REUNI, que implicou na criação de extensões da universidade com a abertura de *campi* em outras cidades dos estados, houve a necessidade de concessionar este serviço para restaurantes conveniados. Nos campus sede, contudo manteve-se a tradição do uso do Restaurante Universitário próprio.

Os programas de alimentação implementados pelas PR são similares, “o usuário tem direito a refeições gratuitas (almoço, jantar e café da manhã) no Restaurante Universitário e cantinas conveniadas, sem prestação de atividades” (A2) e “fornecimento de refeições subsidiadas aos seus estudantes, através do Restaurante Universitário” (A1). Os objetivos perpassam a promoção e a manutenção da “saúde de seus usuários, através do fornecimento de uma alimentação sadia e diversificada, produzida dentro de um rigoroso padrão de qualidade” (A1).

A resposta social clássica relativa ao transporte também é definida pelo PNAES, no entanto, apenas uma das PR's a assumiu como parte das suas ações consistindo no “recebimento de vale-transporte mensalmente para o deslocamento da residência ao respectivo Campus Universitário durante os períodos letivos, sendo a quantidade de vales estipulada conforme

endereço comprovado, trajeto e comprovante de matrícula” (A2). A outra PR considera que o apoio ao transporte é já fornecido pelo município que está sediada, que implementou uma política de redução de 50% no valor do pagamento do transporte para os estudantes, incluindo os do ensino superior. Neste sentido, apesar de já ter sido matéria de discussão e análise, um programa específico não foi implementado durante o período de 2008 a 2014.

A resposta relativa à atenção à saúde, numa das PR's, confunde-se com a resposta social de orientação psicológica e noutra não é mencionada em nenhum momento. No primeiro caso, entre o período de 2008 a 2011 foi criado um setor específico para tratar de assuntos relativos à assistência à saúde estudantil, completamente desestruturado nos anos subsequentes. Dada a falta de estrutura própria, este extinto setor voltou-se para a atividade de articular a integração da Universidade através da Pró-Reitoria, com a Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Saúde, buscando viabilizar o acesso dos estudantes à rede de serviços básicos de saúde e/ou o seu encaminhamento aos serviços de maior complexidade sem ferir os princípios e diretrizes que regem o Sistema Único de Saúde – SUS (A1).

As respostas sociais clássicas de atividades desportivas foram viabilizadas pela mesma PR de forma realista “A Universidade não possui uma política institucionalizada de Esporte e Lazer. A maioria das iniciativas que existem nessa área são atividades de projetos isolados” (A1). Mais realisticamente é a avaliação realizada pelo mesmo órgão quando afirma que

a cultura instituída atualmente na UF se suporta na visão do Esporte de alto rendimento, de equipes representativas da instituição para a disputa em competições. Acreditamos que as atividades do Esporte de Alto Rendimento poderiam ser melhor acompanhada pela Pró-Reitoria de Extensão, considerando a representação institucional externa. Acreditamos também ser necessário o desenvolvimento de uma política de acolhimento que vincule o Esporte à práticas de aperfeiçoamento e desenvolvimento humano. Nesse sentido o trabalho desenvolvido pela Divisão de Esporte e Lazer foi insuficiente, não conseguindo dar início a espaços democráticos para a constituição da política institucional ou ações mais voltadas à integração estudantil (A1).

Tal como a falta de estruturas de residências universitárias e de serviços de saúde, a resposta social clássica de apoio à infância, focalizado nas creches, também não possui identidade própria, sem equipamento próprios, recorrendo a paliativos como “o programa auxílio creche implementado pela PR oferece um auxílio financeiro mensal aos estudantes que apresentam dependentes e que não conseguem vagas nas creches públicas municipais e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade” (A1). Um auxílio que envolve polémica dada a compreensão de que este deve ser um apoio fornecido pelos municípios dada a divisão das responsabilidades dos níveis de ensino, que no caso brasileiro é de responsabilidade da esfera municipal. Assim, mesmo que a universidade tenha uma creche ao seu dispor, esta não atende

aos estudantes na sua totalidade, em razão de motivações internas do referido núcleo, que opta por atender crianças da comunidade do entorno da universidade e de funcionários em detrimento das crianças dos estudantes.

Noutro caso,

aprovada pelo Conselho Superior, através da Resolução n. 02/2011, de 30 de janeiro de 2011, esta nova forma de concessão de Assistência Estudantil, foi definitivamente implementada no processo seletivo de 2012, passando a atender 5 alunas-mãe. Considerando as disposições de aprovação no mesmo formato das outras quatro modalidades de atendimento que não permitiam acúmulo ente elas, registra-se um prejuízo no possível alcance da modalidade auxílio-creche que poderia ter maior significância na vida do estudante-pai/estudante-mãe, mediante a possibilidade de tornar-se complementar à concessão de uma outra modalidade (A2).

Assim, esta resposta está voltada

às demandas dos pais-estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Na verdade, esta iniciativa da UF visa atender ao disposto no PNAES, que prevê ações de atendimento à creche dos filhos dos estudantes. Neste sentido, tal auxílio está diretamente vinculado à ótica de assegurar a permanência dos estudantes de graduação em seus respectivos cursos, com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico (A1).

A resposta social clássica de apoio pedagógico é uma resposta comum das duas PR's, como uma forma de “acompanhamento e orientação individual ao aluno; realização de oficinas pedagógicas; e controle do rendimento acadêmico”, com o objetivo comum de “diminuir as deficiências pedagógicas, estimular e facilitar a permanência do estudante no curso e assessorar os alunos nas demandas didáticas e pedagógicas” (A2).

A resposta social clássica de inclusão digital, como uma vertente pouco explorada e mais voltada para a formação acadêmica, é realizada apenas por uma PR, a qual busca alternativas à esta ação mesmo antes de tornar-se requisito do PNAES, “tem por objetivo atender aos estudantes dos cursos regulares de Graduação e Pós-Graduação que estejam devidamente cadastrados nos sistemas de autenticação do RAS (Remote Access Service) - além dos estudantes estrangeiros, que se matriculam em disciplinas isoladas, e de estudantes ouvintes” (A1). É uma das únicas respostas sociais que não usa o critério de insuficiência de recursos financeiros para que seja possível acedê-la, sendo universal desde que o estudante esteja matriculado.

No conjunto das respostas sociais voltadas à formação acadêmica e política, encontramos respostas sociais para a viabilização de cursos de línguas estrangeiras, da participação em eventos científicos, de viagens de estudos e ao apoio às entidades estudantis. Trata-se de um conjunto de respostas implementado por uma das PR's, que com exceção da viabilização de cursos de línguas estrangeiras, é realizado completamente à parte da legislação

nacional, sendo assim antes mesmo da implantação do PNAES e antes de 2008. “Considera-se este um importante apoio institucional aos estudantes que comprovadamente se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cuja relevância é destacada pelo PNAES como uma ação cuja finalidade é minimizar os impactos relativos à desigualdade do acesso ao conhecimento” (A1).

O apoio à participação dos estudantes em eventos científicos usa-se do critério de prioridade aos mais desfavorecidos economicamente, atendendo, portanto não apenas os estudantes da ASES.

tem a finalidade de difundir os resultados da produção científica, junto aos diversos tipos de eventos científicos (congressos, seminários, jornadas científicas, palestras, etc.), dentro da atuação profissional de cada universitário, na sua área de formação, possibilitando aos alunos um auxílio para divulgar as suas pesquisas, por intermédio da concessão de passagem e bolsa-evento para auxiliar nas despesas com inscrição, locomoção, alimentação e hospedagem (A1).

Na realidade desta PR, este foi um programa coerente com programas de bolsas implementados pela sua própria ASES, até 2012, o qual exigia a participação do estudante em projetos de ensino, pesquisa ou extensão como forma de contrapartida ao seu recebimento. Nesta oportunidade, estudantes da ASES abrigados nos projetos de pesquisa tiveram a oportunidade de divulgarem as suas produções com recurso a este apoio.

Assumindo uma vertente de resposta social voltada ao apoio às entidades estudantis, esta PR em específico, até 2009, teve um papel de destaque ao apoiar e assessorar os “movimentos estudantis, no que diz respeito ao reforço à sua organização e dinamização. Também, registra e sistematiza a situação estudantil, favorecendo encaminhamentos para solução e garantia da representatividade estudantil” (A1). Esta atividade manteve-se até 2014, no entanto, centrando o papel na tarefa administrativa de registo e homologação das representações estudantis da universidade.

Especificamente esta PR mencionou no seu Relatório de Atividades de 2014 uma questão importante para tal órgão da ASES que se refere ao exercício de atividades que não correspondiam ao instituído no PNAES, e no que a gestão da época convencionou denominar “identidade PR”. Procedeu, então, às alterações no organograma de todo o órgão e planeou “aprimorar as estratégias do trabalho iniciado em 2014 e que ainda se faz necessário, qual seja, o de definir e explicitar junto a Comunidade o papel da Pró-Reitoria” (A1).

Nos documentos analisados, constatamos que, por um longo período temporal, este órgão desempenhava tarefas administrativas, *i.e.*: o controle, a gestão e o acompanhamento de contratos de concessão de espaços da Universidade (lanchonetes, restaurantes, livrarias, fotocopiadoras, entre outros) que consistia numa tarefa de extremo dispêndio de recursos humanos, físicos e financeiros para uma estrutura já fragilizada da ASES brasileira. Esta

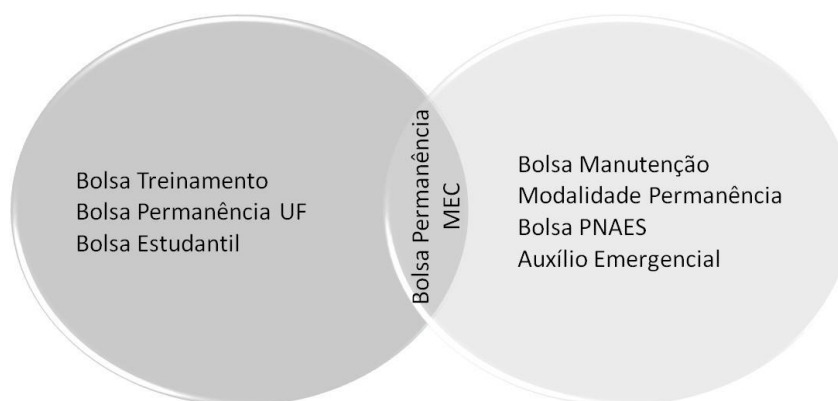
tarefa não seria estranha à ASES portuguesa, porque na estruturação dos SAS estão previstas divisões específicas para a tarefa e, exclusiva, para os espaços próprios dos SAS.

Instituído até o limite temporal de 2014, a referida PR ainda desenvolveu ações no sentido de viabilizar viagens de estudo com o objetivo de contratar “ônibus terceirizados e alocação de ônibus da UF para realização de viagens de estudo, as quais são definidas como atividades relacionadas à formação acadêmica do corpo discente, que oportunizam o conhecimento prático em disciplinas integrantes do currículo de cada curso” (A1). Na prática, isto significa que a ASES desta universidade é a responsável por fornecer aos estudantes, de qualquer curso de graduação, de qualquer perfil socioeconômico, viagens para fins de aprendizagem prática cuja responsabilidade deveria estar a cargo dos próprios cursos ou de Pró-Reitorias de Graduação porque é um requisito do curso e não da ASES.

Um conjunto de respostas sociais de cariz assistencial foi identificado, no período de 2008 a 2012, que se referem à orientação habitacional, isenção de taxas e benefícios diversos, tendo sido extintos dado que, “estes tipos de benefícios sofreram rígidas restrições, uma vez que entendemos não ser função da PR atender determinadas demandas tradicionalmente colocadas pelos estudantes, para se evitar a continuidade de um assistencialismo infundado e distante daquilo que é pregado pelo próprio programa PNAES” (A1). Estamos a tratar de necessidades suplementares, a discriminar: medicamentos, passagens para a cidade natal do estudante, óculos e lentes, material didático, odontológico ou ortopédico, reembolsos de exames e consultas médicas e tratamento ortodôntico, cujo total máximo de atendimento chegou a 292 concessões, em 2009, centradas, especialmente, na necessidade de aquisição de medicamentos de alto custo.

A resposta social relativa às bolsas de estudos na ASES brasileira é um tabu. Negligenciada como política não assumida pelo Estado até 2013, até então foi uma ação desenvolvida pelas universidades de forma individual e desregulamentada (cf. Figura II.4). A histórica saga dos programas de bolsas instituídas pelas próprias instituições não é alterada, nem mesmo com o PNAES, nem antes nem depois dele. Assim, as IFES continuam a implementar estratégias próprias de respostas sociais de bolsas.

Figura II.4 Tipologias de bolsas da ASES brasileira



Fonte: Elaboração própria.

Ainda em 2008, programas de bolsas vigoravam nos dois órgãos gestores da ASES e, naquela época, foram nomeados como “Bolsas Permanência”. Uma designada como “programa de caráter social que visa propiciar auxílio financeiro aos alunos dos cursos de graduação presencial, classificados como em situação de carência socioeconômica, para sua permanência na Universidade” (A1). Outra consistindo numa modalidade “oferecida aos alunos da Educação a Distância (EaD), na qual o estudante receberá um auxílio de R\$ 240,00 e deverá ter disponibilidade de 8 horas semanais para desenvolver atividades” (A2). Ambas previam que a atribuição da bolsa ocorresse mediante a alocação do aluno num projeto de pesquisa, ensino ou extensão vinculado a sua área de formação.

Outro programa de bolsa adotado, denominado Bolsa de Manutenção⁷⁰, consistia num agrupamento de apoios que previa “recebimento mensal de uma bolsa em valor estipulado por legislação própria, além de refeições gratuitas no Restaurante Universitário e transporte ida e volta centro-campus, mediante cumprimento de 12 horas semanais em programas e projetos” (A2).

Em 2013, o MEC instituiu o Programa Bolsa Permanência cujos “bolsistas são estudantes universitários em situações de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas que fazem cursos de graduação com mais de 5 horas diárias de aula. A bolsa se destina a custear seus gastos durante o curso cuja carga horária os impede de realizar atividade remunerada”. Nesta ocasião, decretou que a denominação Bolsa Permanência seria exclusivamente usada pelo MEC, forçando a alteração da nomenclatura dos programas próprios de bolsas das IFES que ainda se fizeram necessário dada a perspectiva focalizada desta bolsa “diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas

⁷⁰Esta bolsa permaneceu em vigência até o último ano que integrou o estudo, 2014, não tendo sofrido alterações relativamente ao público, objetivos e da necessidade de contrapartida de atividades em projetos.

comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal” (Regulamento BP-MEC 2013).

Como resultado, as IFES tiveram que reformular os seus programas, considerando também as próprias especificidades do PNAES, muito embora já viessem a acatar os critérios de elegibilidade do referido desde a sua promulgação. Assim, foram instituídos os programas

Bolsa PNAES: incentivo pecuniário mensal, com valor equiparado ao da Bolsa Permanência, concedido nos termos dessa resolução, edital próprio e observado o número de bolsas a ser definido anualmente, nos limites orçamentários da Universidade (A2).

Bolsa Estudantil foi instituído pela Resolução Normativa nº 32/CUn, de 27 de agosto de 2013. A partir dessa Resolução revogou-se o Programa Bolsa Permanência e institui-se esta nova modalidade de bolsas aos estudantes. Este Programa visa proporcionar auxílio financeiro aos estudantes dos cursos de graduação que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica devidamente comprovada, visando sua permanência e seu sucesso na universidade (A1).

Para situações consideradas especiais, a exemplo da ASES portuguesa que dispõe de resposta social clássica para o efeito, em ambas as PR's estudadas verificamos, apenas a partir de 2014, a criação de auxílios de emergência, “concessão excepcional de valor pecuniário, por apenas 01 (um) mês, ao (à) aluno (a) que, não contemplado (a) com os benefícios dos incisos I-A e I, comprovar situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica, a ser criteriosamente identificada pela coordenação de assistência social da PR, e acompanhada pela PR, nos limites da reserva do financeiramente possível da UF” (A2).

As dotações orçamentais, como podemos verificar, são provenientes ou do OE via PNAES ou de recursos próprios das universidades não existindo outra fonte de financiamento explorada para suportar os custos com as bolsas e outros apoios da ASES.

Resumidamente, no paradigma semirregulamentado-concorrencial as respostas sociais são construídas de forma frágil, inconsistente e paliativa, gerando um efeito perverso e expetante do estudante para com a resposta social que se inscreve. Os apoios seguem as orientações do PNAES e pouco apresentam de diversidade quanto à natureza, aos objetivos ou ao público. A semirregulamentação, neste ponto, não se apresenta como possibilidade, mas como esterilidade e dissonância que só aumentam as desigualdades regionais. As fragilidades em matéria de bolsas, de residências e de unidades alimentares são características ameaçadoras para um projeto de democratização do ensino superior. No entanto, a preocupação com o suporte pedagógico e estratégias que ensaiam o incentivo à participação em atividades acadêmicas, científicas e políticas apresentam-se como pontos que podem ser explorados positivamente e fortalecidos, demonstrando novas capacidades de atendimento às

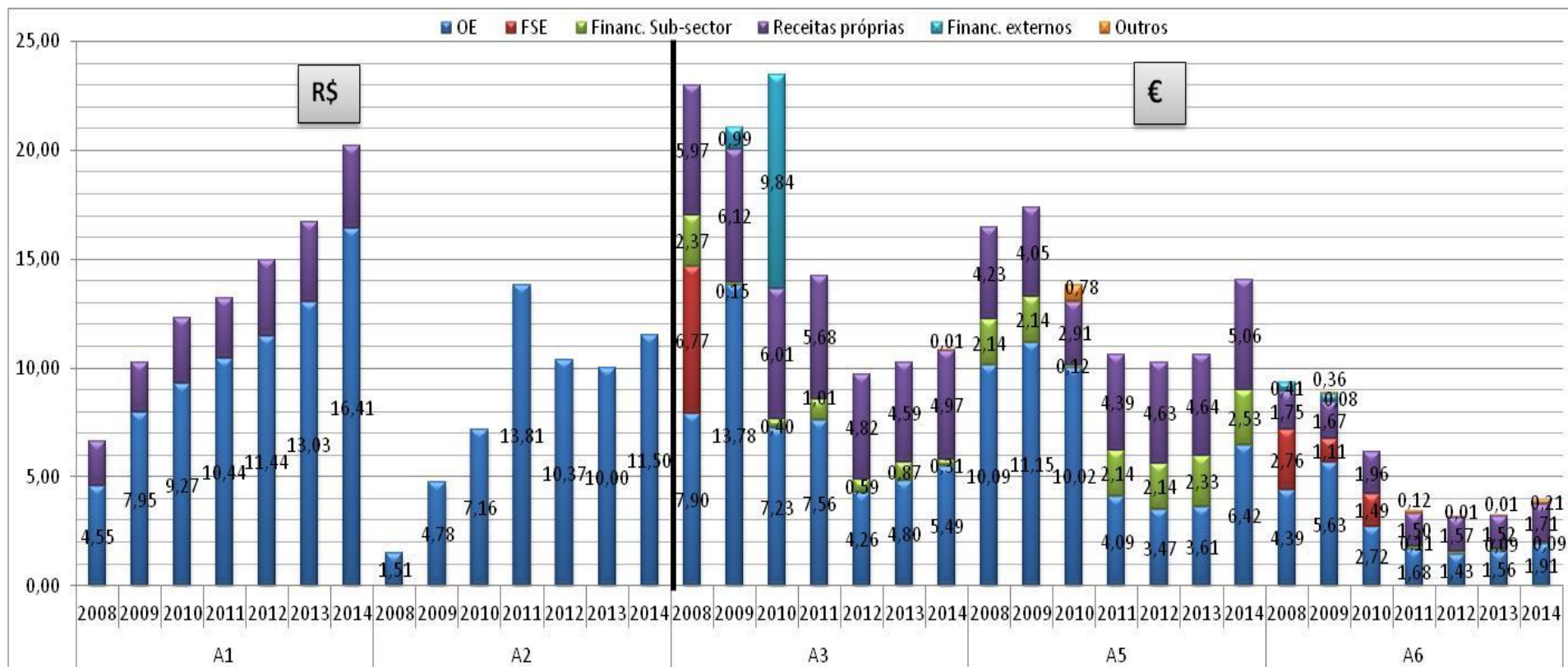
necessidades para além das financeiras. Em resumo, a ASES brasileira sabe por que existe, mas não sabe como existir porque não nasceu com uma essência filosoficamente formada, com uma hermenêutica necessária para esclarecer e tornar homogêneo a concretização dos objetivos que definiu na estruturação da sua política. Assim, seriam amenizados os efeitos da alienação dos estudantes à sua condição social, engajando-os na tarefa de transformar as estruturas que promovem estes efeitos e que envolvem os processos de redução das tensões entre as pessoas e as instituições por meio da efetiva transformação estrutural.

2.6 Propósitos e garantias das políticas luso-brasileiras

Procuraremos sublinhar os impactos dos dois diferentes paradigmas considerando os indicadores de volume orçamental, diversificação das fontes de financiamento, gastos com as respostas sociais, estrutura física e taxa de cobertura, a partir dos dados extraídos das fontes documentais secundárias dos órgãos executores e das universidades que integram o estudo.

Os dados relativos ao volume das receitas dos órgãos executores demonstram a coerência com a tendência nacional já analisada no Capítulo I. Nos órgãos executores brasileiros, verificamos o aumento progressivo dos recursos, unicamente do OE, que num período de seis anos apresentou aumento médio de 360% para uma PR e 760% para outra.

Figura II.5 Receitas dos órgãos executores – Portugal e Brasil – 2008-2014 – em milhões



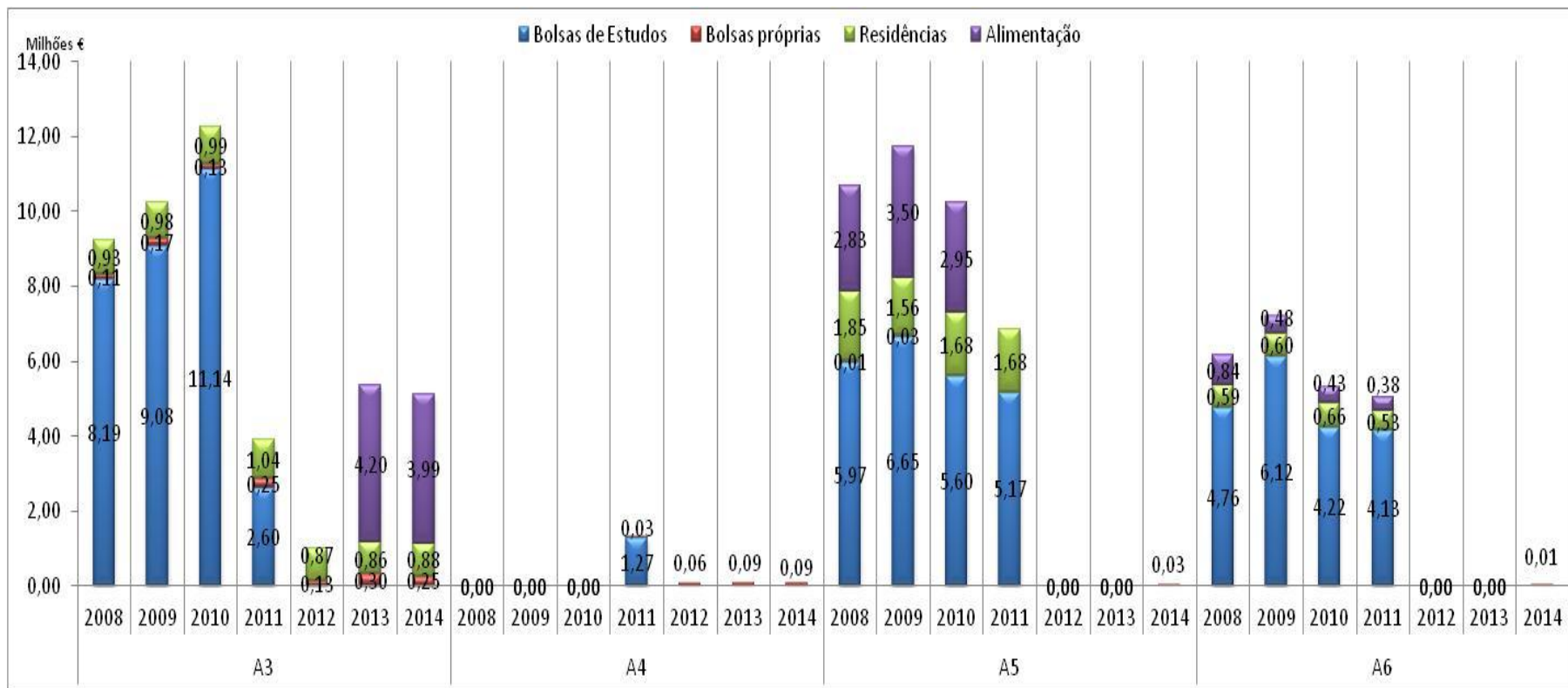
Fonte: Elaboração própria.

Nos SAS portugueses, entre os anos de 2008 a 2010 podemos ainda encontrar os recursos das bolsas de estudos, factor explicativo dos volumes mais altos, diminuídos significativamente em 2011. Em 2012, todos os SAS tiveram menores volume de receitas, seguindo uma tendência de retomada de recursos a partir do ano seguinte, até 2014, sendo evidente a redução do volume transferido pelo Estado, a perda de recursos do FSE, a continuidade do financiamento do sub-sector, sobretudo, o aumento da tendência da dicotomia OE e receitas próprias (ver Figura II.5).

Analisamos os gastos com as principais respostas sociais da ASES portuguesa e constatamos que as bolsas de estudos representavam, de facto, um peso importante na estrutura dos custos dos SAS, até 2011, e que os custos com alimentação exigem os maiores volumes orçamentais (ver Figura II.6). Os custos com as residências⁷¹ mantêm valores praticamente invariáveis, exemplificado pelos SAS A3, cujo valor não ultrapassou os 1,04 milhões de euros, em 2011, representando 7,3% do orçamento total.

⁷¹Com a alteração do formato dos relatórios dos SAS nos anos de 2012 a 2014, não foi possível colher dados mais apurados dos referidos anos nos outros SAS.

Figura II.6 Gastos com as respostas sociais clássicas da ASES portuguesa em Euros

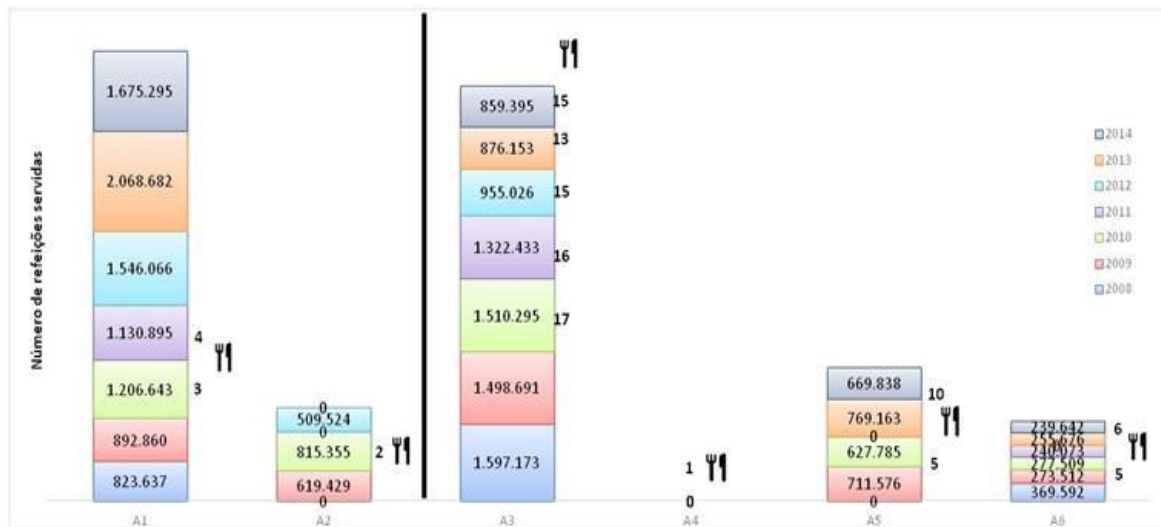


Fonte: Elaboração própria.

Os SAS A3 e A5 apresentam maiores gastos com alimentação, percentuais que afetam entre 41% e 20% do total, respectivamente, enquanto que os SAS A6 apresentam gastos ligeiramente superiores com as residências em relação à alimentação, a exemplo de 2011 quando os custos com a primeira representou 15% e com a segunda 11% do total (cf. Figura II.7).

Considerando os número absolutos de refeições servidas por ano, confirmam-se a superioridade dos gastos com os SAS A3 e A5, dois SAS que apresentam o maior número de equipamentos sociais para este fim, seguido dos SAS A6 que apresenta um número de unidades alimentares proporcionalmente superior aos demais considerando o quantitativo de estudantes da sua universidade, de igual modo o número de refeições que serviu. A PR1, que é o órgão executor que mais refeições ofereceu aos estudantes indicando ser a área de destaque relativamente às ações do PNAES, apresenta um quantitativo de unidades alimentares ainda aquém das necessidades dos estudantes.

Figura II.7 Número de refeições servidas e número de unidades alimentares das ASES portuguesa e brasileira



Fonte: Elaboração própria.

São ainda, na ASES portuguesa, despendidos gastos com bolsas próprias, criadas com os recursos do FAS ou de outras fontes de financiamento, visivelmente expandidas ou criadas durante o período analisado, que nos SAS A3 passaram de 110 mil para 300 mil euros num intervalo de seis anos e que nos SAS A6 foram criadas apenas em 2014 (Quadro II.7).

Quadro II.7 Gastos com as bolsas implementadas pelos SAS portugueses em Euros

Ano	Bolsas FAS	Propinas	Auxílio Emergência	Bolsas colaboração	Bolsas mural/fundo solidário
2008	107.987,00	s/d	s/d	n/d	n/d
2009	172.745,00	s/d	s/d	n/d	n/d
A3 2010	125.810,00	140.733,78	30.868,89	n/d	n/d
2011	247.922,00	157.652,67	7.696,31	n/d	n/d
2012	128.919,43	122.010,00	6.909,43	n/d	n/d
2013	234.843,47	228.180,20	6.663,19	35.478,78	27.927,69
2014	226.329,51	s/d	s/d	60.401,36	25.723,82
A4 2011	25.800,00	n/d	25.800,00	n/d	n/d
2012	61.708,43	n/d	26.213,13	35.495,30	n/d
2013	85.153,33	n/d	11.103,00	74.050,33	6.000,00
2014	75.668,50	n/d	11.103,00	64.565,50	3.000,00
A5 2008	n/d	n/d	s/d	13.323,92	n/d
2009	n/d	n/d	s/d	25.190,80	n/d
2014	n/d	n/d	s/d	34.890,70	n/d
A6 2014	11.362,00	n/d	s/d	11.362,00	n/d

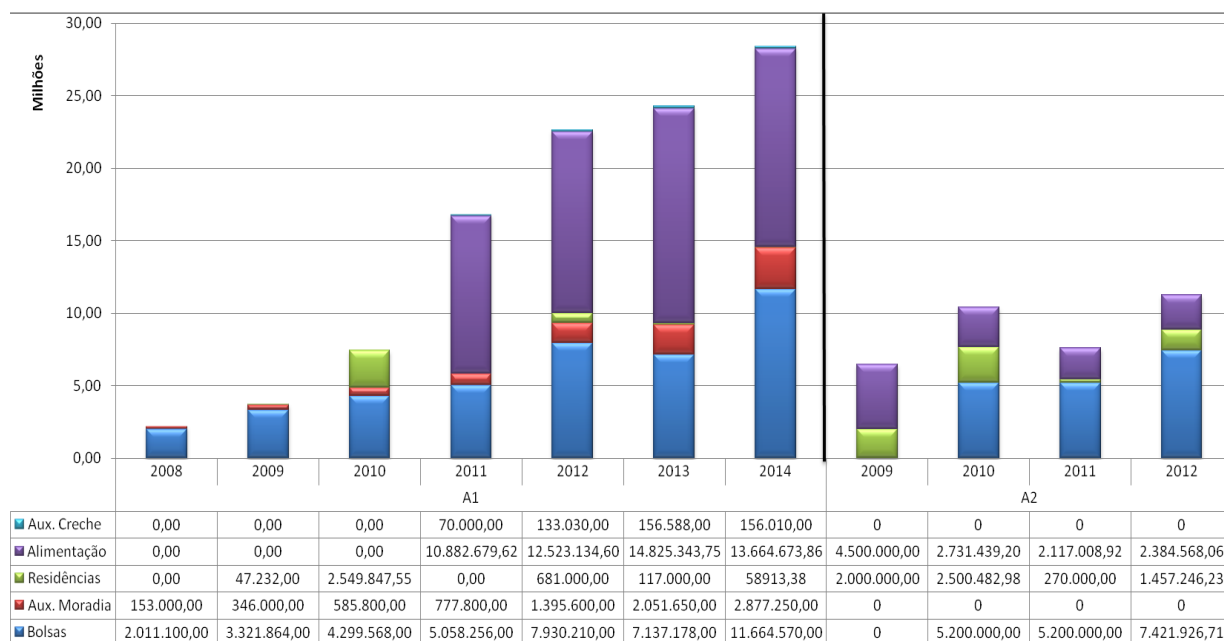
Fonte: Elaboração própria.

Na ASES brasileira, constatamos que os custos estão essencialmente centralizados nas bolsas e na alimentação, mais expressivos com a alimentação, no caso da A1 e menos na A2 que despande maiores valores com as bolsas as quais podem abrigar apoio financeiro para o alojamento, alimentação e transporte⁷². Assinalamos que foram referidos custos expressivos com as residências isto porque no período em questão, recursos do REUNI foram direcionados para a construção da primeira residência da PR A2 (com 200 camas) e de um quinto módulo da PR A1 (previsto para dilatar em mais 200 camas, mas que ao fim o fez em apenas 40).

Se observarmos os custos do auxílio moradia, denominado como paliativo às vagas nas residências, veremos que os custos anuais, a partir de 2012, correspondem aos custos relativos à construção de uma nova residência. No caso da A1, as obras foram orçadas, em 2009, em R\$2.800.000,00, para 200 camas, se somarmos os custos com o auxílio moradia desde o ano de 2008 até 2014, chegamos ao valor de R\$8.187.100,00, em teoria, valor que viabilizaria a construção de mais três prédios, com mais 600 camas (Figura II.8).

⁷²A considerar as modalidades alimentação, transporte, moradia, manutenção e permanência.

Figura II.8 Gastos com as respostas sociais clássicas da ASES brasileira (Reais R\$)



Fonte: Elaboração própria.

Outros gastos podem levantar dúvidas sobre um possível desvirtuamento do orçamento da ASES. Referem-se aos custos apresentados com ações afetas à outras matérias, quando verificamos que recursos anuais de quase meio milhão de reais são direcionados para cobrir custos de outras PR's, em ações que deveriam ser custeadas pelos cursos de graduação. Há, ainda, esforços em garantir uma ação de apoio financeiro aos estudantes atendidos pela ASES em participar de eventos científicos e de cariz político, com milhões de reais destinados a este fim, como se vê no Quadro II.8.

Quadro II.8 Gastos com respostas sociais à formação académico-política da ASES brasileira em Reais

	Part. Coletiva	Passagens	Bolsa eventos	Viagens de Estudos	Benef. Diversos	Apoio a eventos académicos
2008	s/d	s/d	s/d	s/d	266,00	s/d
2009	434.555,50	5.176,00	2.473,00	s/d	292,00	s/d
2010	524.613,22	170.846,63	118.353,00	253.580,00	238,00	s/d
2011	1.140.267,00	158.411,50	215.841,48	468.711,00	158,00	s/d
2012	1.361.394,26	405.669,21	139.362,51	497.042,10	80,00	s/d
2013	1.337.331,11	656.663,26	153.286,18	542.133,57	0,00	89.489,13
2014	1.077.315,00	691.408,28	107.051,17	559.982,00	0,00	102.423,32
Total	5.875.476,09	2.088.174,88	736.367,34	2.321.448,67	1.034,00	191.912,45

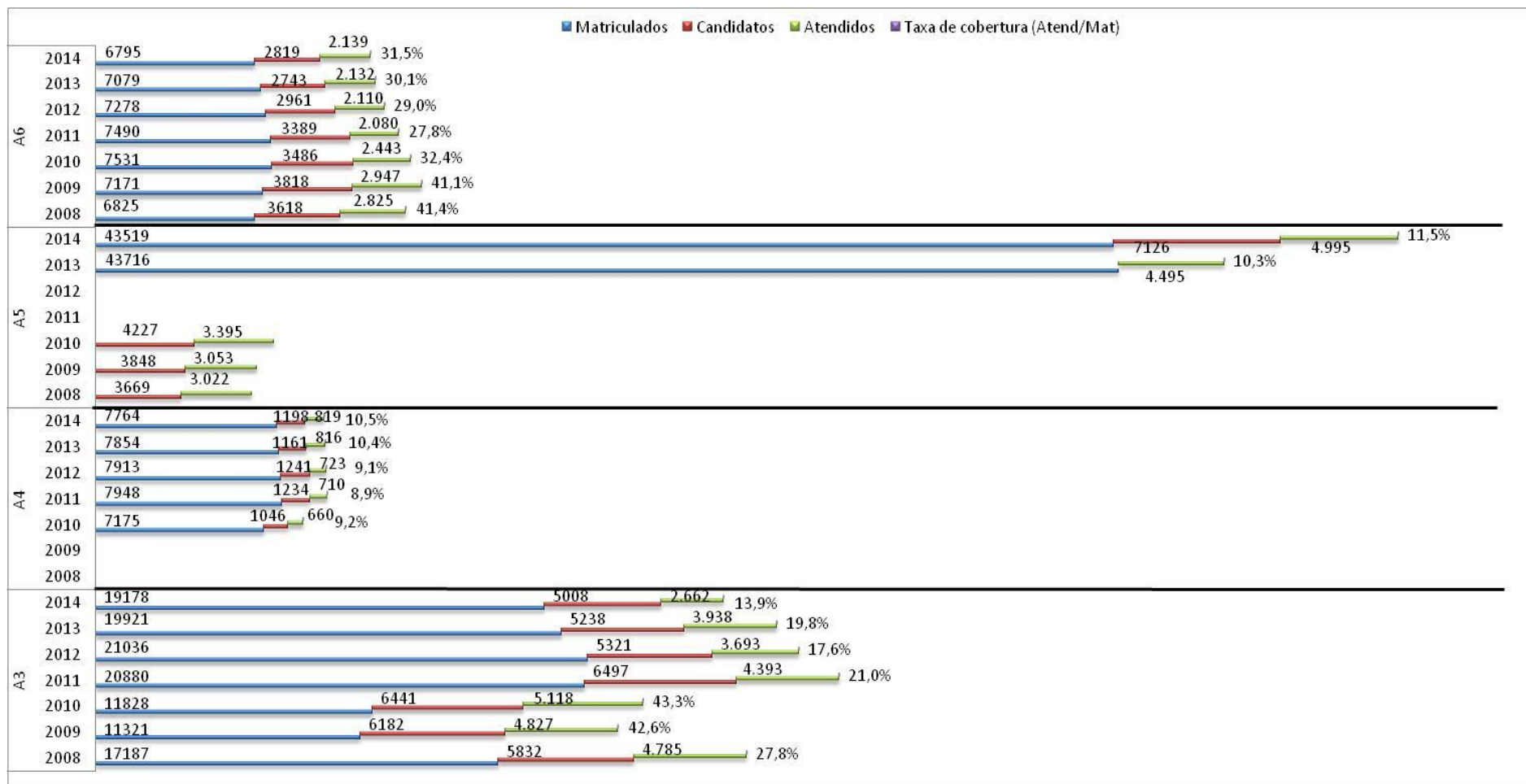
Fonte: Construção da autora.

Até aqui, os dados fazem-nos concluir que a ASES portuguesa usa-se menos dos apoios financeiros, o que é parcialmente verídico. No entanto, devemos considerar que os

apoios complementares correspondem aos auxílios atribuídos separadamente pela ASES brasileira, o que implica na financeirização dos apoios, igualmente. A questão é que na ASES portuguesa os estudantes não concorrem aos complementos, mas estes são incorporados no valor final da bolsa de estudo. Este factor interfere na taxa de cobertura dos apoios?

Ao tratarmos das candidaturas às bolsas de estudos da ASES portuguesa e da relação entre o número de estudantes matriculados nas universidades com o número de estudantes com bolsas atribuídas, verificamos taxas variáveis entre os SAS estudados. Os SAS A3 apresentam taxas que variam entre os 42% aos 14%, os SAS A4, taxas médias de 9%, os SAS A5, de 11% e os SAS A6, de 41% aos 29%. Podemos com isso afirmar que, no caso dos SAS A6, cerca de 41% dos estudantes da universidade são bolseiros (cf. Figura II.9).

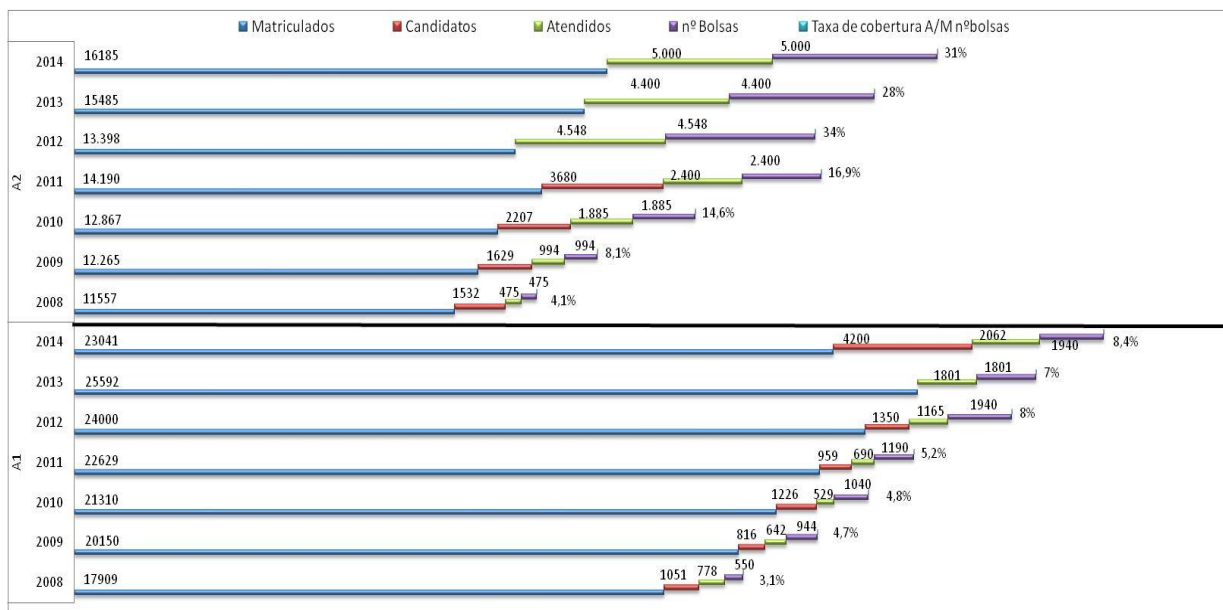
Figura II.9 Número de matriculados, de candidatos e de com bolsas de estudo atribuídas e taxa de cobertura absoluta da ASES portuguesa



Fonte: Elaboração própria.

Com relação à mesma componente analítica, na ASES brasileira, na qual a candidatura é exclusivamente feita às bolsas oferecidas pelas PR's, verificamos que no caso da PR A1, que trabalha com *numerus clausus*, mesmo tendo aumentado de 550 para 1940 de bolsas durante o intervalo analisado, a taxa de cobertura não ultrapassou os 8,4% (ver Figura II.10). Na situação da PR A2, que desde 2007 não determina o número de bolsas ofertadas e, por isso, eram desclassificados apenas os estudantes que não apresentavam a documentação, a taxa já se revela mais expressiva, 16,9%, em 2011, e de 31,0%, em 2014.

Figura II.10 Número de matriculados, candidatos, bolsas disponíveis e com bolsas atribuídas e taxa de cobertura absoluta da ASES brasileira



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos três diferentes relações considerando duas formas de cálculo da taxa de cobertura, relação entre i) número de atendidos e número de matriculados e ii) número de atendidos e de candidatos, incluímos o iii) rácio entre o número de candidatos aos apoios e o número de matriculados nas universidades com a intenção de conhecermos a procura ao apoio considerando o universo total de estudantes de cada universidade que abriga o órgão executor. A Figura II.11 ajuda-nos a identificar que a taxa de cobertura absoluta da ASES portuguesa é maior que a brasileira quando consideramos o número de estudantes atendidos em relação ao número de matriculados. Na PR A1 o percentual médio é de 5,8% e o da PR A2 é de 20,7%. No SAS A3, a média da taxa de cobertura é de 26,5%, na A4 é de 9,6%, na A5 é de 10,5% e na A6 é de 33,1%.

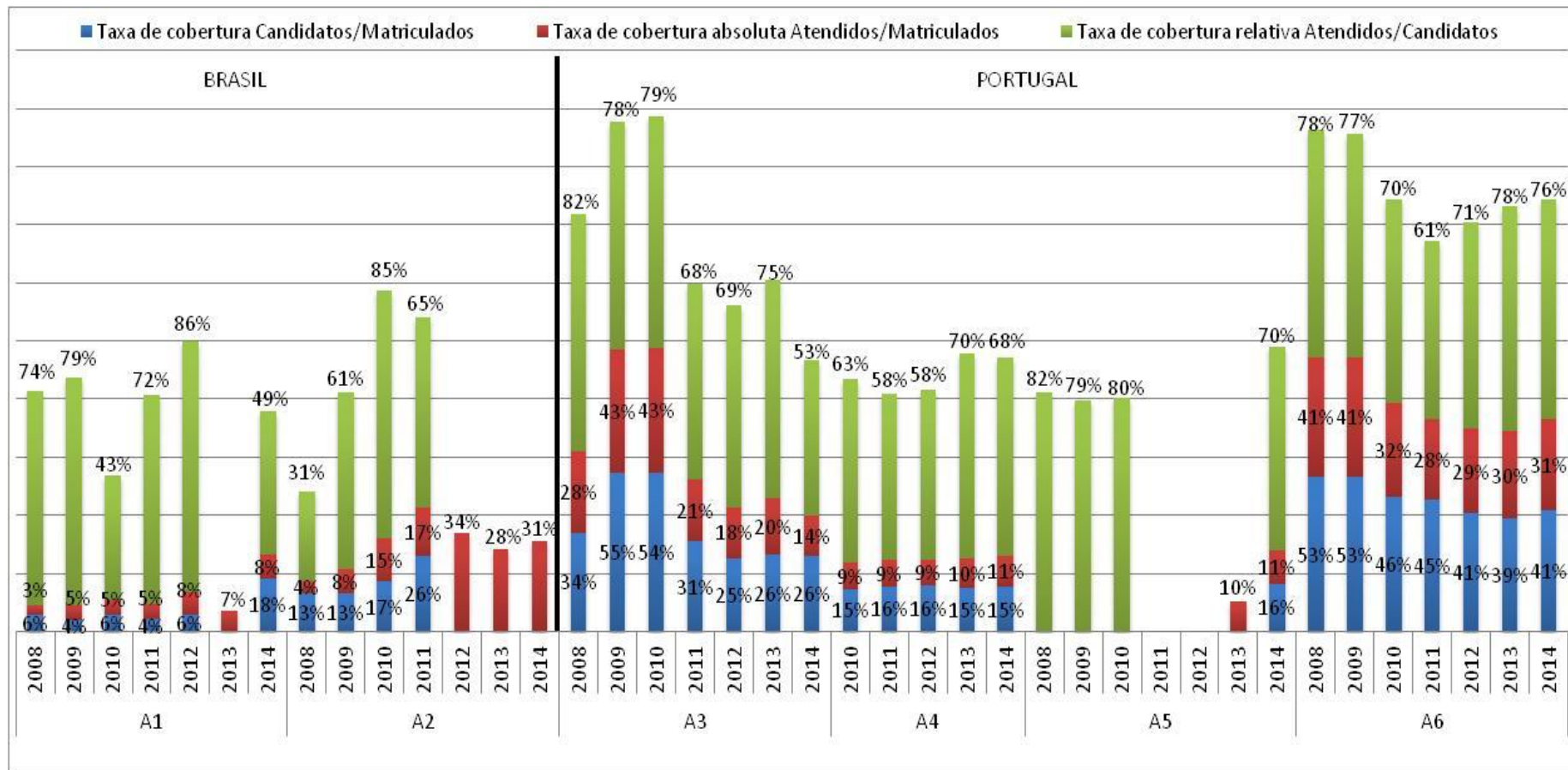
Já em relação à taxa de cobertura relativa considerando o número de estudantes atendidos em relação ao número de candidatos às bolsas, os altos percentuais apresentam-se nas duas ASES, na brasileira com maior tendência aos mais baixos, como caso da PR A1 que, em 2010 atendeu 43% dos candidatos à bolsa e a PR A2 que, em 2008, atribuiu a 31% do mesmo universo.

Na ASES portuguesa, podemos citar que esta relação foi desfavorecida a partir de 2010 quando as normas técnicas próprias foram substituídas pelas nacionais, a verificar os percentuais dos SAS A3 e A6, principalmente, sendo retomada a sua ascensão nos anos seguintes. No entanto, o patamar a que chegam os percentuais médios na ASES portuguesa (72% A3, 63,4% A4, 77,7% A5, 73% A6) se confrontados com os da ASES brasileira (67,0% A1, 60,5% A2), indicam maior consolidação de cobertura da primeira em relação a segunda (cf. Figura II.11).

Além disso, é interessante analisarmos o rácio entre o número de candidatos aos apoios *versus* o número de matriculados nas universidades, o que nos apresenta um indicador importante em relação ao percentual de procura dos estudantes pela resposta. Os dados da Figura II.11 evidenciam que este rácio é maior na ASES portuguesa se comparado com a brasileira. Nos SAS A3 e A6 chegou a mais de 50% no período em 2009 e 2010, no entanto, na primeira, cerca de um em cada quatro estudantes matriculados candidata-se aos apoios e, na segunda, quatro em 10 estudantes o faz. No SAS A4 o referido rácio aproxima-se do apresentado pela PR A2, com cerca de 15% do estudantes matriculados a candidatarem-se e, na PR A1, os rácios mais baixos, que só em 2014 chegou aos 18%, até então menos de um em cada 10 estudantes candidatava-se aos apoios.

Formulamos uma hipótese para o caso brasileiro e outro para o português, que carecem de comprovação. Para o primeiro caso, acreditamos que o estudante não se candidata porque tem conhecimento tácito das baixas probabilidades de ter a bolsa atribuída, considerando o perfil de vulnerabilidade estabelecido pelas regulamentações e o quantitativo de bolsas oferecidas, o que o desencoraja automaticamente a candidatar-se. No caso da segunda, especificamente nas realidades dos SAS A4 e A5, é que o perfil socioeconómico dos estudantes das universidades em questão é, de facto, mais elevado do que o das outras que integram o estudo, dada a posição geográfica das instituições.

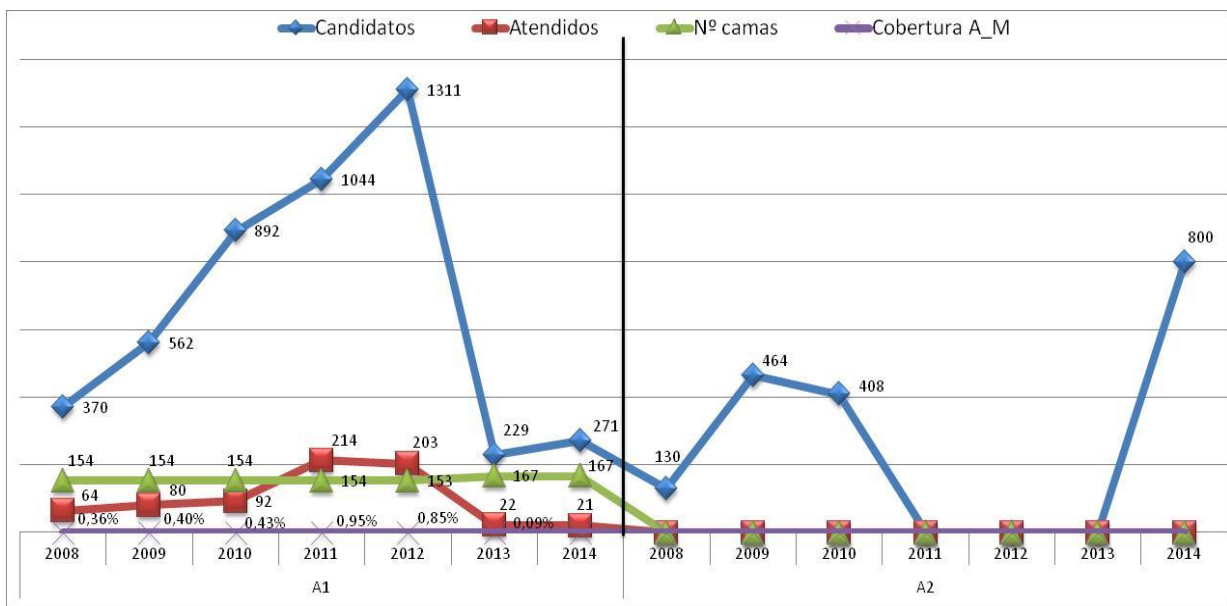
Figura II.11 Capacidade de cobertura das ASES portuguesa e brasileira



Fonte: Elaboração própria.

A ASES brasileira apresenta outros apoios financeiros que necessitam de candidaturas adicionais às da bolsa. Procedemos à mesma análise, de taxa de cobertura, com relação às residências e verificamos que estas se revelam ainda mais baixas que as das bolsas, haja vista que o número de estudantes que se candidata às residências é factualmente maior do que a capacidade de atendimento da estrutura construída. Na A1, por exemplo, o número de camas disponíveis passou de 154 para 167 enquanto que a procura chegou a corresponder a quase 10 vezes a oferta e que na A2, a procura existe, mas a estrutura não (ver Figura II.12).

Figura II.12 Número de candidatos, atendidos, camas disponíveis e taxa de cobertura absoluta nas residências da ASES brasileira

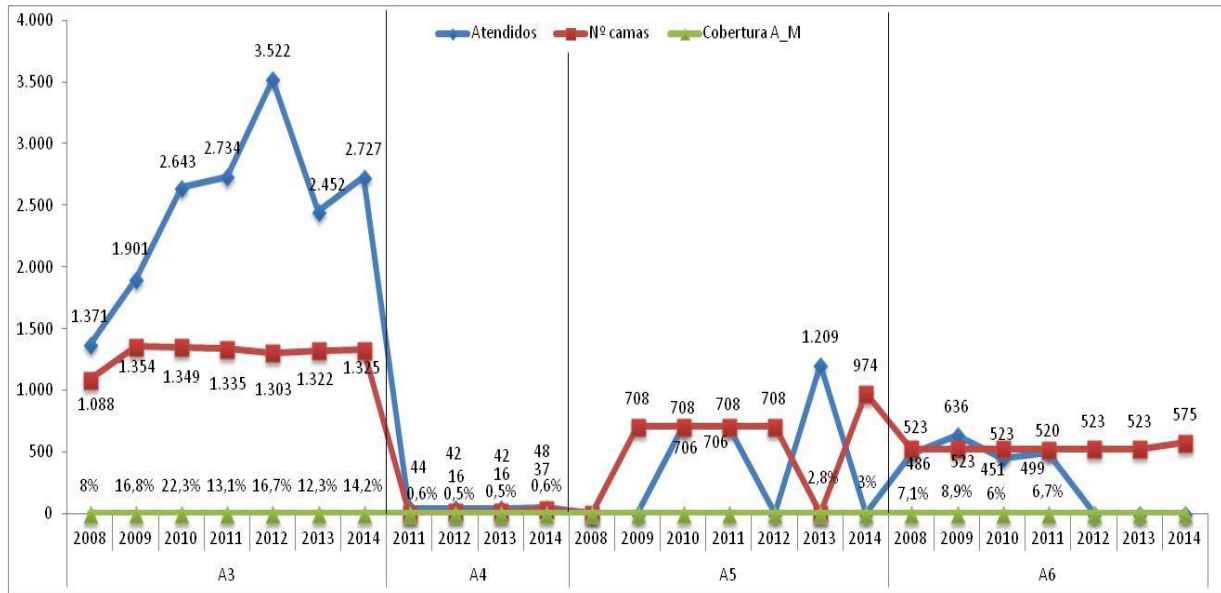


Fonte: Elaboração própria.

No caso da ASES portuguesa, a indicação da necessidade à residência é dada na candidatura às bolsas de estudos, no entanto, pode haver uma sistemática de seleção à critério de cada SAS, mas que geralmente não excluem o estudante do apoio, mas usam deste para conhecer o estudante, por exemplo, durante a entrevista para a alocação para a vaga disponível. Neste sentido, observamos que na ASES portuguesa, as taxas de cobertura absoluta para a resposta de residência são mais altas se comparadas com as brasileiras (Figura II.13). Observamos o quantitativo do número de camas disponíveis pelos SAS, com exceção do A4 que não possui residência própria, e o número de estudantes atendidos que incluem bolseiros, de caráter permanente e temporário, visto que as vagas restantes destinadas aos bolseiros são ofertadas para estudantes não bolseiros, ou em mobilidade ou visitantes. Assim,

a taxa de cobertura absoluta desta resposta social na ASES portuguesa é sempre superior à brasileira e a taxa de cobertura relativa pode ultrapassar os 100%.

Figura II.13 Número de candidatos, camas disponíveis e taxa de cobertura absoluta nas residências da ASES portuguesa



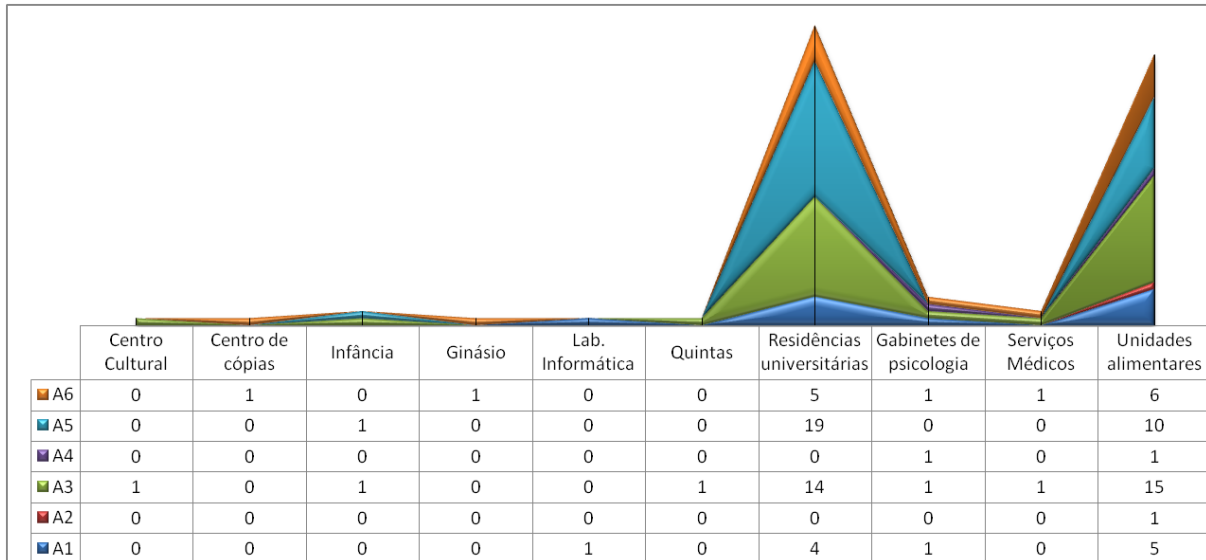
Fonte: Elaboração própria.

As evidências indicam que a taxa de cobertura absoluta tende a ser mais elevada quando acompanhada da solidez dos recursos físicos que os órgãos gestores possuem na forma de equipamentos específicos para as respostas sociais. Ao analisarmos os casos particulares, podemos depreender que a estrutura já formada pela ASES portuguesa é bastante mais ampla que a brasileira. Citamos o exemplo dos SAS A3, que entre os portugueses, é o que apresenta a estrutura mais pesada e diversificada que inclui um Centro Cultural, um Jardim de Infância e uma Creche, uma área rural para produção própria de alimentos, serviços médicos, unidades alimentares, gabinete de psicologia e residências universitárias (Figura II.15).

No âmbito luso-brasileiro, os equipamentos sociais da ASES estão centrados basicamente nas áreas das residências estudantis, unidades alimentares e gabinetes de psicologia, o que reforça o argumento de que por serem, historicamente, as primeiras respostas oferecidas pela ASES, são, especialmente no caso da portuguesa, os equipamentos mais privilegiados comparativamente à outros cujas necessidades foram colocadas pelos estudantes considerando o contexto da sociedade de risco e em rede. Neste duplo contexto,

um ginásio pertence à estrutura do órgão executor A6, tal como um centro de cópias, e um laboratório de informática a A1.

Figura II.14 Recursos físicos da ASES portuguesa e brasileira



Fonte: Elaboração própria.

Demonstramos até aqui dados que nos permitem afirmar mais do que a existência de dois diferentes paradigmas da ASES em Portugal e no Brasil. Demonstram os resultados gerados por ambos considerando os dados estatísticos oficiais dos seus órgãos executores. O paradigma meritocrático-procedimental-compensador da ASES portuguesa, apesar de meritocrático, apresenta taxas de cobertura superiores ao paradigma homólogo com recursos físicos que permitem alargar a taxa de cobertura absoluta para um universo de estudantes que não pertence exclusivamente à ASES, volumes orçamentais superiores e diversificados, buscando colmatar as dificuldades dos estudantes em cobrir com as despesas das propinas assegurando a sua manutenção no ensino superior. Por sua vez, o paradigma semirregulamentado-concorrencial da ASES brasileira, apresenta baixas taxas de cobertura absoluta, reduzido número de candidaturas considerando o universo de estudantes elegíveis e o grau de estudos, baixo investimento em equipamentos que indica poucos recursos físicos e valores orçamentais que colocam em causa a cobertura das respostas, apesar de ter apresentado aumento contínuo, produzindo a perversa concorrência aos apoios disponíveis de forma insuficiente à procura.

Notas conclusivas

Aprofundamos as análises no nível meso do objeto de estudo, sem descurar do macro, procurando sustentar a afirmação de que «a matriz socioeconômica influencia a reconfiguração da ASES nas universidades públicas e exige novas metodologias de respostas sociais».

Concluimos que a matriz socioeconômica auxilia a definição de escolhas com relação às políticas da ASES implementadas pelos dois países, seguindo a tendência do grupo de países a que pertencem. Por um lado, a ASES portuguesa apresenta características de um sistema de apoios que requer reiteradamente teste de meios da família do estudante, integrando um grupo de países que se caracteriza pela atribuição a um baixo quantitativo de estudantes como política de compensação aos custos com as propinas, com tipologias de apoios com base na vulnerabilidade e no mérito. Por outro lado, a ASES brasileira segue a tendência do ensino superior latino-americano, onde na generalidade dos países, é financiado pelos Estados, e maioritariamente gratuitos para os estudantes e que apesar destas condições, tem o desafio de garantir acesso e permanência aos grupos populacionais específicos, que não dispõe de meios suficientes para garantir a conclusão.

Trata-se de uma matriz socioeconômica que exige o estabelecimento de critérios de elegibilidade que influenciam diretamente no acesso aos apoios e no grau de atendimento dos objetivos das respostas sociais. A ênfase na insuficiência econômica, o imperativo de estar matriculado e o aproveitamento escolar são centrais para aceder ao ensino superior com apoio da ASES, significando a realização de direitos cruciais para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, garantido via política com claro recorte social. No entanto, os estritos critérios de elegibilidade podem conduzir ao reforçamento de desigualdades econômicas e financeiras entre os estudantes e no agravamento dos seus problemas sociais que influenciam nos percursos académicos.

Com base nas evidências, propusemos a constituição de dois paradigmas de acesso e permanência da ASES em Portugal e no Brasil, buscando testá-lo com o auxílio de dados estatísticos relativos à capacidade de atendimento e cobertura.

O *paradigma meritocrático-procedimental compensador* da ASES portuguesa envolve o processo de candidatura aos apoios no qual a entrega dos documentos garante a atribuição do apoio, desde que de acordo com critérios estabelecidos nacionalmente, sem limitações orçamentais, com a finalidade última de compensá-los pelos custos com as propinas. Tem nas

bolsas de estudos a representação da forma compensatória que foram estruturadas as respostas, dispõe de fortalecido aparato de recursos físicos que permitem alargar a taxa de cobertura absoluta para um universo de estudantes que não pertence à ASES, revelando um viés progressista, com volumes orçamentais superiores e diversificados. As respostas sociais avançam os apoios financeiros, que apresentam indicadores de sucesso e investimento em serviços, mas ainda frágeis nas áreas cultural e desportiva. Caracteriza-se pelos esforços à criação de modalidades de bolsas extra-regulação nacional para os estudantes que não atendem aos critérios de elegibilidade, manuseados de forma procedimental no processo de análise das candidaturas e guiados pelo princípio meritocrático.

O *paradigma semirregulamentado-concorrencial* da ASES brasileira implica a participação do estudante em diferentes processos seletivos cujos apoios são distribuídos por ordem de capitação, com *numerus clausus* segundo a disponibilidade orçamental. Mesmo atendendo a todos os critérios de elegibilidade de parte da legislação nacional e de parte dos órgãos executores, o estudante concorrente poderá não ter atribuídos os apoios, gerando um efeito perverso e expectante para com a resposta social que se inscreve. O conjunto de respostas é construído de forma frágil, inconsistente e paliativa, totalmente dependente dos recursos estatais e pouco apresentam de diversidade quanto à natureza, aos objetivos ou ao público, com baixo investimento em equipamentos, poucos recursos físicos e valores orçamentais que colocam em causa a cobertura das respostas, apesar de ter apresentado aumento contínuo, mas apresentando sempre uma oferta insuficiente à procura. A semirregulamentação é um ponto inexplorado e dissonante que faz aumentar as desigualdades regionais, no entanto, ensaia estratégias que demonstram novas capacidades de atendimento às necessidades para além das financeiras. Apresenta baixas taxas de cobertura absoluta e reduzido número de candidaturas considerando o universo ampliado de estudantes elegíveis.

CAPÍTULO III «Metodologia»

A criatividade é a inteligência a divertir-se
(Albert Einstein)

Este capítulo destina-se à demonstração das etapas da pesquisa, com a descrição dos elementos essenciais da pesquisa de campo conduzida, da escolha do campo empírico, do universo e da amostra, como também os procedimentos metodológicos.

3.1 Natureza e método da investigação

O tema da presente investigação é a Assistência Estudantil brasileira e a Ação Social no Ensino Superior português (ASES) nas universidades públicas compreendida como campo de atuação do Serviço Social, espaço público de democratização e de garantias sociais no acesso à formação universitária. Demarcamos como objeto de estudo os sistemas da ASES de Portugal e do Brasil nas universidades públicas, nas suas dimensões legislativa e operativa. Definimos como pergunta de partida: a configuração dos sistemas da ASES portuguesa e brasileira nas universidades públicas promovem a democratização do acesso e da permanência de estudantes dos grupos sociais vulneráveis? Contribuem para a formação da massa crítica com vista ao desenvolvimento social, económico e sustentável dos dois países?

Situamos o objeto de investigação no âmbito micro da ASES nas universidades públicas, que integra as políticas para as universidades, parte das políticas do ensino superior, e que, por fim, encontra-se na esfera das políticas de educação.

A investigação baseou-se em dois paradigmas, o empírico-analítico e o crítico-social. O primeiro, relaciona-se com pesquisas suportadas pela lógica explicativa, quantitativa e distributiva baseada na verificação, procurando explicar as leis gerais que regem a sociedade e a causalidade dos fenómenos sociais, com um método científico baseado na observação, medição, quantificação, verificação e controle (Restrepo 2003; Ferreira 2014). O segundo, está fundado nas teorias críticas da sociedade, integrando a dimensão histórica comprometida com a ação transformadora, assumindo um processo participativo investigador/investigado, que partilham responsabilidades e tomam decisões. É um tipo de investigação orientado para a ação na qual a dimensão dialética evidencia contradições, interações e consequências da

ação, fazendo-se presentes como eixos estruturantes a reflexão e a participação (Restrepo 2003; Ferreira 2014).

Com a intenção de buscarmos respostas às perguntas de pesquisa, construímos os seguintes objetivos:

Objetivos gerais

- # Sistematizar a configuração dos sistemas da ASES em Portugal e no Brasil nas universidades públicas, no período entre 2008 e 2014;
- # Identificar e analisar os indicadores que tais sistemas produzem com eficiência na formação do estudante em ambos os contextos políticos, educativos e sociais.

Objetivos específicos

- # Situar o Serviço Social na configuração da ASES nas universidades públicas portuguesas e brasileiras e no debate que realiza no âmbito das políticas públicas
- # Caracterizar a ASES na conjuntura socioeconômica da América Latina e da União Europeia distinguindo os modelos de financiamento adotados pelos dois países e dimensionando o seu impacto nas universidades públicas
- # Tipificar as formas de acesso à ASES nas universidades públicas luso-brasileiras e os mecanismos de respostas sociais
- # Categorizar as estratégias de acompanhamento das ações implementadas nos órgãos executores da ASES das universidades públicas de Portugal e do Brasil
- # Tipificar as representações dos estudantes universitários sobre os sistemas da ASES nas universidades públicas luso-brasileiras
- # Relacionar a atribuição dos apoios com a representação dos estudantes sobre o exercício da autonomia e da cidadania
- # Analisar a relação entre o acesso e os direitos humanos e a contribuição do Serviço Social na produção das respostas sociais da ASES
- # Elaborar indicadores de políticas estudantis promotoras de igualdade de oportunidades.

Optamos por uma investigação de natureza mista, quantitativa e qualitativa, com método de orientação científica dedutivo-indutivo, a considerar o referencial teórico de partida, as evidências observadas no desempenho do trabalho da investigadora na área⁷³ e a

⁷³Para Dominelli (2005) há um engajamento da investigação em Serviço Social com a prática para transformar a realidade investigada, sendo centrais: “*a holistic engagement with the different*

dimensão empírica. No nosso entender, o objeto de estudo é complexo e um instrumento nuclear da concretização do acesso ao ensino superior. Por isso, consideramos essencial abordá-lo de forma a superar uma visão unilateral relativamente à natureza da investigação que poderia promover-nos recursos insuficientes para uma análise capaz de agregar a conjuntura macroestrutural à representação dos participantes sobre o objeto. Isto sugere complexidade na construção do objeto de estudo que precisa de integrar “o domínio do Serviço Social; a dimensão interdisciplinar do objeto; o quadro individual e coletivo; o contexto institucional, político e comunitário e a abrangência do objeto de investigação: complexidade, grandeza e dimensão nacional e internacional” (Ferreira 2014, p. 336).

Esta decisão implicou na divisão do objeto, mas numa divisão conexa e dependente, entre os níveis macro, exo, meso e micro cuja correlação permite-nos estabelecer uma dinâmica de circularidade analítica, inter-relacionando a macroestrutura social, a objetividade, com a subjetividade das opiniões e experiências dos participantes envolvidos. Nesta perspetiva o conhecimento será gerado com base na produção coletiva, influenciado pelos valores, percepções e significados dos sujeitos (Restrepo 2003).

A proximidade e a participação do público das políticas públicas e sociais são características da investigação em Serviço Social, facto consensual apontado pela literatura e justificado pelos princípios da profissão que se preocupa em dar voz aos sujeitos (Healy 2000; McLaughlin 2012; Dominelli 2005; Orme, Briar-Lawson 2010), oferecendo espaço aos que vivenciam e sofrem as consequências diretas das políticas, com o propósito de “*improves services by finding out what service users think about those that have been delivered to them*” (Dominelli, 2005: 226). Orme & Briar-Lawson (2010) citam outras características como a possibilidade de realizar a investigação ao mesmo tempo da intervenção, a interface que pode ser estabelecida entre o utente e a política e a democratização do processo de produção de conhecimento. Ao considerarmos estes elementos, as produções derivadas das investigações em Serviço Social podem contribuir para um salto qualitativo das políticas porque congregam tanto evidências explicativas da realidade como a experiência dos sujeitos.

A considerar que o objeto de estudo possui dois eixos de análise, a ASES em Portugal e no Brasil, tornou-se necessário usarmo-nos de uma metodologia comparativa na apresentação e interpretação dos dados e na produção dos resultados.

aspects of the problem (s) or people that are investigating” (Dominelli 2005, p. 230). O contacto do investigador com a prática “*bring a greater awareness of the needs of the field and research that carries significance or relevance for practice*” Dominelli (2005, p. 226).

O *mixed method* foi ponderado como escolha adequada para o desenho da pesquisa, com a finalidade de conduzir cientificamente a análise dos dados de diferentes naturezas. Não se trata apenas da relação entre dados qualitativos (uns extraídos de análises documentais com outros obtidos pela análise subjetiva do discurso dos participantes), diz respeito, também, à relação entre ambos os dados mencionados com os quantitativos levantados por meio do *inquiry* que produziu dados numéricos analisados à luz das variáveis criadas para o efeito.

A opção por um procedimento em detrimento de outro resultaria numa análise incompleta. Havia uma dimensão dedutiva contida na legislação e nos documentos institucionais que requeria testes de generalização para confirmar ou refutar a coerência entre a letra morta da lei com a realidade vivenciada pelo seu público. Ambos quantificam aspetos importantes sob duas vertentes estatísticas: a dos dados fornecidos pelos documentos oficiais e a dos dados auferidos pelo inquérito aplicado à população estudantil, diretamente atendida pelas normativas. A dimensão indutiva com base na subjetividade e nas experiências dos participantes dirigentes e nas observações realizadas na pesquisa de campo via o enfoque parcial da *grounded theory*, para este estudo, complementam uma análise que qualifica os resultados.

O modelo de análise que sustenta as relações entre os conceitos centrais nesta investigação (relacionando variáveis independentes e dependentes) foi elaborado com a pretensão de responder i) ao objetivo de identificar e analisar os indicadores que a ASES portuguesa e brasileira produzem com eficiência na formação do estudante em ambos os contextos, bem como os ii) objetivos específicos de tipificar as representações dos estudantes universitários sobre a ASES e relacionar a atribuição dos apoios com a representação dos estudantes universitários sobre o exercício da autonomia e da cidadania.

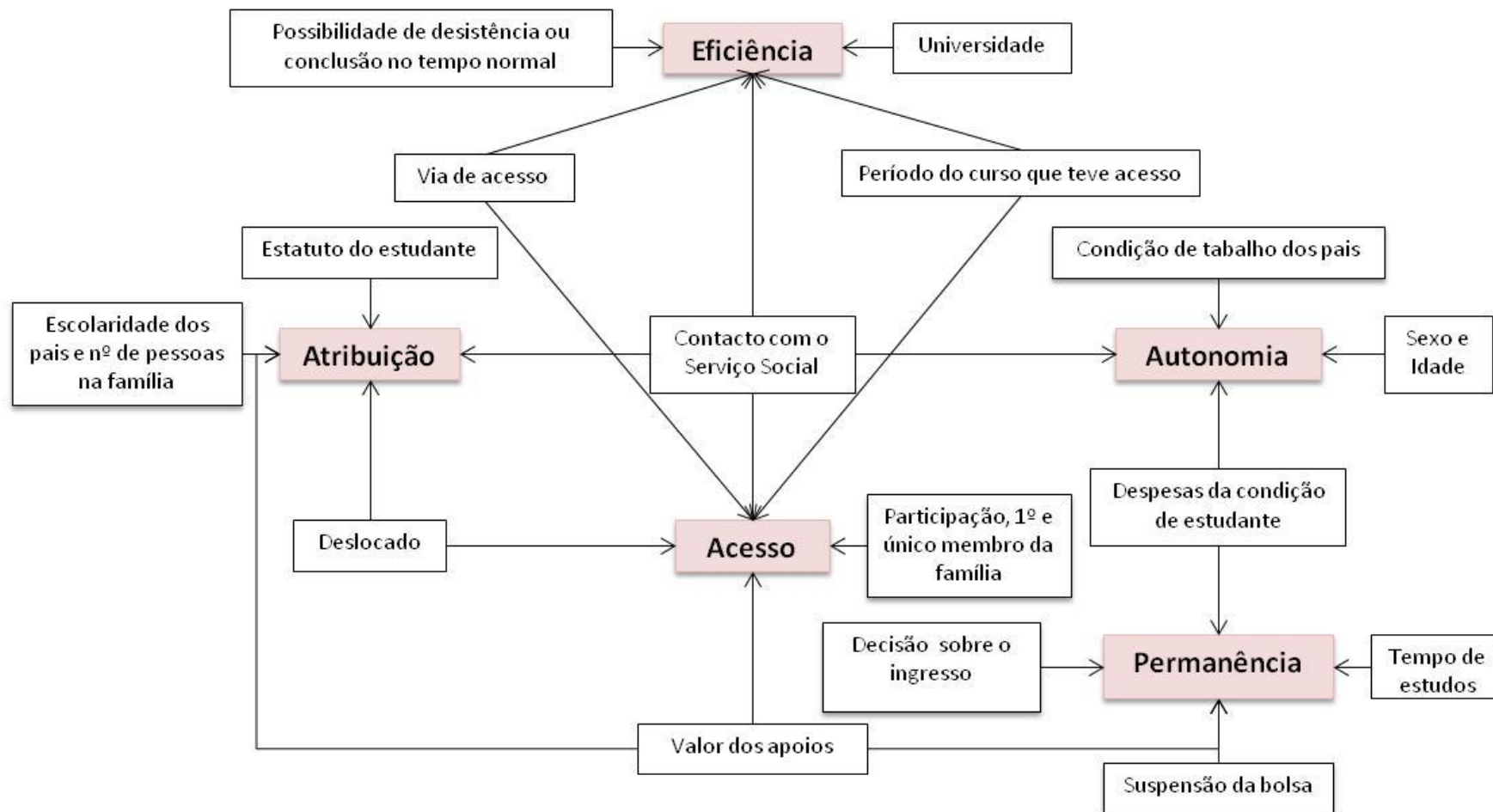
A complexidade dos conceitos envolvidos no modelo de análise (Figura III.1) e, conseqüentemente, a necessidade de sistematização de múltiplas relações entre as diferentes dimensões desses conceitos, exigiu que os mesmos fossem operacionalizados na sua multidimensionalidade. Nesse sentido, optou-se pela elaboração de hipóteses de trabalho com um certo nível de especificidade, traduzindo-se assim num conjunto amplo de relações a validar. Com esta estratégia procurou garantir-se que a análise dos dados disponibilizasse os resultados necessários para discutir a multiplicidade de relações sustentadas pela literatura, tomando também em consideração o aparato jurídico normativo luso-brasileiro (abordado no decorrer dos Capítulos I e II).

Com base nessa orientação que se identificaram diversas dimensões e indicadores na operacionalização relevantes para a ASES e envolvem, no caso das variáveis independentes:

i) os objetivos da ASES (possibilidade de desistência do curso, conclusão do curso no tempo normal, participação em grupos ou órgãos representativos, período do curso que teve bolsa atribuída, via de ingresso no Brasil, tempo dedicado aos estudos); ii) as competências dos órgãos executores (universidade e contacto com profissional do Serviço Social); iii) critérios de elegibilidade (deslocado da família de origem, número de pessoas na família, estatuto do estudante); iv) grau de subsidiariedade (valor dos apoios, despesas compatíveis com a situação de estudante, suspensão da bolsa de estudo); v) aspetos demográficos (sexo e idade) e do grupo familiar de origem (escolaridade e condições de trabalho dos pais e primeiro e único membro da família a cursar o ensino superior) e; vi) trajetória escolar dos estudantes (momento da decisão sobre o ingresso no ensino superior).

O conjunto de variáveis que definimos como dependentes estão também associadas a conceitos multidimensionais cujas dimensões foram desdobradas em diferentes indicadores: i) acesso aos apoios (direito fundamental, igualdade de condições para o acesso, políticas de ação afirmativa, investimento estatal, ação estatal direcionada a estudantes pobres, política de Estado, organização dos serviços, procedimentos de inscrição, disponibilidade dos serviços, comunicação com os serviços); ii) atribuição dos apoios (desempenho académico, segurança emocional e financeira, cobertura das despesas); iii) autonomia (independência da família, escolhas pessoais, aquisição de materiais escolares); iv) cidadania (participação na discussão sobre a ASES, atendimento das necessidades, reconhecimento de direitos estudantis, materialização dos direitos estudantis, gasto público desnecessário); v) permanência (influência na conclusão do curso, atribuição ininterrupta, suspensão do apoio, suspensão prejudicial ao andamento do curso); eficiência (melhoria no desempenho académico, mais tempo de estudo, integração em rede científica, participação política/representativa, igualdade de condições de aprendizagem, desenvolvimento de competências, promoção de ingresso ao mercado de trabalho). O item 3.6 deste capítulo contém a explanação sobre como foram operacionalizadas as variáveis dependentes.

Figura III.1 Modelo de análise



Fonte: Elaboração própria.

Foram construídas hipóteses de trabalho para cada possível relação:

- # Hipótese 1: As representações sobre o acesso diferem se o estudante estiver deslocado da sua família de origem.
- # Hipótese 2: Ser o primeiro membro da família e ser o único a cursar o ensino superior influenciam as representações sobre o acesso.
- # Hipótese 3: As representações sobre o acesso são influenciadas pelo valor dos apoios.
- # Hipótese 4: A representação sobre as condições de acesso difere consoante as diversas situações que caracterizam os estudantes (estar deslocado da sua família de origem, participação em grupos ou órgãos representativos, primeiro e único membro da família a cursar e concluir o ensino superior, contacto com profissional do Serviço Social)
- # Hipótese 5: As representações sobre o acesso variam em pelo menos um dos períodos do curso o qual a bolsa de estudo foi atribuída.
- # Hipótese 6: As representações sobre o acesso aos apoios diferem em pelo menos uma das vias de ingresso, no Brasil.
- # Hipótese 7: A representação sobre a atribuição dos apoios difere entre os estudantes deslocados e não deslocados.
- # Hipótese 8: A representação sobre a atribuição dos apoios difere no grupo que teve contacto com um profissional do Serviço Social no âmbito da ASES.
- # Hipótese 9: A representação sobre a atribuição dos apoios da ASES difere de acordo com o valor dos apoios e com o número pessoas na família.
- # Hipótese 10: A representação sobre a atribuição dos apoios difere em pelo menos um dos graus de escolaridade dos pais dos estudantes.
- # Hipótese 11: A representação sobre a atribuição dos apoios é diferente em pelo menos um dos estatutos do estudante.
- # Hipótese 12: As representações sobre a autonomia diferem no grupo que teve contacto com um profissional do Serviço Social no âmbito da ASES.
- # Hipótese 13: As representações sobre a autonomia diferem segundo o sexo e a idade.
- # Hipótese 14: As representações sobre a autonomia variam em pelo menos uma das condições de trabalho dos pais dos estudantes.
- # Hipótese 15: A representação sobre a independência da família difere em pelo menos um dos grupos de responsáveis pelo pagamento das despesas dos estudantes com alojamento, alimentação, taxas escolares, materiais escolares e transportes.

- # Hipótese 16: As representações sobre a permanência diferenciam-se se o estudante já teve a suspensão da bolsa de estudo.
- # Hipótese 17: As representações sobre a permanência associam-se ao valor dos apoios.
- # Hipótese 18: As representações sobre a permanência são influenciadas pelo tempo dedicado aos estudos, ao trabalho remunerado e ao tempo livre.
- # Hipótese 19: As representações sobre a permanência diferem em pelo menos um dos grupos que têm a responsabilidade sobre o pagamento das despesas com alojamento e taxas escolares.
- # Hipótese 20: As representações sobre a permanência diferem em pelos um dos distintos momentos da decisão sobre o ingresso no ensino superior.
- # Hipótese 21: A representação sobre a eficiência da ASES difere consoante a posição dos estudante em relação ao andamento do curso (se consideram concluí-lo no tempo normal ou desistir).
- # Hipótese 22: A representação sobre a eficiência difere no grupo que teve contacto com um profissional do Serviço Social no âmbito da ASES.
- # Hipótese 23: A representação sobre a eficiência difere em pelo menos uma das vias de acesso ao ES no Brasil.
- # Hipótese 24: A representação sobre a eficiência difere em pelo menos um dos períodos do curso o qual o estudante teve acesso à bolsa.
- # Hipótese 25: A representação sobre a eficiência difere em pelo menos uma das universidades.

Procuramos, assim, entrelaçar os diferentes tipos de dados, técnicas para a sua recolha e procedimentos de análise. O processo de análise coordenado com base no conjunto de informações pode ser útil para compreendermos como cada uma destas facetas relacionam-se umas com as outras avaliando a plasticidade que desenvolvem ao influenciarem-se mutuamente. Como refere Restrepo (2003), *“la amplitud del conocimiento permite acercamientos de distinto orden a la realidad social, siendo las posturas y los problemas de investigación los llamados a definir la opción por determinado enfoque, asimilándose el mismo a un problema de lógicas y perspectivas”* (Restrepo 2003, p. 141), evitando a esterilidade de um debate centrado na opção de um e a exclusão de outro. Tal coordenação só seria possível com o *mixed method*, segundo o qual *“each approach is useful and legitimate. Each makes its unique contribution to inquiry. Each has its own advantages and*

disadvantages. Each is a set of tools, not an ideology. Researchers need to match the tools they use with the research questions and conditions they face” (Rubin, Babbie 2011, pp. 67–68).

No quadro dos objetivos de investigação almejamos avançar novas teorias, "novas informações sobre um amplo padrão que sustentam transversalmente muitos casos pode estimular um novo pensamento teórico. Um conhecimento profundo fornece rica matéria-prima para fazer avançar novas ideias teóricas” (Ragin 1994, p. 84).

Lembramos, porém, que a investigação em Serviço Social não é neutra, *“usually focus on marginalised groups or people who hold limited social power. And it seeks to bring about social change that enhances human well-being (Dominelli 2005: 229).* Neste sentido, no quadro dos direitos humanos, princípio que baliza as investigações do Serviço Social, *“all research as value-loaded and able to pursue models that do not perpetuate the disadvantage experienced by poor and relatively powerless people. In that case, the profession is obligated to strive for a research practice that takes account of this moral purpose to engage with oppressive structures and political and social action to change them (Humphries, 2005: 280).*

Com esta investigação estamos conscientes em sistematizar conhecimento que se por uma lado explica a realidade atual da ASES nas universidades públicas luso-brasileira, por outro lado, dará contributos para um avanço técnico e operativo baseado tanto em elementos teóricos como em elementos empíricos.

3.2 O campo empírico

Considerando os sistemas da ASES em Portugal e no Brasil nas universidades públicas como o objeto de estudo, definimos como campo empírico desta investigação os Serviços de Ação Social, em Portugal, e os órgãos executores que tratam da Assistência Estudantil, no Brasil, nas universidades públicas.

As motivações que influenciaram esta escolha dizem respeito: a) a historicidade, a representatividade e a abrangência da ASES nas universidades públicas, a considerar o volume de estudantes beneficiados, os recursos orçamentais disponibilizados e as estruturas de apoio social já formadas; b) a trajetória profissional da investigadora como assistente social de uma Universidade Federal brasileira, que proporcionou o campo para observações, experiências, interrogações e busca por novas respostas e práticas profissionais; e, sobretudo, c) o entendimento de que a universidade pública é uma instituição social, de garantia do bem

público educação, de criação de oportunidades, de investimento nas pessoas e que as investigações nela realizadas valorizem-na enquanto espaço público.

As universidades públicas, tanto em Portugal como no Brasil, integram o sistema mais amplo do ensino superior e, como consequência, a ASES nelas estabelecidas também seguem as orientações deste mesmo sistema, respeitando as divisões legais, sendo assim necessário estabelecer os limites do estudo, dado o complexo quadro dos subsistemas.

Em Portugal, a Lei nº 26/2000, sobre a organização e ordenamento do ensino superior, define no Artigo 4º que os subsistemas, relativamente à formação ministrada, dividem-se entre universitária e politécnica, de natureza pública, particular ou cooperativa. Os estabelecimentos podem ser qualificados como universidades, escolas universitárias não integradas, institutos politécnicos e escolas superiores politécnicas não integradas.

A supracitada Lei define que a rede pública dos estabelecimentos “é constituída pelo conjunto coerente e complementar de estabelecimentos de ensino superior público, universitário e politécnico, funcional e espacialmente organizados, visando a prossecução das incumbências constitucionais e legais do Estado no respeitante ao ensino superior” (Lei nº 26/2000), que deve primar pelos princípios de exigência e qualidade. Segue, ainda, a observação de critérios como i) a elevação do nível educativo, cultural e científico do país; ii) as necessidades de qualificação dos cidadãos; iii) o papel da educação no desenvolvimento económico, social e cultural; iv) o equilíbrio da localização geográfica, a natureza e a dimensão dos estabelecimentos, à relação entre a oferta criada e os recursos que a suportam, v) a justa repartição territorial dos estabelecimentos, no quadro das opções do desenvolvimento equilibrado do conjunto do território nacional.

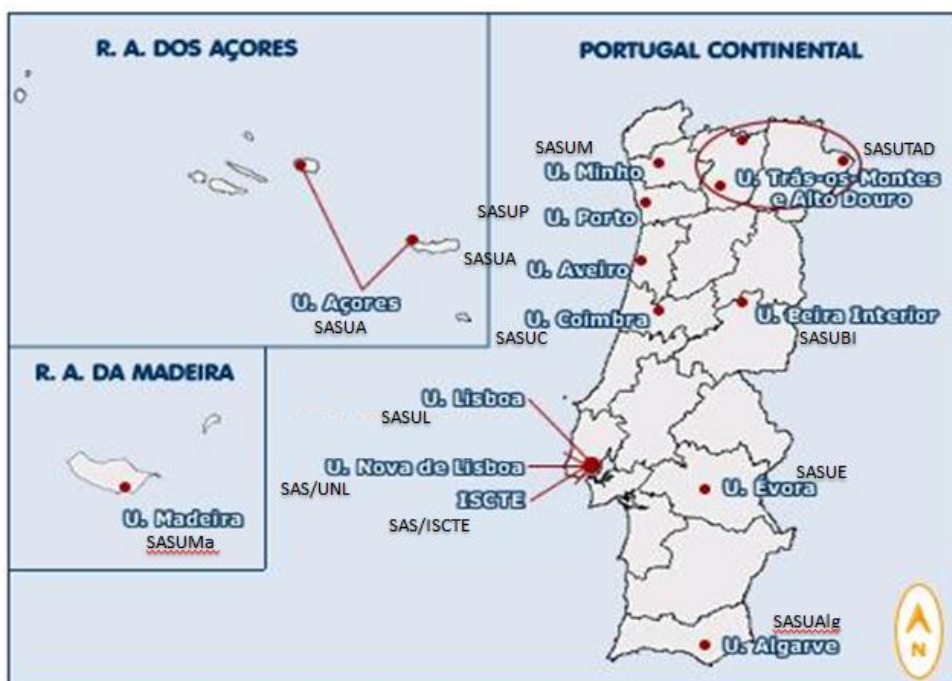
No Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996), o ensino superior é ministrado em instituições públicas ou privadas, em universidades, centros universitários, faculdades, institutos/escolas superiores ou faculdades integradas. A referida Lei ainda assegura que as universidades constituem instituições pluridisciplinares, de formação de quadro profissionais de nível superior, caracterizadas pela produção intelectual institucionalizada por meio do estudo de problemas usando-se do viés científico, observando o quadro cultural, regional e nacional. As IES de natureza privada podem compreender instituições de direito privado, com ou sem fins lucrativos. Já as de natureza pública são suportadas pelos recursos das esferas federal, estadual ou municipal, a gozarem de estatuto jurídico especial conforme as particularidades estruturais, organizativas e de financiamento, a privilegiarem os princípios da gratuidade do ensino, gestão democrática, garantia da qualidade, igualdade de acesso, liberdade e pluralismo de ideias. Às universidades está

constitucionalmente assegurada a autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, a respeitarem o princípio indissociável do ensino, pesquisa e extensão (LDB, 1996).

As universidades públicas, referindo-nos a Portugal e Brasil, têm um espaço no organograma institucional destinado aos órgãos executores da ASES que implementam as políticas desenhadas com a finalidade de promoverem atendimento aos estudantes.

Portugal possui 13 universidades públicas, sendo que em todas elas os SAS fazem-se presentes. O mapa abaixo mostra o quantitativo de SAS com as respetivas universidades públicas portuguesas a que pertencem.

Figura III.2 Mapa das universidades públicas portuguesas e respetivos SAS



<http://www.unic.pt/>

No Brasil, o campo empírico da investigação é quantitativamente maior, são 63 universidades federais, sendo que cerca de 25% foram criadas após 2003 com a reestruturação expansão das universidades⁷⁴ já criadas no contexto de interiorização nos estados que fazem

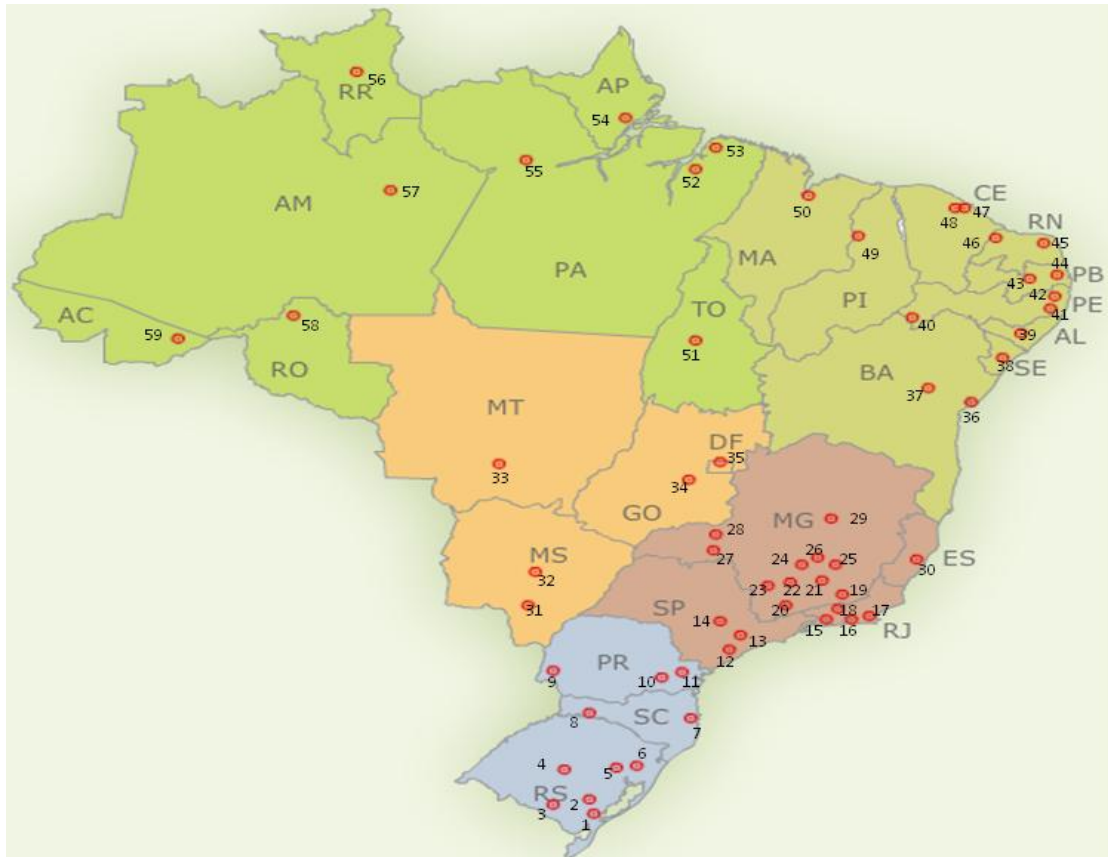
⁷⁴As universidades criadas no período de 2002 a 2014 foram: Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Ciências da Saúde de PA (FUFCSA), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal

parte e, em 2007, com a construção de novas. São exemplos: a Universidade Federal do ABC, estabelecida num dos maiores centros urbanos do Brasil, na região do ABC paulista; a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), em São Francisco do Conde, interior baiano; e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, Paraná, na tríplice fronteira de Brasil, Argentina e Paraguai, evidenciando a diversificação regional, desde os centros urbanos mais populosos até as regiões interioranas e pouco desenvolvidas.

Relativamente aos órgãos executores da ASES brasileira, estes apresentam uma diversidade e pluralidade de denominações que recebem por todo o país, diferentemente dos SAS portugueses cuja denominação é definida pela Lei nº 129/93. No entanto, a ASES está presente em todas as universidades, de maneira mais ou menos convencional, a demonstrar que os esforços mais recentes impulsionados pelo PNAES estão a promover a implantação de ações na generalidade das universidades públicas.

do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA).

Figura III.3 Mapa das universidades públicas brasileiras e respectivos órgãos executores



1 U. Federal do Rio Grande (Furg)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	30 U. Federal do Espírito Santo (Ufes)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI)
2 U. Federal de Pelotas (Ufpel)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	31 Fund. U. Federal da Grande Dourados (Ufgd)	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE)
3 U. Federal de Santa Maria (Ufsm)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	32 U. Federal de Mato Grosso do Sul (Ufms)	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE)
4 Fund. U. Federal do Pampa (Unipampa)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC)	33 U. Federal de Mato Grosso (Ufmg)	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE)
5 Fund. U. Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (Ufcsa)	Programa de Assistência Estudantil	34 U. Federal de Goiás (Ufg)	Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (Procom)
6 U. Federal do Rio Grande Do Sul (Ufrgs)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	35 U. de Brasília (Unb)	Decanato de Assuntos Comunitários - Diretoria de Desenv. Social
7 U. Federal de Santa Catarina (Ufsc)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	36 U. Federal da Bahia (Ufba)	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE)
8 U. Federal da Fronteira Sul (Uffs)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE)	37 U. Federal do Oeste da Bahia (Ufob)	Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF)
9 U. Federal da Integração Latino-Americana (Unila)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	38 U. Federal de Sergipe (Ufs)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST)
10 U. Tecnológica Federal do Paraná (Ufpr)	Assessoria para Assuntos Estudantis da Reitoria	39 U. Federal de Alagoas (Ufal)	Pró-Reitoria Estudantil (PROEST)
11 U. Federal do Paraná (Ufpr)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	40 Fund. U. Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE)
12 Fund. U. Federal do ABC (Ufabc)	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (ProAP)	41 U. Federal de Pernambuco (Ufpe)	Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES)
13 U. Federal de São Paulo (Unifesp)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	42 U. Federal Rural de Pernambuco (Ufrpe)	Pró-Reitoria de Gestão Estudantil (PROGEST)
14 U. Federal de São Carlos (Ufscar)	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE)	43 U. Federal de Campina Grande (Ufcg)	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE)
15 U. Federal do Rio de Janeiro (Ufrj)	Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SuperEst)	44 U. Federal da Paraíba (Ufpb)	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAE)
16 U. Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	Direção de Assuntos Estudantis (DAE)	45 U. Federal do Rio Grande Do Norte (Ufrn)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE)
17 U. Federal Fluminense (Uff)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)	46 U. Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE)
18 U. Federal Rural do Rio De Janeiro (Ufrrj)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)	47 U. Federal do Ceará (Ufc)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)
19 U. Federal de Juiz De Fora (Ufjf)	Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva (PROAE)	48 U. da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Pró-Reitor de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAAE)
20 U. Federal de Itajubá (Unifei)	Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) Pró-Reitoria de Graduação	49 U. Federal do Piauí (Ufpi)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC)
21 U. Federal de São João Del Rei (Ufsj)	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)	50 U. Federal do Maranhão (Ufma)	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES)
22 U. Federal de Lavras (Ufla)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC)	51 Fund. U. Federal do Tocantins (Uft)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST)
23 U. Federal de Alfenas (Unifal)	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE)	52 U. Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa)	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEX)
24 U. Federal de Ouro Preto (Ufop)	Pró-Reitoria Especial de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE)	53 U. Federal do Pará (Ufpa)	Diretoria de Assistência e Integração Estudantil - Pró-Reitoria de Extensão (DAIE/Proex)
25 U. Federal de Viçosa (Ufv)	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD)	54 U. Federal do Amapá (Unifap)	Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (PROEAC)
26 U. Federal de Minas Gerais (Ufmg)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	56 U. Federal de Roraima (Ufrr)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE)
27 U. Federal do Triângulo Mineiro (Uftm)	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE)	57 U. Federal do Amazonas (Ufam)	Departamento de Assistência Estudantil (DAEST) Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
28 U. Federal de Uberlândia (Ufu)	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE)	58 Fund. U. Federal de Rondônia (Unir)	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA)
29 U. Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Ufvmj)	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAE)	59 U. Federal do Acre (Ufac)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)

Fonte: <http://reuni.mec.gov.br/veja-sua-universidade>. Legenda de elaboração própria.

3.3 Universo e amostra

O universo da investigação é constituído por órgãos executores da ASES de seis universidades públicas, quatro em Portugal e dois no Brasil: Serviços da Ação Social da Universidade de Lisboa (SASUL), Serviços da Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC), Serviços da Ação Social da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (SASUTAD), Serviços da Ação Social do Instituto Universitário de Lisboa (SAS/ISCTE-IUL), a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Santa Catarina (PRAE/UFSC) e Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROAE/UFJF).

Os critérios de elegibilidade inicialmente estabelecidos foram: 1) a localização das universidades (em grandes centros urbanos e em regiões medianas); 2) similaridades entre o quantitativo total de estudantes matriculados no 1º ciclo do ensino superior (licenciatura ou graduação); 3) facilidade de aquisição de dados e informações pelos meios de comunicação *on-line*, uma vez que a condução da pesquisa no lado brasileiro foi realizada à distância. Nesse sentido, foram definidos como universo da investigação quatro órgãos executores da ASES, dois em cada país. No entanto, no lado de Portugal foram incluídos outros dois SAS: o do ISCTE-IUL, em razão da aplicação da amostra-teste ter auferido bons resultados e da UTAD para anteder ao critério de diversificação territorial, por estar situada na região Norte⁷⁵. Esta ampliação, exigiu-nos novas escolhas no lado brasileiro, tendo sido eleito o órgão executor da ASES da UFJF em razão das similaridades da estrutura e da localização geográfica com a UTAD e pela comunicação facilitada por profissionais daquela instituição. A recusa tácita da UFRJ da participação na pesquisa em razão da falta de respostas e sem procederem à assinatura formal da solicitação obrigou-nos a descartá-la como universo de pesquisa. Foi ainda convidada a PRAE da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que negou o convite tendo alegado motivos de redução de pessoal e de falta de disponibilidade para auxiliar o processo de pesquisa. Outros órgãos executores foram sondados, no entanto, verificamos dificuldades de captação de dados visto que nos *sites* da maioria deles havia pouca ou nenhuma informação possível de *download* para fins de

⁷⁵ Acrescentamos ainda o facto de que tal SAS abrigou a pesquisa exploratória no âmbito português ocorrida no mês de março de 2015, na qual no decorrer de uma semana foram realizadas observações em campo, o acompanhamento do trabalhos da equipa de assistentes sociais e a experiência de residir durante cinco dias numa residência estudantil, como ainda, foi realizada uma entrevista exploratória com a dirigente, assistentes sociais e demais membros da equipa dos SASUTAD.

pesquisa documental, o que inviabilizou de imediato a inclusão na investigação. Resumidamente, os critérios de elegibilidade iniciais definidos para a composição do universo da investigação aplicaram-se para o lado português, mas para brasileiro, aplicou-se o critério de conveniência.

3.3.1. O universo: os órgãos executores

Os Serviço de Ação Social da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (SASUTAD)

Os SASUTAD têm sede no conselho de Vila Real, Norte de Portugal, na sub-região do Douro, com 378,80 km² de extensão territorial e, em 2013, registou 27.735 habitantes. Está sediada na região destacada pela geografia serrana e atividade vinícola, uma das mais pobres de Portugal, com o valor do PIB *per capita* mais baixo das sete Regiões portuguesas, e ganho médio mensal de 947.76€, em 2012 (INE, 2016).

A UTAD foi criada em 1973, originalmente denominado Instituto Universitário, obteve status de universidade em 1986, sendo uma das universidades instituídas no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, decorrente da evolução da população estudantil. Tal instituição procurou atender à necessidade de recrutamento regional dos estudantes (Martins, 2015) e à política de interiorização das universidades que retirou a concentração das tradicionais universidades de Lisboa, Porto e Coimbra (Cerdeira 2009). Especializou-se na área agrária, com foco nos cursos de medicina veterinária, ciências agrárias e engenharias, para atender aos objetivos do mercado de trabalho e subsidiar o desenvolvimento de conhecimentos considerando as especificidades da região. Em 2014, estavam inscritos nas licenciaturas e mestrados 6.534 estudantes.

Os SASUTAD nasceram em 1993, com o Decreto-Lei nº 129/93, resultado da herança da estrutura do antigo Instituto Universitário (Oliveira 2011). O lugar que ocupa no organograma da universidade confere-lhe relativa autonomia, não tem uma personalidade jurídica própria, mas se constituem em uma unidade orgânica autónoma e funcional à parte da universidade, resultado da escolha da própria instituição, garantido pelo seu regulamento, que “gozam de autonomia administrativa e financeira, dispondo da capacidade de praticar atos jurídicos, de tomar decisões com eficácia externa e de praticar atos definitivos, bem como de dispor de receitas próprias e de capacidade de afetar as despesas aprovadas de acordo com orçamento próprio” (Despacho 15055/2012, Art 2).

A administradora iniciou a gestão em 2008, coincidindo com a mais expressiva alteração no nível da estrutura que o referido SAS teve ao longo do período do presente estudo. Orienta-se pelo lema “SASUTAD o serviço dos estudantes!”, caracterizando-se por um serviço preocupado com a qualidade, não poupando esforços para adequar os seus espaços físicos ao seu público ao mesmo tempo que se encontra alinhado com os planos da universidade, pese embora a sua autonomia administrativo-financeira.

Com considerável vertente administrativa, preza pela gestão pela qualidade e performance, por orientações e práticas de responsabilidade social universitária. Orientam-se pelos princípios de eficiência, otimização dos recursos, sustentabilidade, melhoramento dos processos, readequações via orientações e pela análise financeira e económica que conduziu ao aumento da cobertura e à diminuição das despesas. A gestão é conduzida pelos instrumentos do planeamento estratégico e análises preditivas, como parte inicial dos processos, e da análise *SWOT* e do *balanced scorecard* para a avaliação, bem como estratégias de *marketing* dirigidas ao público externo e interno.

Usam-se de métodos de gestão que contemplam a cooperação interinstitucional, o rigor ao atendimento à legislação nacional da ASES e discussões entre comissões e grupos de trabalho. Preza pela qualificação constante dos seus trabalhadores, dada a importância que atribui no sentido do serviço público e do reconhecimento das dinâmicas sociais que afetam a tipologia das respostas sociais, requerendo realocações e readequações das rotinas de trabalho, ajustado, ainda, por meio de estratégias de motivação para o trabalho num contexto de redução de efetivos e de flexibilidade e polivalência dos trabalhadores.

Apesar da dimensão mais pacata comparativamente aos SAS portugueses que compõem o estudo, os SASUTAD possuem uma estrutura invejável, mesmo para os SAS mais bem apetrechados.

Os Serviços da Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC)

Os SASUC estão sediados na capital do distrito de Coimbra, pertencente à região Centro, segundo a classificação do INE, sub-região do Baixo Mondego, com 319,40 km² de extensão territorial e, em 2013, dispunha de 105.842 habitantes. Coimbra é uma das cidades mais importantes do país devido às infraestruturas, organizações e empresas nela instaladas, além da privilegiada posição geográfica. É também uma das cidades mais antigas, com tradição universitária. Destaca-se ainda o investimento do município em zonas industriais a exemplo do Parque Industrial de Taveiro, Parque Industrial de Eiras e o Pólo da Pedrulha, mantendo a tradição da produção agrícola nas regiões próximas ao Rio Mondego e uma base económica

fomentada pelos pólos universitários, que produz uma riqueza de 18,8% do PIB nacional. O ganho médio mensal em 2012 foi de 1.065,95€ (INE 2016).

Os SASUC foram criados pelo Decreto-Lei n.º 47303/1966, como um organismo com personalidade jurídica e governo autónomo, sem prejuízo da participação do Reitor para o seu bom funcionamento, seguindo este modelo até meados de 1980. Após o Decreto-Lei n.º 132/80, a estrutura orgânica foi alterada para um serviço de pessoa coletiva de direito público, dotados de autonomia administrativa e financeira, na direta dependência do Ministério da Educação (Vaz, 2009). Um novo regulamento foi tornado oficial pelo Despacho n.º 4458/2010, tendo sido substituído pelo atual Regulamento Geral dos SASUC n.º 61/2012, nos termos do previsto em artigos específicos dos Estatutos da respetiva Universidade.

Apresenta uma estrutura pesada, dispondo de equipamentos variados, para responder aos 19.921 estudantes inscritos na UC, em 2014. Como características institucionais, destacamos que este serviço apresenta abertura para acolher estágios curriculares de variados cursos, participação em eventos científicos e académicos como debatedores ou ouvintes, e, principalmente, nos últimos anos, vêm se pautando na ideia de abertura à investigação como agente colaborativo ao melhoramento da gestão. São características que, somadas com outras identificadas nos documentos analisados, projetam um sentido de uma instituição constantemente aberta para as mudanças e que pretende com isto, obter sucesso nos objetivos que propõe para as suas ações, usando-se do princípio da mudança de mentalidades para atingi-los.

Mudanças ocorreram, inevitavelmente, nos anos de 2008, 2011 e 2012, tendo sido necessárias readequações realizadas por meio de orientações aos trabalhadores para cumprir com o propósito de racionalização da estrutura e da análise de redundância dos serviços.

As alterações de maior impacto ocorreram a partir de 2008 em razão da substituição do seu antigo administrador que se manteve em atividades de 1980 a 2009. A gestão sucessiva não obteve êxitos já em razão dos impactos da crise socioeconómica nos orçamentos do serviço, o que exigiu um redirecionamento importante com alterações no nível da estrutura orgânica e funcional, sendo alertada pelo administrador da época, em 2011, a necessidade de uma revisão profunda que se materializou em 2012 com revisão do Regulamento Orgânico e a tomada de posse de uma nova administração, sendo este um momento crucial para o SASUC. Este processo passa, então, a ser avaliado como uma mudança com resultados positivos apesar de terem sido considerados também um fator de perturbação influenciando negativamente alguns processos e a relação entre as pessoas.

Como consequência deste processo, aos trabalhadores foi requerida flexibilidade e polivalência, tendo sido trabalhadas estratégias de motivação com vista à criação de uma postura pró-ativa. No contexto de redução do quadro de efetivos e da reorganização da estrutura, foram realizadas realocações e redirecionamentos das atividades para parte dos trabalhadores, gerando, inevitavelmente, tensões agravadas ainda mais a partir de 2013, com a orientação para os trabalhadores da função pública de aumento de 35 para 40 horas de regime de trabalho semanal.

Trata-se de um SAS estruturado como unidade orgânica, subordinado à Reitoria, portanto, alinhado com os seus planos, tendo sido identificados nos relatórios um modelo de gestão por processos, de gestão pela qualidade e práticas de responsabilidade social que seguem os princípios de gestão pautados pela partilha e otimização dos recursos, pela racionalização da estrutura e sustentabilidade, com o enfoque centrado na missão, cujos investimentos são realizados com base nas necessidades estudantis.

Como instrumento de gestão, muito citado foi o uso do planeamento estratégico e do *benchmarking*, cujos métodos adotados envolveram a cooperação interinstitucional, a composição de comissões e grupos de trabalho como espaços de discussão e avaliações, protocolos com instituições locais e regionais e o rigoroso atendimento à legislação orientadora da ASES em Portugal.

Os Serviços da Ação Social da Universidade de Lisboa (SASUL)

Os SASUL estão sediados na capital portuguesa e do distrito de Lisboa, segundo a classificação do INE, pertencente à região com o mesmo nome, com 100,05 km² de extensão territorial e, em 2013, com 552.700 habitantes. É a cidade mais populosa do país, considerando também a sua região metropolitana, sede do Governo nacional e um dos principais centros económicos da Europa. Como região mais rica do país, tem PIB *per capita* de 26.100€, está no 122º lugar entre as cidades com maiores receitas brutas do mundo e produz cerca de 45% do PIB português. A economia da cidade baseia-se principalmente no sector terciário e é sede da maioria das empresas multinacionais, onde o ganho médio mensal em 2012 foi de 1.590,60€ (INE 2016).

A Universidade de Lisboa é considerada a primeira universidade portuguesa, estabelecida em 1288, mas que em 1537 foi transferida para Coimbra. Cursos, escolas e institutos foram reestabelecidos a partir do final do século XVIII, até que em 1911 fundiram-se na atual Universidade de Lisboa e, em 1930, na Universidade Técnica de Lisboa. No ano de 2014, somavam 43.519 estudantes inscritos nos três ciclos de estudos.

Os SASUL foram criados pelo Decreto-Lei n.º 47206/1966, que estabeleceu os Serviços Sociais da UL e da UTL. Caracterizam-se por se constituírem em personalidade jurídica, com estatuto próprio, mas ainda preocupados com o alinhamento dos seus planos com os da Universidade de Lisboa. Mais recentemente, tem adotado um lema “sempre presentes, atentos e disponíveis”.

Citamos como importante para este SAS em particular, as mudanças ocorridas no ano de 2013 para toda a instituição, que afetaram os SASUL, gerado pela fusão da UL com a UTL promovida pelo Despacho normativo n.º 5-A/2013, na forma do seu novo Estatuto, como um “processo [que] resulta da vontade de juntar, numa mesma instituição, as diversas áreas do conhecimento, criando assim melhores condições para acompanhar a evolução contemporânea da ciência, da tecnologia, das artes e das humanidades” (Preâmbulo Despacho n.º 5-A/2013). O mesmo documento define que a partir da fusão os SASUL foram criados como Serviços Autónomos da Universidade de Lisboa e na secção que trata da estrutura dos dirigentes são previstas as figuras do Administrador dos Serviços de Ação Social, equiparado para efeitos remuneratórios a cargo de direção superior de 1.º grau e o Diretor Executivo dos Serviços de Ação Social, equiparado a cargo de direção superior de 2º grau. Neste sentido a fusão foi apontada como “um processo de mudança, e não de simples junção de realidades existentes. É um processo de complexo, que exige uma visão de futuro e uma governação estratégica, com mecanismos de fácil adaptação” (idem, ibidem).

Este processo, acontecido em Abril de 2013, implicou na extinção de dois SAS e recriação num único. Resultou em dificuldades iniciais no nível de planeamento e da avaliação das atividades desenvolvidas no ínterim de 2013 a 2014 até que o processo de reestruturação fosse completado. Foi um processo que, na avaliação dos administradores, exigiu “a interiorização de um novo modelo organizacional e obrigou à integração e uniformização de culturas e metodologias de trabalho distintas, foi importante o empenho e a envolvimento de todos os trabalhadores e dirigentes” (Relatório de Atividades 2014).

De facto, um novo modelo de gestão foi implementado, tornando-se visível a transição de um modelo pautado na qualidade pelo de gestão da performance, com instrumentos de planeamento estratégico e da análise *SWOT*, atendendo fortemente à legislação da ASES portuguesa, à cooperação interinstitucional e ao regime de concessões de serviços essenciais, como a restauração e os serviços médicos.

Com a fusão tornou-se ainda mais fortalecido estruturalmente, possuindo um património extenso e bem equipado.

Os Serviços da Ação Social do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (SAS/ISCTE-IUL)

Os SAS/ISCTE-IUL, a exemplo dos SASUL, estão sediados na capital portuguesa e do distrito de Lisboa cuja criação ocorreu através do Decreto-Lei nº522/72 com o objetivo de qualificar profissionais e estimular a investigação científica acerca de problemas relativos ao trabalho, organização e gestão de empresas para colmatar a necessidade de fomento à produtividade, abrangendo novos domínios com a diversificação dos cursos na área das ciências sociais e económicas, diante da carência de instalações escolares em Portugal.

Passou para o regime fundacional, em 2009, com o Decreto-Lei nº 95, no qual dispunha da estruturação do Instituto já prevendo garantir ação social escolar aos seus estudantes, tratado no artigo 73º. Entretanto, somente com o Despacho n.º 2257/2010 é que inaugura os SAS/ISCTE-IUL, por meio do seu Regulamento Orgânico.

No organograma institucional é uma Direção ligada imediatamente ao Reitor, como seu superintendente, o que a distingue dos demais SAS portugueses que compõe o universo desta investigação. Não é, portanto, um serviço com personalidade jurídica detendo ainda menor autonomia que um serviço caracterizado como uma unidade orgânica autónoma e funcional. Trata-se, portanto, do SAS de menor tamanho, com uma estrutura modesta em razão da proporção de estudantes e da instituição que está integrado, que em 2014 registou 8.341 estudantes. Destacamos que até a sua criação, a ação social escolar nesta instituição era promovida pelos SAS da Universidade “Clássica” de Lisboa.

Com um modelo de gestão orientado pela qualidade, apresenta como princípios a melhoria dos seus processos e a atração e o acolhimento de projetos de investigação. Adota métodos de gestão voltados ao atendimento à legislação nacional da ASES, a cooperação interinstitucional, privilegiando a celebração de protocolos com organizações e instituições locais e regionais mais diversas, bem como o regime de concessões para a disponibilização dos apoios indiretos. Possui uma estrutura que é característica da recente implementação, não dispondo de equipamentos sociais sob a sua responsabilidade.

O planeamento estratégico e a análise *SWOT* são usados como instrumentos de apoio à gestão e, como não possui uma estrutura alargada, aposta na motivação junto à sua equipa como estratégia de obter bons resultados.

São ainda caracterizados por uma visão empresarial (com princípios e valores de qualidade, eficiência e eficácia, e competitividade), da psicologia (única formação superior dos profissionais que compõe o quadro citada nos relatório, a exceção do seu dirigente) e, finalmente, de voluntariado. Apresenta alta capacidade de diagnóstico (pautado nos princípios

organizativos e gerenciais) relativamente aos problemas identificados nos projetos e programas e pela iniciativa de investigá-los, no entanto, sem aprofundar os aspetos sociais. Destaca-se por apresentar projetos e ações inovadoras, com baixo impacto orçamental, buscando a integração com agentes externos à instituição.

A Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROAE/UFJF)

A PROAE/UFJF está sediada no município de Juiz de Fora, interior do estado de Minas Gerais, pertencente à mesorregião da Zona da Mata e microrregião de mesmo nome, a sudeste da capital Belo Horizonte. Possuía, em 2010, 516.247 habitantes, 1.435.749 km² de área territorial e R\$24.172,71 de PIB *per capita*, sendo a média salarial de 2,4 salários mínimos brasileiros e IDH de 0,778 (IBGE, 2017). A economia sustenta-se nos serviços, com algum protagonismo da indústria (fabricação de alimentos e bebidas, produtos têxteis, artigos de vestuário, produtos de metal, metalurgia, mobiliário) e da área administrativa, tendo recebido grande investimento de uma das mais importantes multinacionais do mercado automotivo mundial, o que proporcionou transformações do ponto de vista económico.

A UFJF foi criada em 1960, sendo a segunda universidade federal do interior do país, com um *campus* avançado em Governador Valadares (MG). Em 2014, registou 18.154 estudantes, colocando-se como um centro científico e cultural da região da mata mineira, cujo papel atribuído é o de referência para a formação profissional centrados nas áreas da TIC, saúde e educação para atender às necessidades regionais de desenvolvimento e inovação em matéria de tecnologias, pesquisa, extensão e prestação de serviços (UFJF 2007).

A PROAE/UFJF foi criada em 2014, sendo um espaço dedicado à formulação, implementação, gestão e acompanhamento das políticas de apoio estudantil. Até a data, o órgão responsável pela ASES na UFJF era a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE) que pertencia à Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, criada em 2006, que passou, em 2012, a ser designada como Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. No entanto, apresentou-se como um órgão de difícil legitimidade no período relativo ao presente estudo na estrutura da UFJF, tendo alteradas vezes subsequentes o seu lugar, nomenclatura e funções.

A PROAE pode ser considerada um órgão recente e contraditório. Ao mesmo tempo em que passou por um processo de intenso debate acerca da política de assistência estudantil que frutificou na sua criação, estando, portanto, aberta a mudanças, também reclama uma ausência de debates em assuntos importantes para a ASES, indicando falta de reflexão sobre a matéria por parte do mesmo público que a criou. Esteve, ainda, sujeita a pressões

institucionais e estudantis, com grande volume de trabalho cuja capacidade operativa não pode ser totalmente esclarecida neste estudo. Usa-se de normativas semestrais para regular as ações que desenvolve e cooperação interinstitucional no trabalho como método de gestão. Em consonância com a universidade que a hospeda, usa-se do planejamento estratégico como forma a implementar as ações. Contudo, parece estar mais preocupada com os resultados das ações que executa e de demonstrá-los do que com o processo em si.

A redução de efetivos também tem sido apontada como um desafio à PROAE, bem como indícios de más condições de trabalho e de falta de reflexão sobre a qualidade dos serviços prestados no desempenho das funções.

Apresenta uma estrutura tímida sob sua responsabilidade, designadamente, uma unidade alimentar e uma residência estudantil que até o início de 2016 esteve envolta em polêmica dado que o início da sua construção foi em 2009 e as obras ainda não tinham sido concluídas.

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Santa Catarina PRAE/UFSC

A PRAE/UFSC está sediada na ilha de Florianópolis, a capital administrativa do estado de Santa Catarina, Sul do Brasil, com área territorial de 675.409 km², população residente, em 2010, de 421.240 habitantes, PIB per capita de R\$33.036,6, em 2013, e IDH de 0,847. A média mensal de salários é de 4,8 salários mínimos brasileiros, sendo a economia movida essencialmente pelas atividades no âmbito da prestação dos serviços e no recém-formado pólo tecnológico, sem grande destaque para a área industrial ou agropecuária (IBGE, 2017). Tem grande esplendor turístico, sendo requisitada em virtude das belezas naturais.

A UFSC foi criada em 1960, a exemplo de outras universidades distribuídas pelo território nacional no contexto do nacional desenvolvimentismo brasileiro do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961). Sofreu, no ano de 2009, sua primeira interiorização com abertura dos *campi* nas cidades de Araranguá, Curitiba e Joinville e, em 2013, o de Blumenau. Possui cursos em todas as áreas do conhecimento não tendo direcionamento específico no campus da capital diferentemente do que ocorre nos *campi* do interior, escolhidos conforme as especificidades regionais. Contou, em 2015, com 45.091 estudantes, entre os cursos de graduação (26.455), mestrado (5.323) e doutorado, maioritariamente concentrados no *campus* da capital. A atual política de distribuição de estudantes tem feito chegar à UFSC estudantes de todas as regiões brasileiras, com os seus distintos contextos.

A PRAE foi criada em 2004, sendo que a sua existência é anterior, estando na estrutura orgânica da UFSC desde 1970. Originalmente, cabia ao Serviço Social o atendimento tanto aos servidores públicos da UFSC quanto aos estudantes. Posteriormente, designado pelo Reitor, vinculou-se ao Departamento de Assuntos Estudantis, através da Divisão de Assistência e Orientação – Serviço Social.

A PRAE, na estrutura de organização, está diretamente subordinada à Reitoria, apresentando como características o atendimento às atividades designadas por esta que podem ser consideradas como incongruentes com os objetivos da política da ASES, o que implica na existência de um grande volume de trabalho, seja pela quantidade de pessoas a atender, seja pela quantidade de processos aos quais tem que responder.

Com um modelo de gestão pouco claro, a montante, afirma orientar-se pelos princípios de gestão de otimização de recursos, de melhoramento dos processos, funcionando com uma quantidade expressiva de regulamentos específicos, que podem ser alterados semestralmente. Usa-se de métodos de gestão com base no atendimento à legislação federal, à normatização exacerbada e à composição de comissões e grupos de trabalho.

Passou por uma impactante mudança de gestão no ano de 2011, com reflexos nos relatórios dos anos subsequentes, tendo reestruturado todos os seus sectores.

Por parte dos trabalhadores, há indicações de más condições de trabalho em razão da estrutura física, da redução de efetivos, que não foi superada nem com as contratações em decorrência do REUNI, nem da constante readequação de tarefas e rotinas.

3.3.2. A amostra

Para a realização do estudo quantitativo, a seleção da amostra respeitou o percentual de 20% do total do número de estudantes com bolsas atribuídas no ano de 2014, de cada órgão executor.

Os critérios de inclusão foram: 1) estudantes com bolsas atribuídas, no caso de Portugal, com bolsas de estudos da DGES e, no caso do Brasil, com Bolsas Permanência MEC e dos principais programas implementados pelos próprios órgãos; 2) estudantes cuja matrícula tenha ocorrido até 2014, no caso da primeira licenciatura; 3) estudantes que estão, portanto, a cursar os anos finais do curso de graduação no ano de 2016 ou tenham o curso já concluído; 4) não foi definido distribuição por cotas de género, idade ou outra segmentação.

Quadro III.1 Quantitativo de estudantes e bolsheiros por órgão executor – 2014

	Estudantes inscritos	Total de bolsheiros	Amostra	Número de dirigentes
SASUL	43.519**	5.283	1.056	02
SAS/ISCTE	8.341**	819	163	01
SASUC	19.921**	3.888	777	01
SASUTAD	6.534**	2.138	427	01
PROAE/UFJF	18.154*	4.210	843	01
PRAE/UFSC	26.455*	2.190	438	01
Portugal***	301.654	57.186	2.423	05
Brasil***	1.137.851	sem dados	1.280	02
Total	-	-	3.704	07

Fonte: DGES, PRAE/UFSC, UFJF, INEP

*Inclui estudantes matriculados somente na licenciatura.

**Exceto estudantes inscritos no doutoramento.

***Matriculados no ensino superior público português e em instituições públicas federais brasileiras.

Constituiu-se critério de exclusão os ingressos nos anos letivos de 2015 e 2016 dos estudantes de graduação ou licenciatura, considerando que os objetivos da pesquisa estão direcionados para uma análise longitudinal que implica no conhecimento de um percurso já traçado pelo participante enquanto estudante atendido. O inquérito foi elaborado com questões incoerentes para os estudantes matriculados no primeiro ano do curso, o que pressupõe uma trajetória demasiado recente para uma devida avaliação.

Os riscos envolvidos foram classificados como riscos mínimos conforme, a Legislação Brasileira sobre Ética e Pesquisa em Seres Humanos, por se tratar de aplicação de inquérito *on-line* e pela inexistência de contacto pessoal com o participante, tendo sido previstos esclarecimentos acerca das garantias do devido armazenamento dos dados e de que a análise dos mesmos seria feita somente pela pesquisadora e orientador, para fins de esclarecimento sobre a impossibilidade do uso seu para fins que comprometessem o recebimento de qualquer um dos apoios da ASES.

3.4 Técnicas de recolha e tratamento dos dados

A considerar os três níveis de análise, adotamos diferentes técnicas de recolha e de tratamento dos dados.

Ao nível dos órgãos executores, os procedimentos de investigação foram:

- Técnica de recolha de dados

Análise documental e de conteúdo de fontes primárias (leis, normas, regimentos etc) e secundárias (relatórios institucionais, avaliativos, planos, etc), com auxílio do *software* de análise qualitativa *MaxQda* para o armazenamento, a sistematização, o tratamento e a análise

dos documentos por meio do levantamento da legislação que rege a ASES em ambos os países, vigentes durante o período de 2008 a 2014.

- Técnicas de tratamento dos dados

O tratamento dos dados foi realizado a partir da concepção de grelha de análise com os termos chaves, identificação das unidades de análises, codificação, interpretação e dedução do conteúdo, e criação do organograma e fluxograma de estruturação e funcionamento dos sistemas. Empreendemos a análise documental das fontes primárias, seguida da análise de conteúdo dos mesmos documentos. Como fontes primárias e secundárias, relacionamos os documentos analisados no Anexo A da tese. A opção pelas duas análises foi propositada em virtude da qualidade dos dados auferidos pelas duas técnicas, que lhes confere um sentido sensivelmente distinto. Se por um lado, a análise documental, segundo Bryman (2012, p. 710), é uma “abordagem à análise de documentos e texto que visa quantificar o conteúdo em termos de categorias predeterminadas, de modo sistemático e replicável”, por outro lado, a análise de conteúdo avança para a descrição do conteúdo, realizada essencialmente através de um conjunto de técnicas de operações de codificação classificadas de acordo com ferramentas ou quadros conceptuais que, sistemática e objetivamente permitem quantificá-lo e inferi-los conforme as suas condições de produção, por meio da análise hermenêutica do conteúdo (Rubin, Babbie 2011).

Ao nível dos dirigentes dos órgãos executores tiveram como base os procedimentos:

- Técnica de recolha de dados

Entrevistas semi-estruturadas, com perguntas formuladas em guião pré-elaborado, realizadas através de contacto pessoal com os dirigentes dos SAS's de Portugal e de videoconferências com os do Brasil. As mesmas foram gravadas mediante autorização prévia dos participantes e transpostas para o *software MaxQda*.

- Técnicas de tratamento dos dados

Teve como base a análise de discurso. Procedemos a importação dos ficheiros das entrevistas para o *software MaxQda* e codificamos o discurso através da identificação de categorias emergentes relacionadas com o sistema de códigos previamente elaborado para a análise documental.

Ao nível dos estudantes os procedimentos desenvolvidos foram:

- Técnica de recolha de dados

Aplicação de inquérito por questionário *on-line*, a partir da colaboração das universidades, responsáveis pela atribuição das bolsas e detentoras dos endereços de email dos seleccionados.

Esta opção justificou-se por se tratar de técnica relativamente simples de obtenção de informação sobre as perspectivas dos reais utilizadores de serviços. O inquérito por questionário foi construído conforme as orientações de Rubin, Babbie (2011) em plataforma *on line* LimeSurvey e passou por testes anteriormente à aplicação. Foram usadas perguntas abertas, de múltipla escolha e fechadas, para estas últimas sendo utilizada a escala de *Likert*.

- Técnicas de tratamento dos dados

Teve como base a compilação quantitativa com as seguintes etapas: 1) construção da base de dados a partir da exportação das respostas do LimeSurvey, 2) formatação e a uniformização das células (tratamento de correção de erros ortográficos, de erros nas respostas, etc) em planilha de *excel* para preparação dos dados para a exportação para o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), 3) correta composição do quadro de variáveis, 4) construção do modelo de análise para orientar a operacionalização das variáveis no SPSS, 5) definição das operações a serem realizadas para a extração dos *outputs*.

3.5 Procedimentos metodológicos

As características da opção metodológica, cujo propósito foi o de considerar dimensões que superem os procedimentos de análise à legislação diversificando as escolhas e os sujeitos envolvidos, procura estabelecer relações entre os níveis macro – meso – micro do objeto em três diferentes etapas e amostras i) os órgãos executores, ii) os dirigentes dos Serviços e iii) estudantes com bolsas de estudo.

Com a aprovação do projeto de tese doutoral a 15/10/2015, mediante o parecer favorável de dois avaliadores, um interno e outro externo ao ISCTE-IUL, foi realizado o processo de registro do projeto de tese doutoral possibilitando a inscrição e a matrícula nos 2º e, posteriormente, 3º ano do Doutoramento. Logo após a apresentação do projeto de tese em sessão de seminário avançado, em meados de janeiro de 2016, colocou-se em marcha a reunião de documentos no âmbito de Portugal e do Brasil, os pedidos de autorização aos órgãos executores a integrarem o estudo, o início da análise documental e dos procedimentos de construção dos instrumentos de colheita dos dados empíricos.

O levantamento das legislações nacionais e a pesquisa documental foram as primeiras etapas executadas. Construímos uma grelha de categorias para a análise dos documentos nacionais, posteriormente ampliadas para o mesmo procedimento com os documentos dos órgãos executores da ASES.

No mês de novembro de 2015, iniciamos os contactos com as universidades eleitas para comporem o universo de pesquisa. O primeiro contacto, em Portugal, foi estabelecido com apoio da Diretora dos SAS/ISCTE-IUL, que resultou no agendamento de uma reunião nos SASUC, ocorrida no dia 20/11/2015, data em que foi assinada a autorização à participação na investigação. O mesmo procedimento foi realizado em relação ao SASUL, concretizado no dia 04/12/2015, data em que nos foi concedida a autorização para o desenvolvimento da pesquisa naquela instituição.

No mês de dezembro do mesmo ano, foi realizado contacto com as PRAE/UFSC e o órgão da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A UFSC respondeu pronta e favoravelmente à solicitação, resposta que não aconteceu com o outro órgão executor que demorou em responder aos contactos iniciais, não tendo sido efetivada a assinatura da solicitação, mesmo tendo disponibilizado inicialmente documentos institucionais e mostrado algum interesse em participar. No entanto, com o avançar do tempo e da emergência dos procedimentos que deveriam ser cumpridos, a instituição não respondeu às solicitações, tampouco procedeu à assinatura da autorização oficial, tendo sido, então, excluída do estudo.

A análise documental

Já autorizados o início da investigação, iniciamos a reunião dos documentos relativos aos órgãos executores da ASES. A expressiva maioria dos documentos, seja dos órgãos brasileiros, seja dos portugueses, foram obtidos em formato digital através de *download* diretamente dos respetivos *sites* da *internet*. Apenas alguns foram enviados para o email da investigadora, a partir de fevereiro de 2016. Pretendíamos, com esta etapa da pesquisa, compreender o dimensionamento da ASES na conjuntura das universidades públicas, o impacto sobre elas e o seu direcionamento enquanto política pública.

Neste período foi ainda despendido tempo de intenso trabalho de conhecimento dos recursos informáticos escolhidos para a pesquisa, tanto da plataforma de construção dos inquéritos (Limesurvey) como dos de sistematização, tratamento e análise dos dados, os *softwares* SPSS (quantitativo) e *MaxQda* (qualitativo).

Optámos pelo uso do *software* de análise qualitativa *MaxQda* para a sistematização e armazenamento dos mais de 100 documentos a nossa disposição, bem como da sistematização, tratamento e análise dos dados qualitativos. Os trabalhos começaram em finais de fevereiro de 2016 (mesmo após contrariedades e dificuldades) com a análise documental da legislação brasileira e portuguesa sobre a ASES. Em seguida o mesmo foi realizado com os documentos disponíveis pelos órgãos executores que integram o estudo.

Iniciamos o processo de: i) importação dos documentos para o sistema de documentos (alguns com extensão *doc* e outros em *pdf*), ii) a criação dos códigos pré-definidos no guião formando o sistema de códigos, iii) a codificação dos documentos, um a um, usando da janela de navegador de documentos.

Os documentos foram lidos integralmente, tarefa que foi conduzida por meio de um processo de codificação, que exigiu a conceptualização e a operacionalização do conteúdo manifesto (Rubin, Babbie 2011). Para a informação das definições básicas do procedimento, utilizamos um sistema de categorias com abordagem mista, ou seja, para a análise documental a definição do sistema de categorias criado anteriormente ao início do tratamento do material, com base na abordagem dedutiva, e para a análise de conteúdo, uma abordagem aberta, indutiva, com a definição do código a acontecer concomitante ao tratamento, considerando o que emergia do material. A divisão do projeto em análise documental e análise de conteúdo foi uma orientação recebida após a conclusão do curso de formação específica sobre o *MaxQda* dada a diferença de abordagem aos documentos, a formação do sistema de códigos e a forma de extração posterior dos dados. Outra razão que fomentou tal decisão foi o facto de um único projeto não suportar o volume de documentos e dados que dispúnhamos no momento, o que interfere na capacidade do *software* de gerar os *outputs*.

Como unidade de análise, a unidade de registo foi o tema e a unidade de contexto o parágrafo. A regra de enumeração foi i) a presença ou ausência dos elementos no texto e ii) a direção. Seguimos, ainda, um protocolo de codificação com o uso do dicionário de categoriais e o manual de codificação com indicações para a condução do tratamento dos documentos.

Esta etapa da pesquisa estendeu-se por mais tempo que o previsto em razão do desconhecimento da investigadora do uso adequado do *software* em questão o que exigiu a procura autodidata por especialização, instruções e, posteriormente, por curso de formação⁷⁶. A partir desta formação realizada no verão de 2016 é que verificamos equívocos no trabalho até então realizado e a necessidade de aprimorar o guião pré-definido da análise de conteúdo com a tarefa de desmembrar as categorias em subcategorias. Por isso, foi necessário visitar todo o sistema de códigos já formado e verificar cuidadosamente os segmentos extraídos para proceder à recodificação em categorias menores e mais precisas. Foi um trabalho exaustivo dado o quantitativo de documentos contidos no sistema de documentos que foram perscrutados.

⁷⁶ Curso intitulado “Análise de Conteúdo Assistida por Computador: Atlas.ti e MAXQDA” foi ministrado pela Professora Doutora Silvia Almeida, na Escola de Verão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH/NOVA).

A extração dos *outputs* foi objeto de avaliação e não pode ser realizado com maior qualidade visto que a maioria dos documentos continha a extensão *pdf*. Por isso, usamos com maior ênfase, apenas duas ferramentas disponibilizadas pelo *MaxQda*: i) a estatística de subcódigos, que nos auxiliou a perceber o contexto geral de cada subcódigo na categoria analisada e a frequência que aparecia em determinado contexto; ii) a coocorrência da conexão entre códigos, uma ferramenta visual que nos permitiu visualizar as ligações entre subcódigos num mesmo contexto, para cada grupo de documentos ou entre grupos de documentos. Os mapas conceituais foram formados a partir das relações estabelecidas entre subcódigos com a idealização da investigadora. Menos frequente foi o uso da matriz de códigos que nos permitiu a visualização dos códigos de acordo com o documento no qual apareceu, centrando a análise no documento e não no código ou subcódigo.

A sistemática de tratamento dos dados permitiu-nos extrair resultados coerentes com a racionalidade de uma ferramenta informática, o que nos conferiu maior fiabilidade analítica e da sua representação neste estudo. As evidências foram extraídas do *software* segundo a frequência ou a coocorrência que podem ser verificadas nas tabelas que constam no anexo da tese sendo colocada em primeiro plano o rigor científico ao tratamento dos dados e da exposição e interpretação dos mesmos. Por isso, mais do que apenas sistematizar um grupo de documentos, de códigos e de segmentos codificados do texto, o *software* proporcionou-nos rigor científico e credibilidade na exposição dos dados.

Neste ínterim, derivado à intermitência da disponibilização dos meios para a regularidade do procedimento de análise qualitativa pelo ISCTE-IUL, outros procedimentos foram realizados, concomitantemente. Citamos, por exemplo: visitas ao SASUC, que demandou o deslocamento para a cidade de Coimbra por mais de uma vez, ao SASUL para reuniões de esclarecimentos entre a investigadora e o administrador, sessões de orientação e, por fim o teste do instrumento de colheita de dados, o inquérito *on-line*.

As entrevistas

As entrevistas aos dirigentes da ASES do Brasil e de Portugal foram realizadas entre os meses de Julho de 2016 extendendo-se até Março de 2017. Esta técnica de recolha de dados foi escolhida com uma dupla finalidade: a de categorizar as estratégias de acompanhamento das ações implementadas nos órgãos executores da ASES, bem como de situar a atuação do Serviço Social neste âmbito.

Antecipadamente, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura e assinatura dos participantes os quais foram advertidos de que a mesma seria gravada para, posteriormente, ser transcrita na sua íntegra.

As entrevistas tiveram como base perguntas formuladas em guião pré-elaborado (Anexo I) com 12 perguntas, que foram sendo flexibilizada de acordo com as informações já disponibilizadas pelos participantes ou com a finalidade de aprofundar temas de interesse para melhorar a sua compreensão.

A escolha pela entrevista semi-estruturada prendeu-se com o facto de que o guião pré-definido

“lists in outline form the topics and issues that the interviewer should cover in the interview, but it allows the interviewer to adapt the sequencing and wording of questions to each particular interview. Thus, the interview guide ensures that different interviewers will cover the same material and keep focused on the same predetermined topics and issues while remaining conversational and free to probe into unanticipated circumstances and responses. Interview guides will vary in the extent of detail they provide” (Rubin, Babbie 2011).

Neste sentido, o guião foi dividido em duas partes: a primeira visou a identificação dos dirigentes relativamente à idade e sexo, como ainda informações relativas à trajetória de formação e de ocupação do cargo. A segunda foi destinada às questões de interesse à investigação relativas à composição da equipa, as representações sobre as normativas nacionais e o modelo de financiamento da ASES, bem como sobre o funcionamento dos serviços e das intervenções realizadas buscando identificar o trabalho dos assistentes sociais em programas, projetos ou ações.

Usamo-nos novamente do *software MaxQda*, no qual hospedamos os ficheiros com os áudios para procedermos às respetivas transcrições e à criação de um novo sistema de códigos e subcódigos do discurso. Os procedimentos de análise foram realizados seguindo indicações semelhante à análise de conteúdo realizada às fontes documentais. Posteriormente, usamo-nos dos recursos de cruzamento entre códigos, coocorrência e interconexão, para relacionar os discursos entre os dirigentes de Portugal e do Brasil.

O inquérito por questionário

Construímos a primeira proposta de inquérito por questionário⁷⁷, em documento *Word* para a avaliação do orientador. Com a aprovação da proposta, edificamo-lo integralmente na

⁷⁷Usamos como referência o inquérito por questionário desenvolvido pelo CIES, elaborado na ocasião da aplicação para o estudo “Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em

plataforma *Google Drive*. Foram realizados pequenos testes e verificamos alguns problemas no uso desta plataforma, como por exemplo: limitação na opção de construção das perguntas, inexistência de mecanismo de controle de envio de emails, quantitativo de respostas recebidas e de mecanismo de envio de insistências, mas especialmente a limitação de envio de apenas 500 emails (a previsão da amostra total é de aproximadamente 3000 estudantes). Contactos foram realizados diretamente com o suporte do *Google* para esclarecimentos os quais contribuíram para a decisão de reconstruir o inquérito em uma nova plataforma. Uma plataforma alternativa foi encontrada, *SurveyMonkey*, mas pela exigência de compra do serviço por determinado período de tempo com algum custo significativo a ser arcado pela investigadora, esta alternativa foi prontamente descartada. Neste ínterim, tomamos conhecimento do *LimeSurvey*, uma plataforma usada pelos investigadores do ISCTE-IUL, gratuitamente disponível para os doutorandos que fizessem a sua requisição aos serviços de informática através do Centro de Investigação – CIES. Com o auxílio do CIES e a posterior disponibilização de uma senha de acesso, o inquérito foi finalmente construído na plataforma *LimeSurvey*. Tal processo demandou semanas seguidas de trabalho.

Procedemos, então, a uma sequência de testes ao inquérito por questionário *on-line* realizado com o fim de pôr à prova a elaboração do instrumento, assegurando a sua compreensão pelos respondentes e identificação de eventuais erros, incoerências e resultados indesejáveis. Foi também importante para o conhecimento geral do sistema de importação dos contactos, envio dos convites, recebimento das respostas, controle dos envios e respostas, envio das insistências e lembretes, e exportação dos dados. Outro contributo foi o conhecimento dos tempos de respostas e possibilitou a construção de orientações aos demais serviços em como procederem à definição da amostra e de um cronograma de aplicação. Numa primeira rodada, solicitamos auxílio aos colegas integrantes do Núcleo de Estudantes de Doutoramento Latino-América (NUDLA) do ISCTE-IUL para responderem a uma primeira versão para a verificação de incorreções básicas. Já numa segunda rodada, o teste ao inquérito foi realizado a partir de uma amostra coerente com a definida para a pesquisa, tendo como *locus* de aplicação o SAS/ISCTE-IUL.

Com a aplicação completa de todos os procedimentos planeados para esta etapa e a formação da primeira planilha de dados, experimentamos a exportação para o SPSS e identificamos questões a serem reavaliadas. Um conjunto de ajustes foi proposto e, com a anuência do orientador, os mesmos foram totalmente efetivados. O teste teve um sucesso tal

Portugal” (Martins, Mauritti &Costa, 2005), especialmente para os itens iniciais de identificação e caracterização familiar.

que, por decisão conjunta, os SAS/ISCTE-IUL foram incluídos na amostra oficial do estudo e os resultados auferidos no teste do inquérito fazem integralmente parte do estudo.

A partir da conclusão do teste de aplicação foram elaboradas orientações para os órgãos executores participantes, nomeadamente por meio da construção de um memorando de aplicação do inquérito por questionário enviado a todos os serviços. Diversas dúvidas surgiram em relação aos procedimentos de contacto com os estudantes mesmo após a elaboração do memorando. Somente com as explicações verbais e com a demonstração dos resultados auferidos no teste foi possível que se esclarecessem as dúvidas finais.

Com a inclusão da amostra-teste do ISCTE-IUL o universo da investigação foi ampliado. À altura, decidimos, ainda, pela inclusão dos SASUTAD por razões de coerência científica. Por isso, e também pela exclusão do órgão executor da ASES brasileira, foi necessária a inclusão de outros órgãos executores naquele país. Foram eleitos os órgãos executores da UNIFESP e da UFJF. Desta, em razão das similaridades com a estrutura da UTAD e da localização geográfica (ambas situam-se no interior do país), daquela por estar situada numa grande região brasileira, e desenvolvida economicamente. No entanto, com a negativa da PRAE/UNIFESP, somente a PROAE/UFJF foi incluída, o que exigiu o cumprimento de todos os passos iniciais de contacto com a equipa, facilitado por uma colega assistente social que atua no sector para com o Pró-Reitor, a solicitação de autorização, entre outros. Assim, o universo da pesquisa passou a ser composto por seis (ao invés de quatro) órgãos executores de universidades públicas, quatro em Portugal e dois no Brasil. Esta ampliação representou aumento no volume dos documentos analisados, no número de dirigentes entrevistados e no de estudantes inquiridos, fazendo crescer significativamente o montante de dados colhidos e analisados.

Referimos, no entanto, que a inclusão da PROAE/UFJF foi realizada com a contrapartida solicitada expressamente pela referida pró-reitoria da submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP) como procedimento essencial para o acolhimento de projetos de investigação no âmbito institucional. Por este motivo, em finais de abril de 2016, foi aberto o processo na Plataforma Brasil para a análise e obtenção do parecer do CEP (processo nº 55583516.2.0000.0019) cujo procedimento exigiu a paralisação de todas as etapas de pesquisa no lado brasileiro até a emissão do parecer. Várias pendências foram inicialmente apontadas em razão da estreiteza e alta exigência burocrática aos modelos documentais do referido CEP. Foi ainda necessário o cadastramento do Professor orientador (de nacionalidade portuguesa) na Plataforma para ser inserido como pesquisador membro do

projeto. O atendimento a todas as exigências para a entrada com o processo na Plataforma Brasil exigiu dias de trabalho e providências documentais.

Por isso, a pesquisa no universo brasileiro esteve estagnada por um longo período, aguardando a liberação do referido parecer, que, assim que emitido, propiciou a pronta retomada do seu desenvolvimento, especialmente da aplicação do inquérito aos estudantes, maior fonte de preocupação, iniciado em setembro de 2016 com os estudantes da UFSC e, em outubro de 2016, com os da UFJF.

Entretanto, a pesquisa no lado português continuou a ser desenvolvida normalmente. Iniciamos a aplicação do inquérito (Anexo G) aos estudantes dos SASUC e dos SASUTAD na segunda semana de maio de 2016 com o envio da solicitação de autorização de cedência do email para a investigadora por parte dos referidos SAS. Tal procedimento foi realizado com os estudantes do SASUL, mas o retorno ao pedido de solicitação foi praticamente nulo, o que obrigou a um trabalho extraordinário de captação de estudantes, adiado para o início do ano-letivo de 2016-2017.

Quadro III.2 Organização dos prazos de envio dos convites e de abertura do LimeSurvey

	1º convite	Repassé dos emails	Abertura	2º convite	3º convite	Lembretes	Fechamento
ISCTE-IUL	29.03.16 a 01.04.16	06.04.16 142 emails	07.04.16 15.04.16	11.04.16 a 14.04.16 Repassé dos emails 15.04.16 Mais 30	30.11.16 25 convites para os estudantes que não responderam	12.04.16 18.04.16 21.04.16	22.04.16 Convites enviados: 172 Respostas completas: 144
SASUC	16.05.16 a 20.05.16	24.05.16 88 emails	24.05.16	24.05.16 a 27.05.16 Repassé dos emails 30.05.16 Mais 36	02.09 a 13.10.16 Repassé dos emails: 28.10.16 Mais 38	27.05.16 30.05.16 02.06.16 07.07.16 02.11.16	10.06.16 Convites enviados: 124 Respostas completas: 106 Fechamento: 13.11.16
SAS UTAD	18.05.16 a 22.05.16	23.05.16 104 emails	23.05.16	23.05.16 a 26.05.16 Repassé dos emails 27.04.16 Mais 96	De 27 a 29.05.16 Repassé dos emails 30.05.16 De 19.09 a 26.09 Repassé dos emails em 27.09 Mais 23	27.05.16 30.05.16 02.06.16 07.06.16	10.06.16 Convites enviados: 280 Respostas completas: 209
UFSC	05.09.16	1072 emails	05.09.16	09.09.16 Mais 310	-	09.09.16 14.09.16 19.09.16	23.09.16 Convites enviados: 1382 Respostas completas: 369
UFJF	17.10.16	1519 emails	17.10.16	-	-	24.10.16 31.10.16	30.11.16 Convites enviados: 1519 Respostas completas: 240
SASUL	06.05.16 a 12.05.16 e 29.11.16	-	Cancelada em 16.05.16 29.11.16	-	-	12.12.16	19.12.16 Convites enviados: 3893 Respostas completas: 225

Fonte: Elaboração própria.

Por este procedimento envolver o armazenamento de dados pessoais, nomeadamente o endereço de email, tomamos o cuidado de planear duas formas de captação destes emails de

modo a não ferir a quebra de sigilo do serviço público para com o estudante que o cedeu confiando que os seus dados pessoais não são transferíveis. As duas opções foram explicitadas, como já mencionamos, no memorando de aplicação do inquérito, um documento elaborado para fins de orientações às instituições, as quais deveriam optar por uma ou outra hipótese estruturada. No lado português, todos os SAS, com exceção do SASUL, preferiram enviar um email que solicitava ao estudante a cedência do seu endereço eletrónico pessoal para a investigadora, para fins de participação no inquérito. Esta decisão implicou no repasse dos emails dos estudantes que autorizaram a sua cedência para a investigadora para que este fosse inserido no LimeSurvey e, então, lhes fossem atribuídos um código único e individual para cada estudante. O código (*token*) foi necessário para evitar a repetição da resposta e em razão de outras questões de segurança. Tal decisão promovia ainda o controle de respostas, do envio de lembretes realizado diretamente pela investigadora, bem como que as eventuais dúvidas e problemas fossem relatados e sanados pela investigadora, sem mediadores.

Os SASUL preferiram eles próprios enviarem o email de convite, no qual já constava o link de acesso ao inquérito, sem que os estudantes fossem convidados à autorizarem a cedência do email para a investigadora. Esta decisão implicou numa série de procedimentos informáticos extraordinários que incluíram a geração de falsos *tokens* a partir da criação de falsos emails na quantidade exata do número de estudantes para os quais seriam enviados os convites, a adição de um *link* individual para cada código e o envio desta informação por meio de mala direta (*Emailing - Merge*). Todo este procedimento exigiu pesquisa autónoma e aprendizagem sobre o desenvolvimento das etapas de preparação dos códigos falsos, da planilha de dados e do sistema de envio de email usado pelo órgão executor em questão para que fosse viabilizada esta etapa da pesquisa com sucesso. Por fim, junto da equipa dos SASUL responsável pelo apoio à aplicação do inquérito, o *email* com os *links* de respostas individualizado foi enviado aos estudantes.

No lado brasileiro, esta etapa de desenvolvimento contou com alguns obstáculos. Como um ponto sensível que fez com que duas PR's considerassem não terem recursos humanos e informáticos disponíveis para acessorar a investigadora e declinaram ao convite à participação, as PR's que integram o estudo tomaram uma mesma decisão, motivadas pela mesma razão, mas com justificações diferentes. No caso da PRAE/UFSC, os seus administradores consideraram que esta investigadora integra a equipa de trabalho e é servidora da mesma instituição e do mesmo sector para o qual os estudantes informaram os seus endereços de email, deixando, integralmente, o sistema de cadastro socioeconómico aberto para a consulta. No caso da PROAE/UFJF, os seus administradores informaram não

dispor de servidores para o devido assessoramento, a exemplo dos SAS portugueses que disponibilizaram equipas para o efeito. Então, justificaram a cedência de uma lista com os nomes dos estudantes e respetivos endereços de email considerando que esta seria a única forma de viabilização desta etapa da pesquisa, reconhecendo a responsabilidade ética e pessoal da investigadora que, também como assistente social, tem o compromisso com o sigilo e a confidencialidade profissional para com os seus utentes.

A etapa de aplicação do inquérito por questionário, a princípio, foi idealizada para ocorrer simultaneamente com todos os estudantes, portugueses e brasileiros. No entanto, inúmeras condicionalidades comprometeram a execução do cronograma inicial. Com início em Abril de 2016, extendemos a sua aplicação até Dezembro de 2016. Terminamos por aplicá-lo de acordo com o que a realidade nos permitiu, tendo garantido o empenho de todos os órgãos executores para a sua realização e sucesso desta etapa.

Após o fechamento do inquérito no LimeSurvey, iniciamos os procedimentos de extração dos dados que foram exportados para planilhas de *excel*. Iniciamos, então, a formatação e a uniformização das células (tratamento de correção de erros ortográficos, de erros nas respostas, etc) como forma de preparação dos dados para a exportação para o SPSS. Após a exportação, trabalhamos, ainda, na correta composição do quadro de variáveis na sua respetiva janela e iniciamos a construção do modelo de análise para orientar a operacionalização das variáveis no SPSS.

O inquérito por questionário apresentava 149 variáveis: 9 quantitativas, 59 ordinais e 81 nominais. Das ordinais, a maioria resultou das escalas de Likert (5 pontos) e nalgumas das nominais foram concedidos espaços de até 350 caracteres para que o respondente expusesse as suas opiniões. Os instrumentos de análise de dados utilizados para analisar e testar as hipóteses de trabalhos foram: i) teste de independência do χ^2 para aferir se duas variáveis nominais (ou consideradas como tal) são independentes; ii) Teste t de igualdade de médias para comparar médias entre dois grupos, sendo a variável a testar quantitativa (ou de natureza quantitativa); iii) Coeficiente de correlação R de Pearson para medir a intensidade e o sentido da relação entre variáveis quantitativas e Rho de Spearman para variáveis ordinais, coeficiente de associação V de Cramer para medir a relação entre variáveis nominais (ou consideradas como tal) e coeficiente Eta para medir a associação entre uma variável nominal (dicotomizada) e uma quantitativa (ou considerada como tal); iv) Análise de variância simples paramétrica (One-way ANOVA) para comparações entre três grupos tendo sido aplicados o Testes de Aderência de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para a não violação do pressuposto da normalidade, o Teste de Levene, para homogeneidade das variâncias, o teste F da ANOVA

com base nos testes de Brown-Fosythe e Welch e o teste *Post hoc* de múltiplas comparações para a identificação de grupos nos quais as médias da variável dependente são diferentes estatisticamente, parametrizado pelos testes Scheffe e Tukey.

Para a análise das respostas abertas que integraram o inquérito *on-line*, o tratamento dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo a partir do processo de codificação.

3.6 Operacionalização das variáveis dependentes

Dado que as variáveis dependentes derivaram da aplicação da Escala de Likert, e, portanto podem ser tratadas como quantitativas, consideramos útil proceder à Análise de Componentes Principais (ACP) para a elaboração de variáveis compósitas, seguindo os procedimentos de redução da dimensão, uma forma estatisticamente viável de agregar categorias para além da análise puramente teórica, com vista a fundamentar a elaboração de uma grelha sucinta de categorias analíticas.

Primeiramente, procedemos à análise à adequabilidade da matriz de *input* para concretizar a ACP, com uso da grelha de leitura do *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO). Em seguida, analisamos a comunalidade fundamentados pelo critério de Kaiser cuja extração das componentes é possível desde que o valor próprio (*eigenvalues*) seja superior a 1. Para os valores que respeitavam tal parâmetro, passamos à interpretação das componentes com rotação *varimax* que auxiliou a identificação das variáveis mais relevantes em cada componente tendendo a privilegiar os valores $> 0,5$. Por fim, do resultado desta interpretação seguiram-se à análise às medidas de consistência das novas variáveis: Coeficiente de Spearman-Brown, no caso de variáveis com dois itens, e Alpha de Cronbach, para as com mais de dois itens, com o parâmetro de adequabilidade em $>0,70$ ou no mínimo $>0,60$ ⁷⁸.

A análise da variável dependente acesso apresentou KMO = 0,786 e foram avaliadas as consistências para a formação de duas novas compósitas: facilitação dos serviços e condições de acesso. Com Alpha de Cronbach = 0,852, a variável facilitação dos serviços resultou da agregação das afirmações: 1. A organização dos serviços a que me dirijo oferece respostas eficientes e modernas e que facilitam a comunicação das minhas necessidades estudantis. 2. Os procedimentos de inscrição aos apoios estudantis são claros e objetivos. 3.

⁷⁸Fundamentado no material disponibilizado pela Professora Helena Carvalho na unidade curricular obrigatória de Métodos Avançados em Análise de Dados no curso de Doutoramento em Serviço Social, no ano letivo de 2015-2016, cuja participação ocorreu na qualidade de ouvinte.

Sempre que tive dúvidas ao longo do processo de candidatura aos apoios obtive respostas rápidas e esclarecedoras. 4. Quando necessito de entrar em contacto com os serviços, encontro meios fáceis e ágeis para a comunicação com os seus trabalhadores.

A considerar o resultado Spearman-Brown = 0,542, a compósita condições de acesso resultou da junção das afirmações: 1. Todos os cidadãos têm acesso ao ensino superior em iguais condições e 2. O investimento do Estado é suficiente para que todas as pessoas tenham as mesmas condições de acesso ao ensino superior.

A variável dependente atribuição dos apoios surgiu da agregação das afirmações: Os apoios estudantis que recebo (bolsa e outros auxílios ou complementos): 1. facilitaram o meu desempenho académico. 2. proporcionaram-me segurança emocional e financeira. 3. são suficientes para o pagamento das despesas como estudante, tendo apresentado KMO = 0,586 e Alpha de Cronbach = 0,629.

Por fim, foi possível transformar o que inicialmente tratava-se da dimensão eficiência em uma variável dependente em razão dos resultados da análise de consistência (KMO = 0,839, Alpha de Cronbach = 0,834), tendo agregado o conjunto de afirmações: 1. Melhoria do desempenho académico. 2. Mais tempo de estudo. 3. Integração em grupos de investigação 4. Participação em órgãos académicos, associações ou núcleo de estudantes. 5. Sentimento de igualdade de condições de aprendizagem comparativamente aos colegas. 6. Desenvolvimento de competência académicas e relacionais. 7. Criação de oportunidades de ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

A construção das variáveis compósita permitiu-nos a realização dos testes previstos no modelo de análise de forma sucinta e objetiva e de carácter geral uma vez que a análise individualizada das categorias poderia não produzir os efeitos desejados. Os resultados demasiadamente pormenorizados são impossível de serem demonstrados em razão das limitações de formatação da tese pese embora revele dados interessantes particularizando dados para Brasil e Portugal e para cada universidade.

CAPÍTULO IV «As representações dos estudantes sobre os sistemas de assistência estudantil e da ação social nas universidades públicas luso-brasileira»

Penso que a acção social é de extrema importância para os alunos que tem um profundo desejo de estudar, mas que se não tivessem estes apoios seria muito difícil conseguirem concretizar o seu sonho/objetivo (Estudante - Id 656).

Este capítulo dá a conhecer as representações sobre acesso, atribuição dos apoios e permanência relacionadas com indicadores que caracterizam os estudantes atendidos pela ASES luso-brasileira considerando as suas experiências com os apoios e as relações que estabelecem com os órgãos executores e em particular com os assistentes sociais.

O momento de chegada do estudante à universidade representa uma transição na vida da família, que marca positiva ou negativamente a sua forma de estar na vida e na sociedade. Jovens que iniciam um novo percurso, muitos deixam o lar para despender tempo e recursos financeiros à tarefa de cursar o ensino superior. Por vezes, deparam-se com a exigência de desenvolver habilidades e competências relacionais, intelectuais, entre outras, que, consideradas sob o ponto de vista somente individual, podem não responder ao universo complexo dos acontecimentos e das suas implicações.

Os ambientes universitários nem sempre se constituem como ambientes saudáveis e harmônicos e o uso dos recursos pessoais, físicos e sociais pode ocorrer de forma destrutiva, gerando um efeito dominó que danifica e impacta negativamente a vida estudantil. Neste caso, a causalidade torna-se recíproca, circular, multirrelacionada e em constante alteração. Integram a pessoa e suas características contextuais de vivência; o processo vivido com as interações recíprocas; o tempo histórico, social e pessoal (Bronfenbrenner 1979; Närhi 2004; Rocha 2015; Rodrigo, Palacios 1998).

Coloca-se como desafio aos assistentes sociais os quais “*working with individuals and families, groups and social networks, communities and political bodies, they try to reconfigure the ecological matrix in order to reduce stress and strain*” (Howe 2009, p. 119). Torna-se, com efeito, necessário uma perspectiva que “*encourages social workers to think and practice on a broad canvass*” (Howe, 2009, p. 118), que considere múltiplas relações “*support, income, housing, education, peers, school, social policy and culture. The*

ecosystems approach invites social workers and services users to think beyond the immediate and obvious (idem, p. 119).

Nesse contexto é que fundamentamos as ideias sobre o acesso, atribuição, cidadania, autonomia, permanência e eficiência da ASES, considerando a experiência dos estudantes, como sujeitos ativos e participativos, capazes de auxiliar a constituição e sustentabilidade da ASES.

O ensino superior, espaço democrático que permite e incita o exercício da cidadania, apoia a autonomia das pessoas diante de vicissitudes a que se deparam diariamente e, para superá-las, realizam as suas escolhas. Um exercício que afirma a autodeterminação que coloca os cidadãos como responsáveis pela criação coletiva e sustentável de políticas sociais para as quais a “ideia subjacente é a noção de que economia, sociedade e ambiente estão interligados à escala local, regional, nacional e mundial, compondo um enredo sólido de causas e efeitos” (Rocha 2015, p. 19).

A criação coletiva e sustentável é possível por meio da participação ativa que, de acordo com Matthies (2014), tem sido guiada por diferentes racionalidades: i) da tradicional às políticas do *welfare* com influência sobre a produção das respostas sociais, ii) de profissionalização diante do papel dos cidadãos de controle sobre a qualidade dos serviços e, sobretudo, iii) da participativa através de um papel formal de responsabilidade pública e representativa em nível local ou regional (Matthies 2014). No caso da ASES, são formas de participação que afetam de uma ou outra maneira as decisões na ASES bem como complementam o exercício da cidadania e da autonomia na trajetória académica dos estudantes em espaços dentro e fora da universidade.

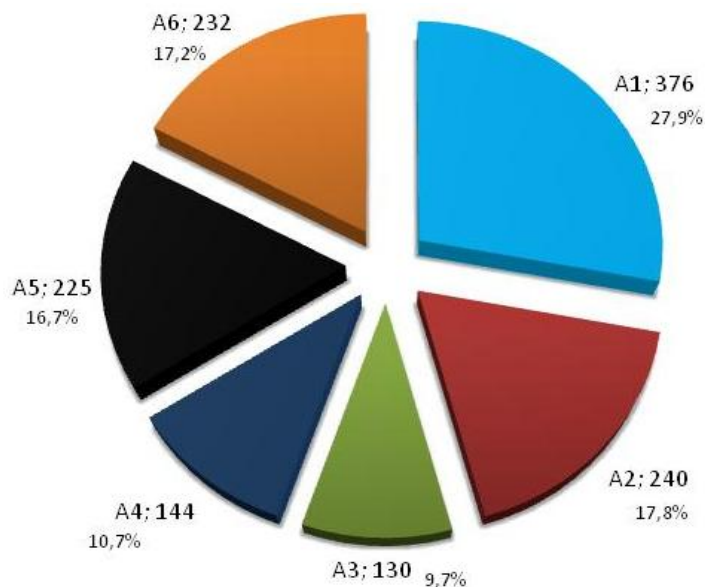
É em torno da questão de investigação «a ASES promove a integração dos estudantes na universidade contribuindo para a melhoria das condições de permanência, com autonomia e cidadania, de forma eficiente» que pretendemos contemplar três eixos analíticos: a) como os estudantes avaliam o acesso aos apoios e os efeitos da atribuição para o percurso estudantil; b) quais são as representações sobre a realização dos direitos estudantis e sobre a autonomia que os apoios lhes conferem; e c) quais são as representações acerca das condições de permanência e sobre a eficiência da ASES para a formação académica e profissional ao longo do percurso como estudante atendido.

4.1 Identificação, caracterização familiar e trajetória acadêmica dos participantes

Os estudantes que responderam ao inquérito por questionário receberam bolsas durante o ano de 2014. Assim, todos atendiam previamente aos critérios de elegibilidade dos regulamentos específicos, incluindo o rendimento familiar dos estudantes, o que delimita a composição da amostra relativamente ao perfil socioeconómico.

Após o processo de captação de estudantes, obtivemos um total de 1.347 participantes⁷⁹, 616 brasileiros e 731 portugueses, dos quais 27,9% são estudantes da universidade e respetivo órgão executor da A1, 17,8% da A2 (ambas brasileiras), 17,2% da A6, 16,7% da A5, 10,7% do A4 e 9,7% da A3.

Figura IV.1 Estudantes por universidade



A idade dos estudantes apresenta diferença significativa entre os grupos ($t(1264,4) = 5,550, p < 0,001$). Os estudantes brasileiros são em média mais velhos com 25,2 anos ($DP = 5,30$) e os estudantes portugueses têm em média 23,6 anos ($DP = 4,88$).

⁷⁹ Corresponde a 36,3% do total de participantes previsto na composição da amostra inicial, tendo sido atingidos 48,0% da amostra do Brasil e 30,0% da de Portugal. Ressaltamos que foram enviados 12.771 convites, destes 7.393 foram enviados diretamente pela investigadora através da plataforma LimeSurvey e os demais pelo próprio órgão executor.

Quadro IV.1 Idade dos estudantes

País	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Brasil	616	19	55	25,22	5,306
Portugal	731	19	61	23,66	4,888

Em ambos os países, a maioria dos estudantes é do sexo feminino (58,4% entre os brasileiros e 74,7% entre os portugueses). Maioritariamente são estudantes solteiros, 90,5% brasileiros e 94,1% portugueses.

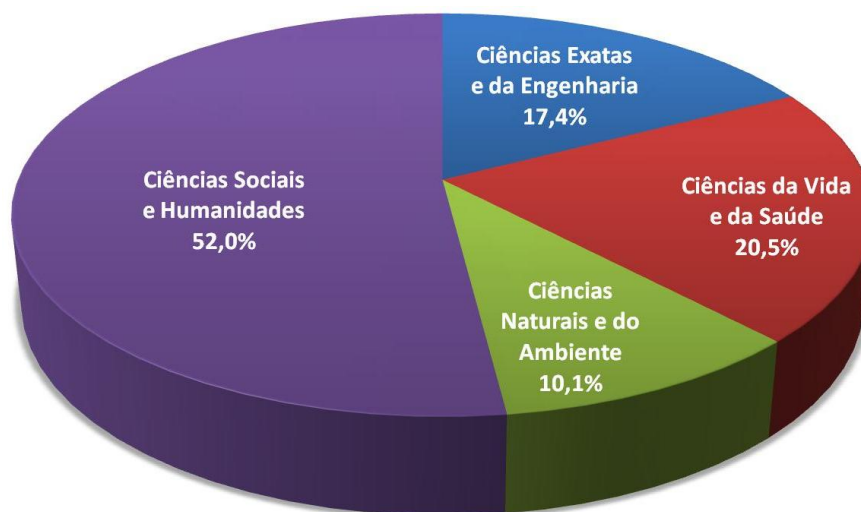
Em relação à proveniência – considerando a origem do agregado familiar na divisão geográfica entre Estados, para o Brasil, ou Distritos, para Portugal – destacamos que 19,8% dos brasileiros são do estado de Santa Catarina e 17,7% de Minas Gerais, 2,2% de São Paulo e 1,4% do Rio Grande do Sul, estados das regiões Sul e Sudeste. Há pelo menos um estudante das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte. Entre os portugueses, todos os 20 distritos foram representados, com destaque para os 19,4% do distrito de Lisboa e 3,4% de Setúbal, 9,0% dos distritos do Minho, 7,0% da Beira Litoral, 5,3% da Estremadura e Ribatejo e 5,2% de Trás os Montes e Alto Douro. Assinalamos que 0,3% dos estudantes indicaram a Espanha, e 0,1% a Bolívia, Marrocos e França, respetivamente.

Em maior parte, os estudantes concluíram o ensino secundário no ensino público (81,7% dos brasileiros e 94,0% dos portugueses) e entre os brasileiros 10,2% cursou no ensino particular com apoio à bolsa de estudo e 50,6% referiram ter feito curso pré-vestibular como preparatório para ingressar na universidade.

A área do conhecimento⁸⁰ percentualmente mais representada foi a das Ciências Sociais e Humanidades, com 52,0% dos estudantes luso-brasileiros, com representação das demais áreas: 20,5% das Ciências da Vida e da Saúde, 17,4% das Exatas e Engenharias e 10,1% das Ciências Naturais e do Ambiente (Figura IV.2). Na análise intergrupos, dos dez cursos com maior frequência, os estudantes brasileiros frequentam menos a área social e humanidades (29,1%) em comparação com os portugueses (45,2%) e nas exatas (8,1% e 18,3%, respetivamente). Em contrapartida, estão mais presentes na área da saúde e ciências da vida (32,4% e 27,8%, respetivamente), bem como nas naturais e do ambiente (30,4% e 8,7%, respetivamente).

⁸⁰ Seguimos a classificação definida pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal.

Figura IV.2 Participantes por área do conhecimento



Os cursos mais representados no total dos estudantes foram: Serviço Social, Psicologia, Medicina, Gestão/Administração, Ciências Biológicas, Economia, Fisioterapia, Letras, Arquitectura, Direito, Medicina Veterinária, Sociologia, Agronomia, Engenharia Elétrica, Educação Física, Geografia, História e Engenharia Mecânica, evidenciando a diversidade de áreas científica que a pesquisa conseguiu abranger.

O local onde os estudantes brasileiros preferem alimentar-se durante o período de aulas, é o restaurante universitário (88,5%), contra 49,7% dos portugueses. Destes 85,9% preferem fazer as refeições em casa.

Quadro IV.2 Local de alimentação e moradia dos estudantes (%)

País	Local de alimentação e moradia dos estudantes	%
Brasil	Casa	48,2
	Restaurante Universitário	88,5
Portugal	Casa	85,9
	Restaurante Universitário	49,7

Segundo a condição de estudante apoiado no momento da resposta, 80,5% dos brasileiros e 96,7% portugueses possuíam bolsa. Entre os brasileiros, 56,8% recebiam o auxílio alimentação, 38,8% o auxílio moradia e 10,6% o auxílio transporte. No grupo de estudantes portugueses, 12,4% eram residentes das residências estudantis e os percentuais são residuais para os demais apoios.

Quadro IV.3 Estudantes segundo os apoios recebidos (%)

País	Bolsa %	Auxílio Alimentação %	Auxílio Moradia %	Auxílio Transporte %	Residência estudantil %
Brasil	80,5	56,8	38,8	10,6	5,0
Portugal	96,7	0,4	2,1	0,4	12,4

A partir de um conjunto de dez opções afetas à ASES, pedimos aos estudantes que os hierarquizassem de acordo com a prioridade que lhes atribuíam. Ambos os grupos elegeram as mesmas prioridades para a ASES, com ligeiras diferenças percentuais. Em primeiro lugar, priorizaram os auxílios financeiros (67,5% para os brasileiros e 77,3% para os portugueses); em segundo lugar, os equipamentos sociais como as residências, restaurantes, creches, etc. (42,9% e 44,2%, respetivamente) e; em terceiro lugar, o apoio pedagógico (22,6% e 30,8%, respetivamente). Também elegeram de forma idêntica uma mesma categoria como última prioridade, a participação em movimento estudantil (35,2% e 32,1% dos estudantes brasileiros e portugueses).

Quadro IV.4 Classificação das prioridades para a ASES (%)

Prioridade	Categoria	Brasil %	Portugal %
1	Auxílios financeiros	67,5	77,3
2	Equipamentos (residências, restaurantes, etc.)	42,9	44,2
3	Apoio Pedagógico	22,6	30,8
10	Participação em movimento estudantil	35,2	32,1

Em síntese, estamos diante de um perfil de estudantes luso-brasileiro apoiados por bolsas, do sexo feminino, com idade entre os 21 a 25 anos, solteiros, concluintes do ensino secundário público, maioritariamente da área da Ciências Sociais e Humanidades, que priorizam os auxílios financeiros e os equipamentos sociais para o desenvolvimento da ASES.

4.2 Condições de acesso aos apoios e facilitação dos serviços

Quando tratamos da dimensão do acesso aos apoios, além de considerar as definições legais estruturadas pelas legislações nacionais, estamos também a tratar da dimensão teórica sobre as

garantias sociais e sobre a equidade, compromisso dos Estados materializados através das políticas do *welfare* a serem usufruídas como direito pelos cidadãos. Garantias sociais e equidade são, na visão de Rocha (2015), os benefícios sociais derivados do desenvolvimento sustentável das políticas sociais.

A equidade aqui promovida pelo acesso aos apoios, significa que as gerações futuras não serão prejudicadas pelas actividades da geração actual; equidade no seio das gerações, para que todos os sectores da comunidade acedam aos bens e serviços a que têm direito; um sistema de relações culturais em que os aspectos positivos de culturas díspares são valorizados e protegidos, e em que a integração cultural é apoiada e promovida quando assim é desejada por indivíduos e grupos (Rocha 2015, p. 336).

O acesso aos apoios da ASES parte de um modelo de intervenção ecossocial para o Serviço Social que objetiva a integração como “o foco da Acção, a meta final, o resultado desejado” (Rocha 2015) e que permite que os estudantes sejam acolhidos pela ASES e integrados nas suas ações, com base na universalidade. Como uma dimensão importante a ser analisada, formulamos as hipóteses de trabalho usando as seguintes variáveis independentes: situação de deslocado, participação em órgãos representativos, valor dos apoios, primeiro e único da família no ensino superior, período do curso no qual a bolsa foi atribuída, contacto com o Serviço Social e via de acesso, como pode ser visualizado na Figura III.3, no Capítulo III.

Da dimensão acesso à ASES, analisamos a subescala de facilitações dos serviços⁸¹ que apresentou resultados médios acima do ponto central da escala (3), mostrando que os estudantes luso-brasileiros, independentemente da situação de deslocados ou não da cidade de origem, de serem os primeiros e os únicos membros da família a cursar e concluir o ensino superior, tenderam a avaliá-la de forma positiva, tendo o grupo de estudantes portugueses apresentado médias ligeiramente superiores comparativamente aos brasileiros (Quadro IV.5).

Na sequência dos dados obtidos verificamos que os estudantes brasileiros deslocados apresentaram médias mais elevadas na avaliação sobre a facilitação dos serviços da ASES ($M = 3,20$) do que os não deslocados ($M = 3,08$), opostamente ao grupo de estudantes portugueses, que apresentou médias de avaliação mais elevadas que o brasileiro, especialmente entre os não deslocados ($M = 3,51$) comparativamente aos deslocados ($M = 3,40$). Contudo, em nenhum dos grupos, as diferenças são significativas ($p > 0,05$).

⁸¹ Variável compósita resultado da análise de componentes principais (ACP) conforme item 3.6 do capítulo relativo à metodologia.

Concluimos assim que a *Hipótese 1: A representação sobre a facilitação do acesso difere de acordo com a situação de deslocado da família de origem*, não se verifica.

Para os estudantes brasileiros que são os primeiros e os únicos da família a cursar e concluir o ensino superior a média de avaliação em relação à facilitação dos serviços é mais elevada ($M = 3,21$ e $M = 3,23$, respetivamente) do que os que não o são ($M = 3,05$ e $M = 3,08$, respetivamente) e as diferenças entre as médias são significativas para os que são os primeiros ($t(614) = 2,063, p = 0,039$) e para os que são os únicos ($t(614) = 1,957, p = 0,051$). Para os estudantes portugueses que são os primeiros e os únicos membros da família no ensino superior as diferenças entre as médias não são significativas ($p > 0,05$).

Quadro IV.5 Representações sobre a facilitação dos serviços no acesso à ASES
(Teste à igualdade de médias)

País	Variáveis independentes	Facilitação dos serviços		
			Média	<i>p</i>
Brasil	Deslocado	Sim	3,20	<i>ns</i>
		Não	3,08	
Portugal		Sim	3,40	<i>ns</i>
		Não	3,51	
Brasil	Primeiro membro da família a cursar e concluir o ES	Sim	3,21	0,039
		Não	3,05	
Portugal		Sim	3,44	<i>ns</i>
		Não	3,43	
Brasil	Único membro da família a cursar o ES	Sim	3,23	0,051
		Não	3,08	
Portugal		Sim	3,45	<i>ns</i>
		Não	3,43	

ns – diferença de médias não significativa

A *Hipótese 2: Ser o primeiro membro da família e ser o único a cursar o ensino superior influenciam as representações sobre a facilitação dos serviços* só é assim validada para a situação brasileira. Nesta perspetiva, destacamos como importante para a ASES brasileira a análise específica do histórico familiar de acesso ao ensino superior bem como da condição de haver ou não um único membro matriculado no referido nível de ensino. Os estudantes que estão a quebrar com a condição histórica de exclusão do acesso à universidade tendem a valorizar a facilitação do acesso à ASES pelos serviços, principalmente à forma

como são disponibilizadas as informações, os esclarecimentos, os canais criados para contacto e a organização o atendimento. Ao contrário, os estudantes brasileiros que já possuem um membro da família diplomado avaliaram-na com média mais baixa, sugerindo maior exigência na avaliação e menor satisfação em relação à facilitação do acesso pelos serviços, indicando que o grau de instrução de um dos agregados familiar pode ser um fator de leitura crítica dos procedimentos adotados pelos serviços.

Já os estudantes brasileiros que não possuem um membro da família a cursar a universidade ao mesmo tempo que o estudante, independentemente da parentalidade, também tendem a valorizar o oferecimento de tais condições de acesso, todavia, o facto de mais um agregado familiar estar a fazê-lo influencia a avaliação para valores mais baixos indicando que os serviços não tendem a reconhecer tal condição nos seus mecanismos de acesso.

Quando correlacionamos as variáveis valor dos apoios e facilitação dos serviços, observamos que a correlação é positiva e baixa no Brasil ($R = 0,207$) e significativa ($p < 0,001$) e, em Portugal, é muito baixa ($R = 0,069$) mas ainda significativa ($p < 0,05$). Como seria expectável, a correlação positiva indica que quanto maior é o valor dos apoios na ASES, melhor a avaliação dos estudantes sobre a facilitação dos serviços, nomeadamente em relação à organização, da forma de contacto e de atendimento oferecido pelos serviços. Desse modo, a *Hipótese 3: A representação sobre a facilitação dos serviços difere de acordo com o valor dos apoios é validada.*

Na subescala de concordância com as condições de acesso⁸² à ASES, os resultados médios apresentados estão abaixo do ponto central da escala (3), o que indica que os estudantes luso-brasileiros tendem a estar menos de acordo (Quadro IV.6).

Com exceção da variável participação em grupos ou órgãos representativos que tem efeito significativo nas representações sobre as condições de acesso à ASES nos estudantes portugueses ($t(214,856) = -2,761, p = 0,006$), as restantes não apresentam diferenças significativas nem nos estudantes brasileiros, nem nos estudantes portugueses ($p > 0,05$). A *Hipótese 4: A representação sobre as condições de acesso difere consoante as diversas situações que caracterizam os estudantes (estar deslocado da sua família de origem, participação em grupos ou órgãos representativos, primeiro e único membro da família a cursar e concluir o ensino superior, contacto com profissional do Serviço Social)* tem assim uma validação muito restritiva.

⁸² Variável compósita resultado da análise de componentes principais (ACP) conforme item 3.6 do capítulo relativo à metodologia.

Quadro IV.6 Representações sobre as condições de acesso à ASES
(Teste à igualdade de médias)

País	Variáveis independentes	Condições de acesso		
		Média	<i>p</i>	
Brasil	Deslocado	Sim	1,71	<i>ns</i>
		Não	1,76	
Portugal		Sim	2,37	<i>ns</i>
		Não	2,36	
Brasil	Participação em grupos ou órgãos representativos	Sim	1,63	<i>ns</i>
		Não	1,76	
Portugal		Sim	2,18	0,006
		Não	2,41	
Brasil	Primeiro membro da família a cursar e concluir o ES	Sim	1,76	<i>ns</i>
		Não	1,68	
Portugal		Sim	2,40	<i>ns</i>
		Não	2,31	
Brasil	Único membro da família a cursar o ES	Sim	1,74	<i>ns</i>
		Não	1,73	
Portugal		Sim	2,37	<i>ns</i>
		Não	2,38	
Brasil	Contacto com profissional do Serviço Social	Sim	1,72	<i>ns</i>
		Não	1,79	
Portugal		Sim	2,36	<i>ns</i>
		Não	2,39	

ns – diferença de médias não significativa

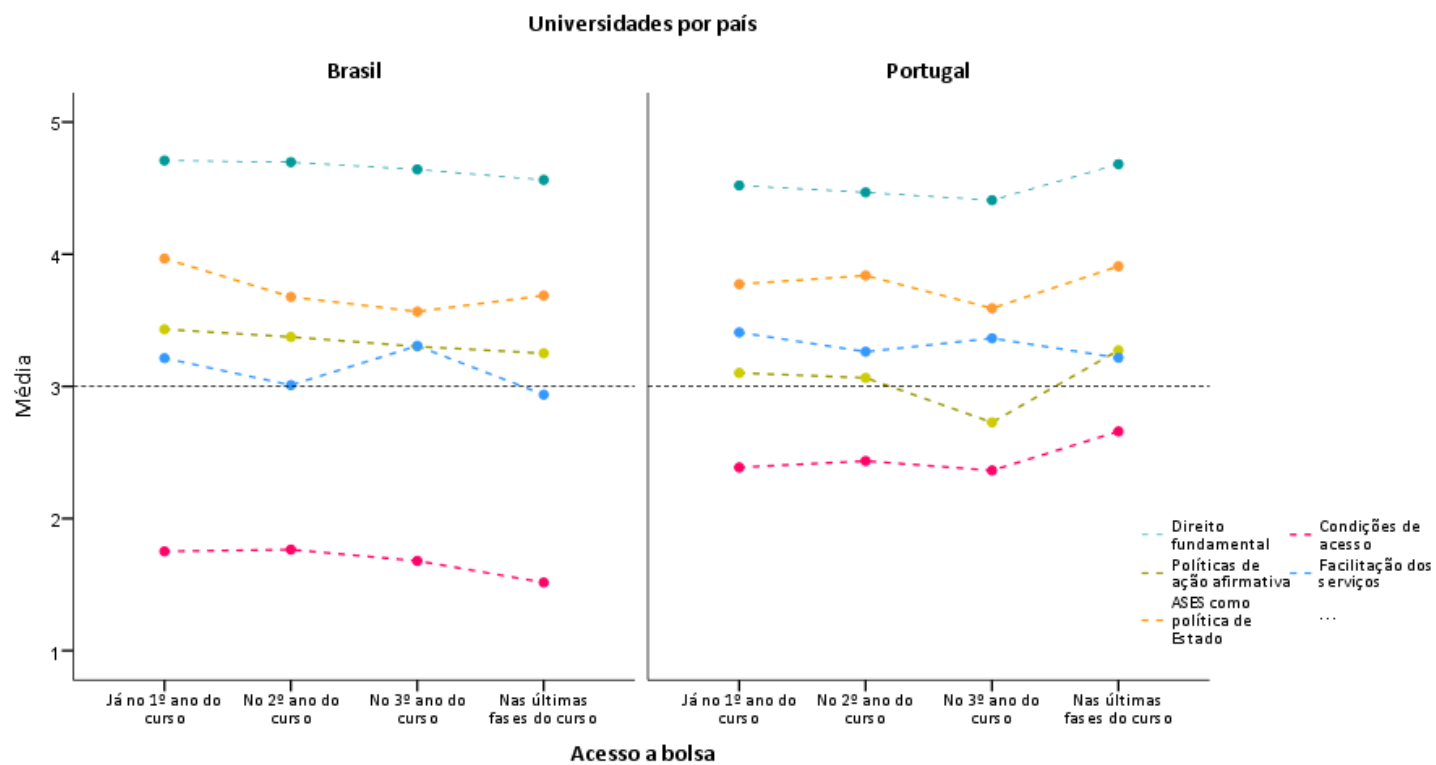
É a participação dos estudantes portugueses em grupos ou órgãos representativos no âmbito da universidade que provoca a diferença na avaliação sobre as condições de acesso, conforme os resultados do Quadro IV.6. A participação em grupos de investigação ou em órgãos político-organizativos ou de representação estudantil, promovendo a integração do estudante em atividades extra-curriculares tende a fomentar uma visão mais crítica sobre o acesso à ASES, nomeadamente em relação às condições de igualdade de oportunidades e de investimento estatal. É uma leitura que, de facto, exige um pensamento crítico e político sobre questões estruturais, geracionais e de destinação orçamental que só é possível quando há interesse pelas questões nacionais e responsabilidade cidadã sobre o controle social. Além disso, conforme Dinis (2013), a participação do estudante em atividades associativas, por exemplo, deve ser considerada quando pensamos na adaptação relacional no ensino superior,

consistindo num indicador de integração que depende das competências próprias do estudante posto que “tal envolvimento permite ao sujeito aumentar e diversificar os seus recursos sociais, de uma forma geral, e a perceção do suporte social, de uma forma específica, pelo que é necessário agilizar mecanismos para um envolvimento mais significativos dos estudantes em atividades associativas” (Dinis 2013, p. 98).

O período do curso o qual o estudante teve acesso à bolsa – se no 1º ano, no 2º ano, no 3º ano ou nas últimas fases – constitui-se mais uma dimensão de análise em relação à representação dos estudantes sobre o acesso à ASES. Concluimos que para o grupo de estudantes brasileiros, apenas, o período do curso o qual o estudante teve a bolsa atribuída tem efeito significativo no nível de concordância atribuído à ASES como política de Estado ($F(3, 604) = 4,928, p = 0,002$). Como pode observar-se na Figura IV.3 os estudantes brasileiros que tiveram a bolsa atribuída no 1º ano do curso apresentaram média superior comparativamente aos que a tiveram no 2º ano ($M = 3,97$ e $M = 3,68$) e a diferença é significativa ($p = 0,011$) e esse contraste ainda é mais acentuado e também significativo ($p = 0,027$) comparativamente aos alunos que a tiveram no 3º ano ($M = 3,57$).

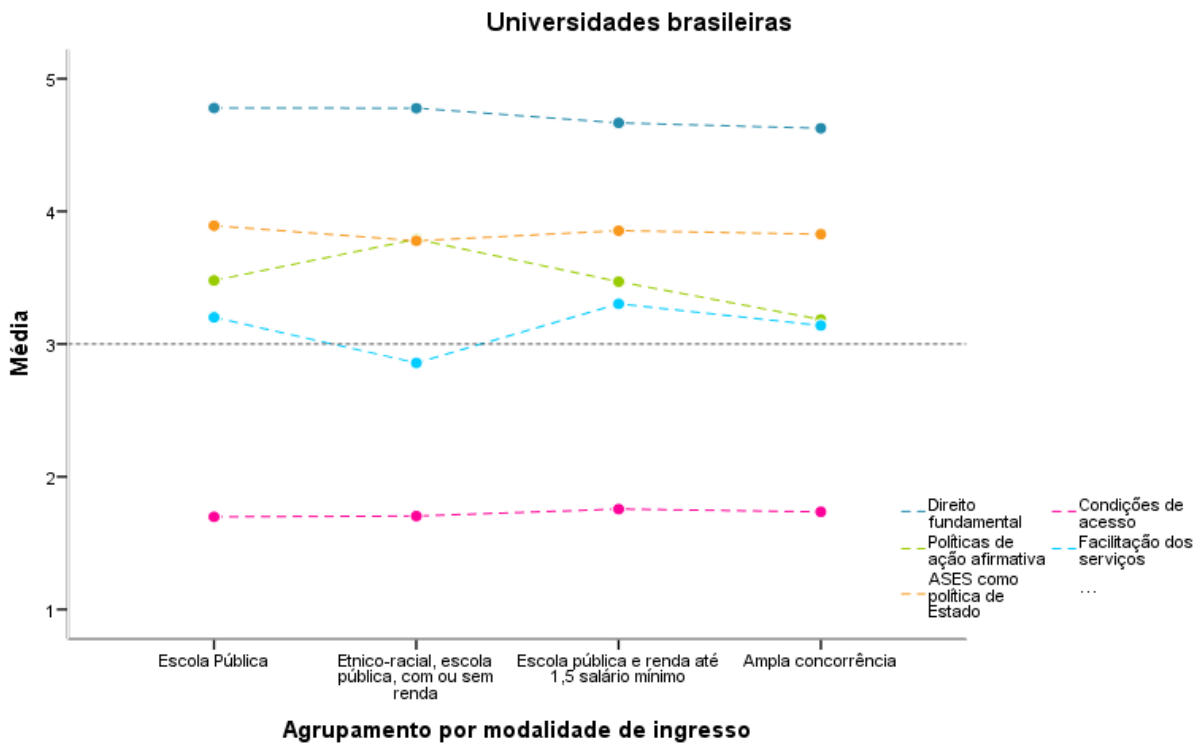
No grupo de estudantes portugueses não verificamos o mesmo em nenhuma das subescalas ($p > 0,05$), sendo rejeitada, para o caso português, a *Hipótese 5: As representações sobre o acesso variam em pelo menos um dos período do curso o qual a bolsa de estudos foi atribuída.*

Figura IV.3 Representação sobre o acesso à ASES



Para a situação específica das políticas de ingresso no ensino superior brasileiro e o uso de metodologias de ação afirmativa divididas em reserva de vagas para estudantes de: a) somente escola pública, b) escola pública e autodeclarados negros, indígenas e quilombolas (étnico-racial); c) escola pública e renda de até 1,5 salário mínimo brasileiro e; d) ampla concorrência, ou seja, sem nenhum tipo de reserva de vaga, verificamos na Figura IV.4 que a subescala de condições de acesso apresentou médias inferiores ($M = 1,72$) à subescala da ASES como direito fundamental ($M = 4,78$), a que apresentou as médias mais elevadas, e que tendencialmente, para as demais subescalas, estão acima do ponto central.

Figura IV.4 Representações sobre o acesso segundo a modalidade de ingresso no Brasil



Concluimos que no nível de concordância atribuído a duas subescalas: políticas de ação afirmativa ($F(3, 599) = 6,420, p < 0,001$) e facilitação dos serviços ($F(3, 599) = 3,811, p = 0,010$) a modalidade de ingresso escolhida pelos estudantes brasileiros tem efeito significativo, sendo por isso parcialmente confirmada a *Hipótese 6: As representações sobre o acesso aos apoios diferem em pelo menos uma das vias de ingresso, no Brasil*, no entanto de forma restrita.

Na subescala das políticas de ação afirmativa, verificamos que a média dos estudantes brasileiros que ingressaram via critério étnico-racial, escola pública com ou sem renda é superior ($M = 3,79$), comparativamente aos que ingressaram via ampla concorrência ($M =$

3,18), sendo esta diferença significativa ($p < 0,001$). Nesse caso, corrobora-se o argumento de que as ações afirmativas inicialmente reivindicadas pelo segmento negro propiciaram “um consistente subproduto social que beneficiou outros segmentos etnicorraciais no âmbito da universidade pública” (Santos, Souza, Sasaki 2013, p. 543), a incluir outros segmentos sociais como os estudantes da escola pública.

No que concerne à subescala de facilitação dos serviços, identificamos diferenças nas médias entre dois pares. O primeiro entre os estudantes que ingressaram via escola pública, com média superior ($M = 3,20$), com os que ingressaram via critério étnico-racial, escola pública com ou sem renda ($M = 2,86$) e a diferença é significativa ($p = 0,037$). O segundo, também com diferença significativa ($p = 0,006$), entre os que optaram pelo critério escola pública com renda até 1,5 salário mínimo ($M = 3,30$) com os que optaram pelo critério étnico-racial, escola pública com ou sem renda ($M = 2,86$). Isto evidencia a maior insatisfação dos estudantes que optaram pelo critério étnico-racial com os mecanismos adotados pelos serviços para a facilitação do acesso aos apoios da ASES se comparados com os que ingressaram apenas via escola pública e em relação aos mais satisfeitos, os que ingressaram pelo critério socioeconómico, considerando a renda familiar.

Em síntese, concluímos que as representações sobre o acesso aos apoios da ASES são influenciadas, no caso do Brasil: a) pelo histórico de ingresso no ensino superior da família; b) pelo valor dos apoios (se mais altos agem positivamente); c) pelo período do curso que o estudante teve acesso à bolsa a ASES (quanto mais cedo, mais concordam) e; d) pela via de acesso escolhida pelo estudante (as políticas de ação afirmativa são adequadas para o enfrentamento das desigualdades para os estudantes que a usufruem). Já no caso de Portugal, o valor dos apoios influencia as representações sobre o acesso e a participação do estudante em grupos ou órgãos de representação estudantil no âmbito da universidade, sendo mais crítica tal representação para quem participa.

4.3 Atribuição dos apoios no percurso académico do estudante

A atribuição dos apoios⁸³ na ASES, assim como o acesso, é entendida como um mecanismo de garantia social e de equidade promovido pelos Estados através das políticas do *welfare* com vista ao desenvolvimento sustentável das políticas sociais. Analisamos esta subescala

⁸³ Variável compósita resultado da análise de componentes principais (ACP) conforme item 3.6 do capítulo relativo à metodologia.

com o teste às variáveis independentes: situação de deslocado, número de agregados familiar, valor dos apoios, escolaridade dos pais, estatuto do estudante e contacto com um profissional do Serviço Social, em conformidade com o modelo de análise apresentado na Figura III.3.

Os resultados médios apresentados na subescala de atribuição dos apoios da ASES estão acima do ponto central da escala (3), evidenciando que os estudantes estando ou não deslocados da cidade de origem e tendo tido ou não contacto com profissional do Serviço Social na sua trajetória como estudante apoiado, avaliam de forma positiva a atribuição dos apoios na ASES luso-brasileira (Quadro IV.7).

Quadro IV.7 Representações sobre a atribuição dos apoios na ASES
(Teste à igualdade de médias)

País	Variáveis independentes	Atribuição		
		Média	<i>p</i>	
Brasil	Deslocado	Sim	3,71	0,025
		Não	3,57	
Portugal		Sim	3,38	0,001
		Não	3,60	
Brasil	Contacto com profissional do Serviço Social	Sim	3,72	< 0,001
		Não	3,41	
Portugal		Sim	3,50	<i>ns</i>
		Não	3,37	

ns – diferença de médias não significativa

Os estudantes deslocados luso-brasileiros assumem diferentes posições em relação à atribuição dos apoios da ASES. Para os brasileiros deslocados da cidade de origem para cursar a universidade a média na avaliação sobre a atribuição dos apoios é superior ($M = 3,71$) à dos não deslocados ($M = 3,57$) e a diferença é significativa ($t(613) = 2,252, p = 0,025$). Já para os estudantes portugueses verificamos uma relação inversa entre as médias ($M = 3,38$ para os deslocados e $M = 3,60$ para os não deslocados) sendo também a diferença significativa ($t(727) = -3,460; p = 0,001$).

Validada a *Hipótese 7: A representação sobre a atribuição dos apoios na ASES difere entre os estudantes deslocados e não deslocados*, pode então concluir-se que para a atribuição dos apoios, os estudantes brasileiros deslocados percebem as políticas implementadas como mais eficientes do que para os que residem e estudam na mesma cidade. Mesmo com

deficiências nas políticas de residência estudantil, os deslocados atribuem alta consideração aos demais apoios como: à alimentação, às bolsas e psicológico. Acrescentamos ainda que não existem políticas de apoio ao pagamento de transporte/viagens à família de origem que, muitas vezes, implica em distâncias de milhares de quilómetros da cidade onde estudam, a considerar a extensão do território brasileiro. Em contrapartida, para os estudantes portugueses, as políticas parecem ser mais eficientes para os que residem onde estudam, mesmo que existam políticas específicas para os deslocados, como o caso da oferta de residências estudantis, do complemento de alojamento e do apoio à passagem aérea para os estudantes das Ilhas da Madeira e dos Açores. No entanto, estes apoios parecem não surtir o efeito desejado na avaliação sobre a atribuição dos apoios da ASES.

Na avaliação sobre a atribuição dos apoios, o contacto com um/a assistente social na trajetória como estudante apoiado pela ASES mostrou-se eficaz em razão das médias mais elevadas dos estudantes brasileiros e portugueses ($M = 3,72$ e $M = 3,50$, respetivamente) por contraste aos que não tiveram o referido contacto ($M = 3,41$ e $M = 3,37$, respetivamente), como pode ver-se no Quadro IV.7. No entanto, apenas no grupo brasileiro a diferença é significativa ($t(613) = 4,452$, $p < 0,001$) e, dessa forma, só é parcialmente validada a *Hipótese 8: A representação sobre a atribuição dos apoios difere no grupo que teve contacto com um profissional do Serviço Social no âmbito da ASES*. Facto que pode dever-se à atuação mais direta do/a assistente social na ASES brasileira (entrevistas obrigatórias em uma das PR's), sugerindo que a perceção sobre a atribuição dos apoios recebe influência de condicionantes que não apenas a sua atribuição mecânica e despersonalizada. Consequentemente, uma atuação mais personalizada e menos tecnicista, voltada ao bem-estar, com vista à garantia dos direitos estudantis e de proteção tende a trazer ao estudante maior segurança e confiança nos serviços e nos profissionais.

Relativamente à relação entre o valor dos apoios e a sua atribuição verificamos que a correlação entre as duas variáveis é positiva e baixa no Brasil ($R = 0,177$) e é significativa ($p < 0,001$) (Quadro IV.8). Em Portugal, a mesma correlação é também positiva e significativa ($p < 0,001$) mas de intensidade um pouco mais elevada ($R = 0,319$). Pode assim concluir-se que, não obstante a intensidade ser diferente, o sentido da relação indica que valores mais altos de bolsas de estudos tendem a produzir efeito positivo sobre a avaliação da sua atribuição.

Quadro IV.8 Correlações com a atribuição dos apoios na ASES

País	Variáveis independentes	Atribuição R
Brasil	Valor dos apoios	0,177***
Portugal		0,319***
Brasil	Número de pessoas na família	0,054*
Portugal		0,022*

* $p < 0,05$ *** $p < 0,001$

Verificamos que apesar de positiva é praticamente nula a correlação entre o número de pessoas na família e a atribuição dos apoios na ASES e não é significativa ($p > 0,05$) (Quadro IV.8). Da análise realizada podemos ainda acrescentar que a diferença na dimensão média dos agregados é significativa, com superioridade nos agregados dos estudantes brasileiros ($M_{BR} = 3,92$ e $M_{PT} = 3,74$, $t(1225,2) = 2,189$ $p = 0,029$), mas isso não tem qualquer impacto na avaliação que os estudantes fazem da atribuição dos apoios. A *Hipótese 9: A representação sobre a atribuição dos apoios da ASES difere de acordo com o valor dos apoios e com o número de agregados na família do estudante* é validada somente no caso do valor dos apoios, para ambos os grupos.

Em referência à escolaridade do pai e à escolaridade da mãe dos estudantes luso-brasileiros, os resultados dos testes demonstraram que estas não produzem efeito significativo no grau de concordância com a subescala atribuição dos apoios da ASES ($p > 0,05$), pelo que não é possível validar a *Hipótese 10: A representação sobre a atribuição dos apoios difere em pelo menos em um dos graus de escolaridade dos pais dos estudantes*.

Em relação ao estatuto do estudante no curso: se só estudante, se trabalhador-estudante em tempo integral ou se trabalhador-estudante em tempo parcial, no grupo de estudantes brasileiros os resultados não apontaram efeito significativo na avaliação sobre a atribuição dos apoios em nenhum dos pares ($p > 0,05$). Contrariando este resultado, e para o grupo de estudantes portugueses verificamos que o estatuto do estudante apresenta efeito significativo no nível de concordância ($F(2, 691) = 4,102$, $p = 0,017$). Foram detetadas diferenças significativas quando se contrasta os estritamente estudantes com os trabalhadores-estudantes em tempo integral sendo os primeiros a registar média mais elevada ($M = 3,50$ e $M = 3,20$, respetivamente, $p = 0,014$). Estes últimos apresentam também diferença significativa ($p = 0,040$) em relação aos que são trabalhador-estudante em tempo parcial ($M = 3,51$), confirmando a *Hipótese 11: A representação sobre a atribuição dos apoios é diferente em*

pelo menos um dos estatutos de estudante, mas apenas para o caso português. A condição de estudante trabalhador a tempo integral pode ser uma medida para colmatar problemas de fundo financeiro que colocam em causa a manutenção do estudante. No caso do estudante priorizar esta atividade em detrimento dos estudos “poderá revelar-se condicionante de vulto nos percursos no ensino superior [sendo que,] quase inevitavelmente, irá prejudicar o desenrolar do seu processo escolar” (Neto, *et al.* 2014, p. 74). A questão que então se coloca é se o apoio atribuído é insuficiente para as despesas ou se os objetivos dos estudantes prendem-se mais com o percurso profissional do que com o de estudante. Por outro lado, de acordo com Justino (2010), “a atribuição de bolsas de estudo incentiva os estudantes, na prática, a não terem actividade remunerada durante o período que estudam. A probabilidade de ter bolsa de estudo é, pois, maior, se o estudante inserido no agregado familiar de origem não tiver actividade remunerada” (Justino 2010, p. 91). Isto em razão da inexistência de diferenciação positiva aos estudantes que trabalham e estudam, ou seja, os rendimentos auferidos pelo estudante é considerado no cálculo do rendimento *per capita* da família. Assim os estudantes que se dedicam aos estudos ao mesmo tempo que trabalham integralmente avaliam a atribuição dos apoios da ASES como tendo menor importância na trajetória académica do que os estudantes a tempo parcial ou os a tempo integral reforçando a ideia de que o trabalho exerce influência sobre a representação acerca da ASES.

Concluimos assim que a representação sobre a atribuição dos apoios depende, no Brasil, da situação de deslocado – melhor avaliada se deslocado –, do valor da bolsa atribuída e do contacto com um profissional do Serviço Social na trajetória na ASES. Para os estudantes portugueses, a representação sobre a atribuição dos apoios depende também da situação de deslocado – melhor avaliada se não deslocado –, do valor da bolsa atribuída, como também do estatuto do estudante no curso.

4.4 Impactos da ASES no exercício da autonomia e da cidadania

Cidadania e autonomia integram uma dimensão teórica que resulta das condições que são vivenciadas as garantias sociais e a equidade, conjugadas à efetividade das dimensões legais dos Estados luso-brasileiro com relação à ASES.

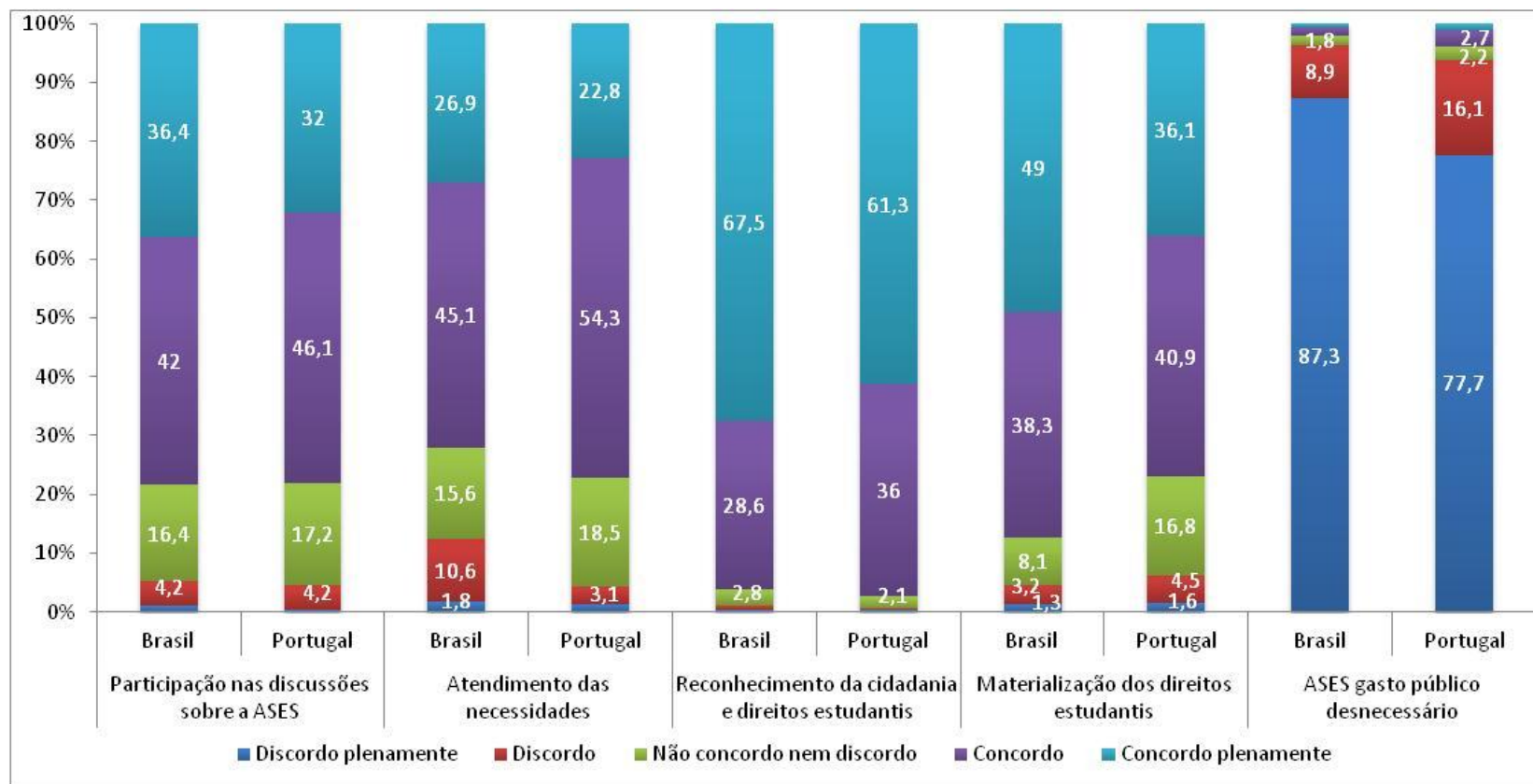
Cidadania e autonomia representam ainda dois ideais almejados na intervenção do Serviço Social Ecosocial, sendo também princípios e valores éticos, “que na Acção devem ser aplicados com o sentido universal que o seu significado lhes confere” (Rocha 2015,

p. 327) influenciando diretamente na formação individual dos estudantes como cidadãos, com reflexos na massa crítica e na formação do tecido social.

A dimensão cidadania não recebeu tratamento estatístico tal como as demais em virtude do peso excessivo que a tendência para a concordância na avaliação das subescalas correspondentes revelou. Na análise intergrupos, conforme a Figura IV.5, verificamos que os estudantes brasileiros e portugueses tenderam a concordar e a concordar plenamente com as afirmações: i) *“todos os estudantes devem participar nas discussões sobre a política da ASES”* (78% para ambos), ii) *“quando apresentei as minhas necessidades junto aos serviços da ASES em defesa dos meus direitos estudantis, fui atendido”* (72% e 77%, respetivamente) e iii) *“considero que a atribuição dos apoios sociais materializam os meus direitos como estudante universitário”* (87% e 77%, respetivamente). Tal nível de concordância foi ainda mais acentuado na afirmação *“como estudante, reconheço-me como cidadão, portador de direitos estudantis”* (96% e 97%, respetivamente), de igual forma na discordância plena da afirmação *“considero que a ASES é um gasto público desnecessário e sem retorno para o Estado”* (96% e 93%, respetivamente).

Os resultados sugerem que a cidadania é uma dimensão consensual e assente entre os estudantes luso-brasileiros e que a ASES pode desempenhar um importante papel no seu exercício, como também na formação de cidadãos ativos, conscientes dos seus direitos e do papel do Estado na formação de um quadro qualificado de massa crítica com base na diversidade e na igualdade de oportunidades. Vai ainda ao encontro da vertente ecossocial, para a qual *“a cidadania pode ser exercida como mecanismo transformador de uma sociedade, esta mesma cidadania deve ser vista em todos os seus aspectos, principalmente no sentido de que através dela se alcance uma sociedade com vida digna para todos”* (Rocha 2015, p. 14).

Figura IV.5 Representações sobre a cidadania



Acerca da representação dos estudantes sobre a autonomia, no entanto, formulamos hipóteses de trabalho para responder ao modelo de análise (ver Figura III.3) explorando o efeito das seguintes variáveis independentes: condição de trabalho dos pais, idade, sexo, responsabilidade sobre o pagamento das despesas e contacto com o Serviço Social.

Os estudantes luso-brasileiros avaliaram de forma positiva as subescalas de concordância de escolhas pessoais e de facilidade na aquisição de materiais de estudos razão pela qual os resultados médios apresentados estão acima do ponto central da escala (3) (Quadro IV.9).

O contacto com um/a assistente social na trajetória como bolsheiro da ASES não provocou diferença significativa na subscala de aquisição de materiais de estudo em nenhum dos grupos ($p > 0,05$).

Relativamente à avaliação na subscala de independência da família os estudantes brasileiros que passaram por um atendimento com um/a assistente social apresentaram média mais elevada ($M = 2,99$), comparativamente aos que não tiveram esse tipo de atendimento ($M = 2,55$), sendo a diferença significativa ($t(614) = 3,507, p < 0,001$). Para o grupo de estudantes portugueses, a média de avaliação da subscala de escolhas pessoais apresenta diferença significativa ($t(729) = -2,026, p = 0,043$), sendo mais elevada a média dos que não tiveram contacto ($M_{Sim} = 4,10$ e $M_{Não} = 3,94$). Assim a *Hipótese 12: As representações sobre a autonomia diferem no grupo que teve contacto com um profissional do Serviço Social no âmbito da ASES* é validada em somente em uma das três categorias, distinta de acordo com o grupo: no caso brasileiro em relação à independência da família e, no caso português, nas escolhas pessoais. Nesse sentido, os profissionais do Serviço Social tendem a influenciar a representação dos estudantes em diferentes perspectivas, que, eventualmente, podem estar relacionadas com as correntes teóricas que orientam a atuação do Serviço Social no Brasil e em Portugal.

Com relação à variável sexo, na análise intra-grupo, em nenhuma das subescalas as diferenças são significativas ($p > 0,05$). Os resultados do Quadro IV.9 evidenciam ainda que não existem correlações entre a idade e as escolhas pessoais e a aquisição de materiais de estudo, conclusão extensível aos dois grupos de estudantes ($p > 0,05$). Já no caso da independência da família observa-se uma correlação positiva baixa e significativa entre a idade e a referida variável dependente em ambos os grupos de estudantes ($R = 0,184, p < 0,001$ e $R = 0,181, p < 0,001$, respetivamente).

Quadro IV.9 Representações sobre a autonomia e a ASES
(Teste à igualdade de médias e análise correlacional)

País	Variáveis independentes	Independência da família		Escolhas pessoais		Facilidade na aquisição de materiais de estudo		
		Média	<i>p</i>	Média	<i>p</i>	Média	<i>p</i>	
Brasil	Sexo	Feminino	2,88	<i>ns</i>	4,09	<i>ns</i>	3,40	<i>ns</i>
		Masculino	2,92		3,98		3,38	
Portugal		Feminino	2,32	<i>ns</i>	4,02	<i>ns</i>	3,32	<i>ns</i>
		Masculino	2,42		3,87		3,43	
Brasil	Contacto com profissional do Serviço Social	Sim	2,99	< 0,001	4,04	<i>ns</i>	3,40	<i>ns</i>
		Não	2,55		4,06		3,36	
Portugal		Sim	2,40	<i>ns</i>	3,94	0,043	3,31	<i>ns</i>
		Não	2,21		4,10		3,44	
Brasil	Idade (1)	R = 0,184***		R = 0,050		R = -0,055		
Portugal		R = 0,181***		R = -0,019		R = 0,010		

ns – diferença de médias não significativa.

(1) Neste caso foi calculado o coeficiente de correlação R de Pearson

*** $p < 0,001$

A Hipótese 13: As representações sobre a autonomia diferem segundo o sexo e a idade tem uma validação muito restritiva, aplicada apenas à independência da família. Pode assim concluir-se que mais idade tende a conduzir a uma avaliação mais positiva em relação à independência da família. Nesse sentido, a ASES torna-se importante para os estudantes mais velhos assegurarem a independência do núcleo familiar tanto na realidade brasileira, onde os estudantes tendem a ser mais velhos (82,6% dos estudantes brasileiros que participaram da pesquisa possuem entre 21 e 30 anos, em contraste com os 86,3% dos portugueses entre os 19 e 25 anos), como para a portuguesa que implantou uma política específica de acesso aos estudantes com mais de 23 anos. Assim, os dados sugerem que se justifica o fortalecimento dos apoios aos grupos específicos consoante a idade para potencializar a independência financeira do núcleo familiar. Neste grupo podem estar incluídos estudantes que vivem só (unipessoais) ou que já construíram um núcleo familiar próprio.

A situação de trabalho dos pais e das mães dos estudantes luso-brasileiros: se empregados, autônomos (trabalhadores por conta própria), desempregados, aposentados, falecidos ou, no caso das mães, profissionalmente não ativas (aos cuidados do lar), não apresenta efeito significativo sobre a avaliação das subescalas da dimensão autonomia, com apenas duas exceções. Uma no caso dos estudantes brasileiros e que se refere ao efeito da situação de trabalho do pai no nível de concordância na subescala de independência da família ($F(4, 518) = 3,813, p = 0,008$) entre os pais dos estudantes falecidos e dos pais empregados. Os estudantes cujos pais são falecidos avaliaram melhor ($M = 3,29$) a independência da família do que os que têm os pais empregados ($M = 2,60$), e a diferença é significativa ($p = 0,002$). O outro caso com efeito significativo reporta aos estudantes portugueses relativamente ao nível de concordância na subescala de aquisição de material para o curso ($F(4, 679) = 3,409, p = 0,009$). Neste caso os estudantes portugueses com o pai falecido ($M = 3,91$) apresentaram a média mais alta da referida subescala. Por esta razão, estes apresentam diferença significativa comparativamente com diversas categorias de estudantes: 1) pais empregados ($M = 3,36, p = 0,019$), 2) autônomos ($M = 3,33, p = 0,044$), 3) desempregados ($M = 3,23, p = 0,007$) e 4) aposentados ($M = 3,19, p = 0,007$).

Quando avaliamos a autonomia com a situação de trabalho das mães verificamos que existem diferenças no nível de concordância em relação à mesma subescala – independência da família –, quer nos estudantes brasileiros ($F(5, 576) = 2,311, p = 0,043$), quer nos estudantes portugueses ($F(5, 703) = 3,825, p = 0,002$).

No caso dos estudantes brasileiros, foi registada uma média mais elevada para os que têm as mães empregadas comparativamente aos estudantes com mães aposentadas ($M = 3,14$ e $M = 2,69$, respetivamente) e a diferença é significativa ($p = 0,049$). No caso dos estudantes portugueses foi detetado um contraste significativo ($p = 0,012$) entre os que tinham mães desempregadas e que apresentaram média mais elevada e os que tinham mães empregadas ($M = 2,59$ e $M = 2,16$, respetivamente).

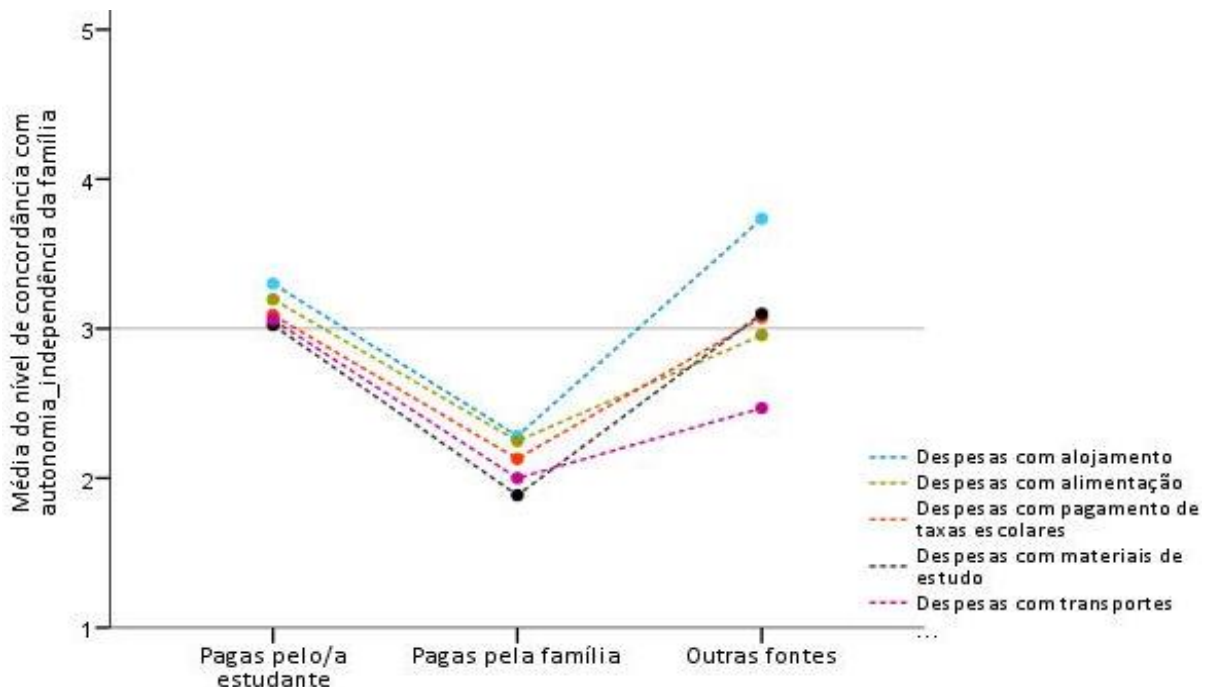
No Brasil, a condição da inexistência da figura paterna, que não implica diretamente na condição de trabalho, gerou avaliação mais positiva em relação à independência da família e, em Portugal, sobre a aquisição de materiais de estudos, condicionando para os dois países diferentes dimensões da autonomia. Já a situação de emprego da mãe no Brasil e em Portugal condiciona a independência da família para uma avaliação negativa o que traduz maior sentimento de dependência. Em ambas as situações, para ambos os grupos, as situações de maior fragilidade laboral é que influenciam a avaliação positivamente das situações e a situação de eventual estabilidade, negativamente.

Finalmente, a *Hipótese 14: As representações sobre a autonomia variam em pelo menos uma das condições de trabalho dos pais dos estudantes* confirma-se, porém limitada às categorias independência da família para os estudantes luso-brasileiros e de aquisição de materiais para o curso para o grupo de estudantes portugueses.

Examinamos ainda, no contexto da autonomia, a representação dos estudantes especificamente sobre a independência da família considerando um conjunto alargado das despesas pagas para manterem-se na universidade, e constatamos que, de acordo com a responsabilidade do seu pagamento, as despesas com: alojamento ($F(2, 613) = 60,693, p < 0,001$), alimentação ($F(2, 613) = 37,677, p < 0,001$), taxas escolares ($F(2, 613) = 29,047, p < 0,001$), materiais de estudos ($F(2, 613) = 25,371, p = 0,017$) e transporte ($F(2, 615) = 25,534, p < 0,001$), desempenham efeito significativo (ver Figura IV.6).

Considerando as despesas com alojamento, destacamos como mais relevantes as diferenças entre os estudantes que têm tais despesas pagas por outras fontes, que apresentaram média superior, em relação aos que precisam do suporte da família e ainda, entre estes, e os estudantes responsáveis pela própria despesa, ambos os contrastes com diferenças significativas ($p < 0,001$).

Figura IV.6 Representações sobre a independência da família no Brasil



Em relação às despesas com a alimentação salientamos que a maior diferença foi registada no grupo de estudantes que paga pelas próprias refeições se comparado ao grupo

que a família custeia tal despesa mesmo que também exista um contraste entre estes e os estudantes que têm a alimentação paga por outras fontes, mas com uma diferença menor, mas ambas significativas ($p < 0,001$).

Em relação aos materiais de estudos, os estudantes que têm os materiais comprados pela família apresentam a média mais baixa do conjunto ($M = 1,89$), diferindo significativamente da média dos estudantes que pagam pelos seus próprios materiais ($M = 3,02$, $p < 0,001$) e dos que outras fontes pagam-na ($M = 3,10$, $p = 0,018$) (cf. Quadro IV.10).

Nas despesas com transporte a diferença que se destaca é a estabelecida entre os estudantes que pagam pelas despesas em relação aos que a família a custeia, significativamente ($p < 0,001$), sendo menos expressiva a diferença entre os que pagam pelo próprio transporte e os que outras fontes são responsáveis pela despesa, mas também com diferença significativa ($p = 0,037$) (Quadro IV.10).

Quadro IV.10 Responsáveis pelo pagamento das despesas do estudante (Brasil):
análise comparativa
(Teste de Scheffe)

Pares de categorias	Variáveis dependentes									
	Alojamento		Alimentação		Taxas escolares		Materiais de estudo		Transportes	
	Família	Outras fontes	Estudante	Outras fontes	Família	Outras fontes	Família	Outras fontes	Família	Outras fontes
Estudante	1,018***				0,961***		1,139***		1,059***	0,590*
Família		-1,453***	-0,947***	-0,708***		-0,945**		-1,214**		

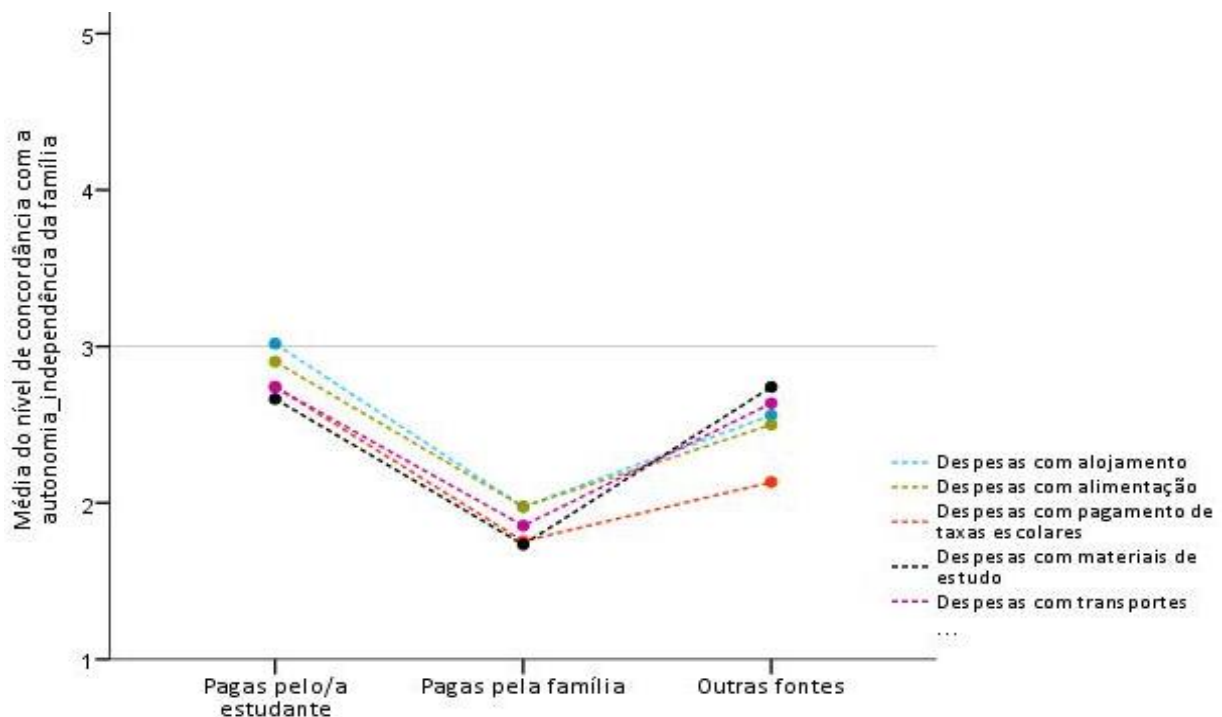
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

A Figura IV.7 ilustra tendência sensivelmente diferente no grupo de estudantes portugueses comparativamente ao grupo brasileiro. A maioria das médias dos estudantes portugueses, independentemente dos responsáveis pelo pagamento das despesas, está abaixo do ponto central da escala, embora com a mesma tendência identificada no caso brasileiro, de que as médias das despesas pagas pela família apresentem-se mais baixas em relação às pagas pelos estudantes e por outras fontes, com a exceção, contudo, da despesa relativa às taxas escolares, em que se incluem as propinas.

Desempenham efeito significativo em relação à representação dos estudantes portugueses sobre a independência da família os responsáveis pelo pagamento das despesas com: alojamento ($F(2, 728) = 60,914, p < 0,001$), alimentação ($F(2, 728) = 53,654, p < 0,001$), taxas escolares ($F(2, 728) = 49,085, p < 0,001$), materiais de estudos ($F(2, 728) = 51,684, p = 0,017$) e transporte ($F(2, 728) = 49,805, p < 0,001$).

Considerando as despesas com alojamento, registamos três pares de categorias que apresentam diferenças significativas: 1) entre os estudantes que pagam pelo alojamento e os que a família o paga, 2) entre os primeiros e os que outras fontes pagam-no, e 3) entre os que a família paga pela despesa e os que outras fontes pagam-no. Sempre que o estudante é o responsável pelo pagamento do alojamento a média é superior e a maior diferença significativa regista-se no par pagas pelo estudante e pagas pela família ($p < 0,001$).

Figura IV.7 Representações sobre a independência da família em Portugal



Relativamente às despesas com taxas escolares, também registamos a formação dos três pares supracitados que apontam para diferenças significativas entre as médias. Uma vez mais, destaca-se a diferença significativa na avaliação dos estudantes que pagam pelas próprias taxas escolares comparativamente aos que a família é a pagadora ($M = 2,74$ e $M = 1,75$, respetivamente, $p < 0,001$) (Quadro IV.11).

Em relação aos materiais de estudos, destacamos que os estudantes que têm tais custos suportados por outras fontes apresentaram avaliação superior aos que a família suporta a despesa ($M = 2,74$ e $M = 1,73$, respetivamente), com diferença significativa ($p < 0,001$). Já acerca dos transportes as diferenças significativas que salientamos é a relativa aos estudantes que pagam pelas despesas com recursos próprios com os que a família o faz ($M = 2,74$ e $M = 1,85$, respetivamente, $p < 0,001$).

Desse modo, concluímos que a *Hipótese 15: A representação sobre a independência da família difere em pelo menos um dos grupos de responsáveis pelo pagamento das despesas dos estudantes com alojamento, alimentação, taxas escolares, materiais escolares e transporte*, é validada. Verificamos que a condição de dependência da família é reforçada pela necessidade do estudante em recorrer à família para apoiá-lo nas despesas relativas à sua manutenção, sendo esta tendência similar entre os estudantes luso-brasileiros.

No modelo da ASES centrado na família e subsidiado pelo Estado, observamos que no caso do Brasil quando o alojamento é pago por outras fontes (diga-se pela gratuidade total das residências estudantis) a representação sobre a independência da família é maior. No entanto, quando o material de estudo é pago pela família e o transporte por outras fontes o sentimento de independência da família diminui. No caso de Portugal, quando o alojamento é suportado pelo estudante, o sentimento de independência da família aumenta, contudo, quando o material de estudos é pago pela família e as taxas escolares (propinas) por outras fontes a independência da família diminui. Quando as taxas escolares são pagas pelos próprios estudantes aumenta o sentimento de independência da família, mas não o suficiente para apresentar uma avaliação elevada de independência da família.

Quadro IV.11 Responsáveis pelo pagamento das despesas do estudante (Portugal):
análise comparativa
(Teste de Scheffe)

Pares de categorias	Variáveis dependentes									
	Alojamento		Alimentação		Taxas escolares		Materiais de estudo		Transportes	
	Família	Outras fontes	Estudante	Outras fontes	Família	Outras fontes	Família	Outras fontes	Família	Outras fontes
Estudante	1,042***	0,458*			0,987***	0,609***	0,931***		0,886***	
Família		0,584***	-0,928***			-0,378**		-1,008***		-0,783**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Sinteticamente, a autonomia do estudante é promovida pela ASES luso-brasileira com a influência: i) do contacto do estudante com um profissional do Serviço Social; ii) do aumento da idade do estudante; iii) da condição de trabalho dos pais e das mães – especialmente nas de maior fragilidade laboral e, iv) da responsabilidade do pagamento das despesas relativas à sua condição não como sendo da família, mas partilhada entre os seus próprios recursos ou pelos apoios estatais. Paradoxalmente, a ênfase na avaliação da dimensão autonomia recaiu sobre a categoria de independência da família em detrimento das de escolhas pessoais e de facilidade na aquisição de materiais de estudos, principalmente para o caso do Brasil.

4.5 O que significa permanência na ASES brasileira e portuguesa?

A permanência, conceito usado basicamente na ASES brasileira mas que na portuguesa é representado pela ideia de frequência ou prosseguimento dos estudos, é um dos objetivos da ASES luso-brasileira informados pelos regulamentos nacionais.

Do ponto de vista teórico, consideramos a permanência como uma dimensão de segurança social e de bem-estar na qual o estudante atendido deposita no sistema a confiança de que sentir-se-à protegido após o seu acolhimento pelos serviços e durante as intervenções profissionais realizadas neste meio.

Para analisar as representações sobre a permanência, na sequência do teste ao modelo de análise (Figura III.3), as hipóteses de trabalho foram elaboradas considerando as variáveis independentes: valor dos apoios, suspensão da bolsa, tempo de dedicação do estudante aos estudos, responsabilidade pelo pagamento das despesas e momento de decisão de ingresso na universidade.

Os resultados médios apresentados pelos estudantes luso-brasileiros, que já tiveram ou não a suspensão da bolsa em algum momento do curso (cf. Quadro IV.12), estão acima do ponto central da escala (3) nas subescalas de concordância com a influência da ASES na conclusão do curso e na atribuição sem interrupção dos apoios, tendo assim avaliado de forma positiva. Já em relação à subescala de suspensão do apoio em caso de incumprimento regimental, os resultados médios estão abaixo do ponto central, e na subescala de suspensão que prejudicou o curso as médias são heterogêneas consoante ao facto do estudante ter ou não tido a suspensão da bolsa, que foi o caso de 20,9% dos estudantes brasileiros bem como de 9,4% dos portugueses.

Na subescala influência dos apoios da ASES os estudantes que não tiveram suspensão da bolsa apresentaram uma média mais elevada (Quadro IV.12) mas a diferença só é significativa no grupo de estudantes brasileiros ($t(-176,755) = -3,373, p < 0,001$).

Na subescala atribuição da bolsa sem interrupção as diferenças não são significativas nem no grupo de estudantes brasileiros nem no de estudantes portugueses ($p > 0,05$).

Na subescala suspensão em caso de incumprimento, os estudantes que já tiveram as bolsas suspensas atribuíram média mais elevada ($M_{Sim} = 2,22; M_{Não} = 2,05$ para os brasileiros e $M_{Sim} = 2,29; M_{Não} = 1,99$ para os portugueses) sendo somente significativa a diferença para o caso dos estudantes portugueses ($t(589) = 3,221, p = 0,001$). Isto demonstra que no caso da ASES portuguesa os estudantes já penalizados pelo indeferimento da bolsa tendem a reforçar a necessidade de corte no caso de situações similares à que provocaram a suspensão da sua própria bolsa em comparação com a representação contrária dos estudantes que não tiveram a suspensão e tendem a discordar com tal efeito.

No que diz respeito à suspensão da bolsa que prejudicou o andamento do curso (Quadro IV.12), os estudantes que já tiveram a bolsa suspensa apresentaram média mais elevada ($M_{Sim} = 4,09$ e $M_{Não} = 2,16$ para os brasileiros; $M_{Sim} = 3,62$ e $M_{Não} = 1,77$ para os portugueses) e a diferença é significativa em ambos os grupos de estudantes ($t(226,811) = 18,570; p < 0,001$ e $t(589) = 13,559; p < 0,001$, respetivamente).

Dessa forma, a *Hipótese 16: As representações sobre a permanência diferenciam-se no caso do estudante já ter tido a suspensão da bolsa de estudo* é confirmada mas diante de especificidades que indicam-nos significados diferentes sobre a permanência na ASES do Brasil e de Portugal. Os dados sugerem que no Brasil, permanência para os que não tiveram a suspensão significa o reconhecimento da importância dos apoios para a conclusão do curso e da sua atribuição sem interrupção e para os que já tiveram a suspensão, o reforço da penalização. Já em Portugal, a permanência para os que não tiveram a suspensão da bolsa de estudos significa a necessidade de que a mesma deva ser atribuída sem interrupção e para os que já tiveram a bolsa indeferida que esta é importante para a conclusão do curso, mas que é também necessária a sua suspensão face aos incumprimentos regimentais.

Quadro IV.12 Representações sobre a permanência e a ASES
(Teste à igualdade de médias)

País	Variáveis independentes	Influência na conclusão do curso		Atribuição sem interrupção		Suspensão em caso de incumprimento		Suspensão que prejudicou o curso	
		Média	<i>p</i>	Média	<i>p</i>	Média	<i>p</i>	Média	<i>p</i>
Brasil	Sim	3,97	<0,001	4,39	<i>ns</i>	2,22	<i>ns</i>	4,09	<0,001
	Suspensão da bolsa Não	4,33		4,47		2,05		2,16	
Portugal	Sim	3,75	<i>ns</i>	3,69	0,056	2,29	0,001	3,62	<0,001
	Não	3,96		3,93		1,99		1,77	

ns – diferença de médias não significativa.

A permanência na ASES luso-brasileira possui um ponto em comum: o de que o indeferimento da bolsa prejudica o normal andamento do curso àqueles que já a tiveram cortada. Se considerarmos que o perfil dos estudantes da ASES que, em teoria, apresentariam percursos tendencialmente inferiores, ou seja, previsivelmente fadados à desmotivação e ao insucesso em razão de “contextos familiares descapitalizados, em termos econômicos e escolares e não focados na escolarização” (Costa, Lopes, & Caetano, 2014, p. 207), de facto, o indeferimento da bolsa, em especial se por falta de aproveitamento escolar, pode consistir em elemento estressor e promover obstáculos adicionais ao percurso académico.

Analizamos, conforme o Quadro IV.13, a correlação entre o valor dos apoios e a influência da ASES na conclusão do curso e verificamos que a mesma é positiva, sendo relativamente baixa entre os estudantes brasileiros ($Rho = 0,265$) e baixa a tender para moderada entre os estudantes portugueses ($Rho = 0,307$), sendo ambas significativas ($p < 0,001$). O sentido da correlação permite-nos concluir que quanto maior o valor dos apoios melhor é a influência que atribuem à ASES à conclusão do curso.

A correlação entre o valor dos apoios e a atribuição sem interrupção é positiva mas muito baixa em ambos os grupos de estudantes (Brasil: $Rho = 0,108$ e Portugal: $Rho = 0,136$) e ambas são significativas ($p < 0,01$, $p < 0,001$, respetivamente). Apesar de correlações tendencialmente muito baixas verificamos que valores mais elevados de bolsas e apoios tendem a levar os estudantes a defenderem a ideia de que os apoios devem ser atribuídos ininterruptamente, do início ao fim do curso.

Não existe correlação entre o valor dos apoios e a suspensão no caso de incumprimento ($p > 0,05$) (Quadro IV.13). Finalmente, a correlação entre o valor dos apoios e a suspensão que prejudicou o curso é negativa e baixa ($Rho = - 0,229$) e significativa ($p < 0,001$) no caso dos estudantes brasileiros e não significativa no caso dos estudantes portugueses ($p > 0,05$). Isto significa que quanto mais elevado é o valor do apoio financeiro que o estudante recebe no Brasil menor será o impacto da suspensão da bolsa no andamento do curso.

Pode assim concluir-se que a *Hipótese 17: O valor dos apoios está associado às representações sobre a permanência* verifica-se somente na suspensão em caso de incumprimento.

Quadro IV.13 Correlações com representações sobre a permanência
(Correlação Rho de Spearman)

País	Variáveis independentes	Influência na conclusão do curso	Atribuição sem interrupção	Suspensão em caso de incumprimento	Suspensão que prejudicou o curso
		Rho	Rho	Rho	Rho
Brasil	Valor dos apoios	0,265***	0,108**	-0,011	-0,229***
Portugal		0,307***	0,136***	0,020	0,046
Brasil	Tempo de estudos – atividades letivas	0,013	0,088*	-0,082*	-0,052
Portugal		0,007	-0,029	-0,071*	-0,009
Brasil	Tempo de estudos – estudo pessoal	0,049	0,034	0,013	-0,027
Portugal		0,077*	-0,001	-0,035	-0,031
Brasil	Tempo de estudos – trabalho remunerado	-0,082*	-0,038	0,050	0,056
Portugal		-0,027	-0,032	0,045	0,078*
Brasil	Tempo de estudos – tempo livre	-0,062	-0,038	-0,121**	-0,029
Portugal		-0,088**	-0,031	-0,020	-0,003

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Como podemos observar no Quadro IV.13 correlacionamos ainda o tempo que o estudante despense em atividades letivas, estudo pessoal/autónomo, trabalho remunerado e tempo livre com as representações sobre a permanência e pode concluir-se que a maioria das correlações são basicamente inexistentes e, por consequência, não significativas ($p > 0,05$) indicando a confirmação restrita da *Hipótese 18: O tempo dedicado aos estudos pessoal/autónomo, ao trabalho remunerado e ao tempo livre influencia as representações sobre a permanência* somente para a categoria tempo livre, para o grupo de estudantes brasileiros.

Interessa-nos destacar dois aspetos que nos parecem relevantes para analisar algumas questões que vêm recebendo destaque nas discussões sobre a ASES, relativamente: ao tempo que o estudante dedica aos estudos e ao tempo que dedica ao trabalho remunerado. O primeiro, no que diz respeito ao tempo que o estudante não está a estudar, decorre da correlação negativa, apesar de muito baixa, entre o tempo livre e a suspensão em caso de incumprimento, para os estudantes brasileiros ($Rho = - 0,121$, $p < 0,01$). Isto quer dizer que

quanto mais tempo livre tiverem os estudantes, mais rejeitam a ideia de que suspensão da bolsa deve ocorrer sempre do incumprimento de regra regimental. Isto coloca em causa o cumprimento dos critérios de elegibilidade que permitem a renovação dos apoios por anos consecutivos. Assim, quanto mais tempo livre, maior é a tendência do estudante em não cumprir os requisitos regimentais que incluem, por exemplo, o aproveitamento escolar. Se interpretarmos tempo livre como aquele não preenchido com as atividades letivas (aulas, seminários, laboratório, oficinas, etc.) ou estudo pessoal (preparação das matérias, leituras, trabalhos de casa, etc.) ou em trabalho remunerado, podemos considerar que ou o estudante está desmotivado com o curso ou não está devidamente integrado na universidade. Como lembra Dinis (2013)

o ambiente formal e informal da instituição, em articulação com as características intrapessoais e familiares do jovem estudante e respectivo envolvimento em atividades académicas e sociais, contribuem para o seu ajustamento ao ensino superior. Esses fatores situam-se na maior parte das vezes ao nível institucional (serviços, recursos materiais e sociais), pessoal (satisfação com a vida em geral, competências pessoais, etc.) e extra-institucional (relações interpessoais, etc.) (Dinis 2013, p. 98).

Estabelecendo tais factores uma relação favorável à integração e motivação para os estudos com possível repercussão no desempenho académico, a compreensão de que os requisitos regimentais que dependem do estudante, como o aproveitamento escolar e a regularização da inscrição e matrícula, fazem parte dos seus planos de continuidade no curso, da sua permanência, sem portanto que sejam ouvidados.

O segundo é o papel que o trabalho remunerado tende a exercer na permanência do estudante na universidade porém em categorias diferentes para o caso do Brasil e de Portugal. Por um lado, para os estudantes brasileiros, a correlação entre o tempo de trabalho remunerado e a influência na conclusão do curso é negativa e muito baixa ($Rho = - 0,082$) mas significativa ($p < 0,05$), indicando que quanto maior o tempo que o estudante despende com o trabalho remunerado menos importância atribuirá aos apoios da ASES para a conclusão do curso. Isso indica-nos que os rendimentos do trabalho podem ser importantes para a manutenção dos custos com o ensino superior e que a ASES tornar-se-ia um recurso suplementar às condições de manutenção. Por outro lado, para os estudantes portugueses, deteta-se uma correlação entre o tempo de trabalho remunerado e a suspensão da bolsa que prejudicou o curso, que sendo muito baixa é negativa, e significativa ($Rho = - 0,078$, $p < 0,05$). Isto permite perceber que quanto mais tempo despendido com o trabalho remunerado menor será o impacto negativo da suspensão da bolsa no andamento do curso. Nesta

realidade, os rendimentos do trabalho do estudante impactam não sobre a representação sobre a ASES para a conclusão do curso, mas sobre os seus efeitos no percurso escolar, estando assim mais dirigida ao processo do que ao fim. Esta interpretação pode ser corroborada pela ideia de que

a entrada no mercado de trabalho no decorrer da frequência do curso poderá influenciar de forma decisiva o abandono do ensino universitário, uma vez que, com o atingir de estabilidade financeira, é possível que ocorra o desinteresse, o qual poderá igualmente surgir se for vislumbrada uma nova perspectiva a nível profissional que se afaste da área de estudo inicialmente projetada (Neto, Mendonça, Couto, Coelho, Leão 2014, p. 75).

No caso da permanência propriamente dita em razão do impacto da suspensão da bolsa para os que trabalham a tempo integral, fatores externos à ASES podem contribuir para uma eventual desistência. No entanto, não podemos esquecer que a integração no ensino superior de pessoas com idade acima dos 23 anos pode representar a presença de estudantes já profissionalmente estabelecidos que objetivam a progressão no emprego ou um *refreshment* das competências profissionais.

Conforme a Figura IV.8, no que tange às despesas com alojamento, verificamos que a avaliação sobre a permanência entre os estudantes luso-brasileiros seguem tendências similares uma vez que os níveis de concordância nas subescalas de suspensão que prejudicou o andamento do curso e da suspensão em caso de incumprimento regimental estão abaixo do ponto central da escala, inversamente às subescalas de influência na conclusão do curso e da atribuição sem interrupção, que estão acima do referido ponto. Observamos ainda maior homogeneidade nas médias entre os estudantes portugueses em relação aos brasileiros, à exceção de quando as despesas são pagas por outras fontes.

Permanência e responsabilidade das despesas com alojamento no Brasil apresentam diferenças significativas nas subescalas: influência na conclusão do curso ($F(2, 609) = 22,123, p < 0,001$) e suspensão que prejudicou o andamento do curso ($F(2, 609) = 6,740, p = 0,001$).

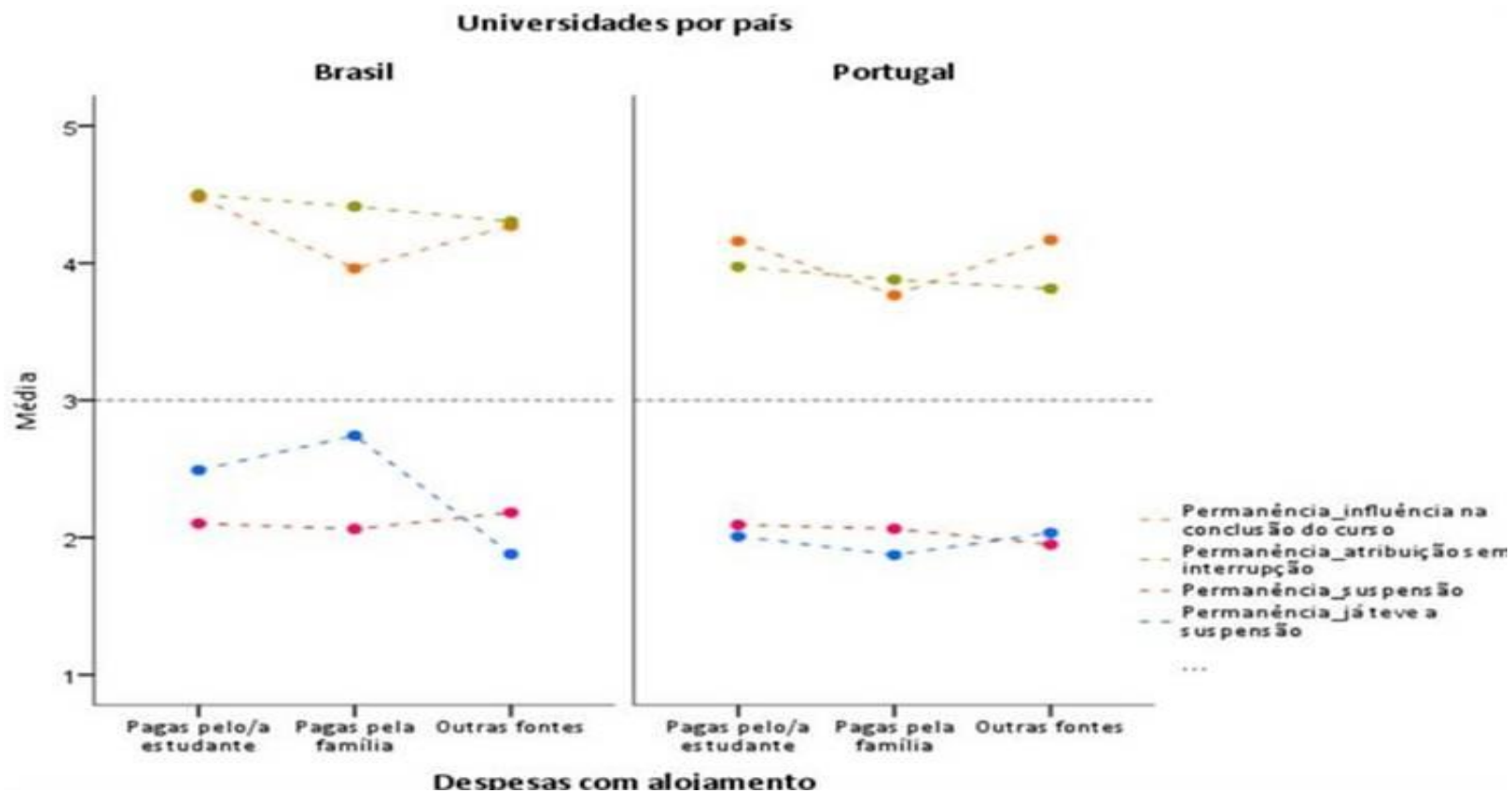
Em relação à influência na conclusão do curso, a diferença foi identificada entre os estudantes que pagam pela própria despesa com alojamento (com média mais elevada) e os estudantes cuja família paga por tal despesa (respetivamente $M = 4,48$ e $M = 3,96, p < 0,001$). Nesse sentido, a representação sobre a ASES a exercer influência sobre a conclusão do curso depende do estudante ter condições de ele próprio custear as suas despesas com a sua habitação. Se é a família a fazê-lo, a mesma representação é avaliada com média mais baixa e a ASES deixa de exercer tal influência.

Na subescala suspensão que prejudicou o andamento do curso, a diferença significativa registra-se entre os estudantes para os quais as despesas com alojamento são pagas por outras fontes (registrando a média mais baixa) e aqueles que as pagam eles próprios (respetivamente, $M = 1,88$ e $M = 2,49$, $p = 0,052$). Outro contraste, também significativo, ocorre entre os estudantes cujo alojamento é pago por outras fontes e os que é a família a pagá-lo (respetivamente $M = 1,88$ e $M = 2,74$, $p = 0,003$). Isto significa que os estudantes cuja família custeia o alojamento tendem a concordar que a suspensão prejudicou o curso. Tal facto pode sugerir que estes tiveram mais suspensões, opostamente aos que são outras fontes a pagar as despesas que, aparentemente, foram menos afetados pela suspensão. Parece haver indícios de que as residências estudantis no Brasil contribuem para que haja menos suspensão das bolsas e, conseqüentemente, auxiliam o normal andamento do curso, como também que as suspensões incidem mais acentuadamente sobre os estudantes que têm o suporte financeiro da família.

A dimensão permanência em Portugal revela diferenças significativas na categoria influência na conclusão do curso ($F(2, 722) = 11,146$, $p < 0,001$) (Figura IV.8). Para os estudantes portugueses tais diferenças significativas apresentam-se entre os estudantes que a família paga pelas despesas com alojamento em comparação aos que pagam pela própria despesa ($M = 3,77$ e $M = 4,16$, $p < 0,001$) e ainda entre os primeiros referenciados e os estudantes para os quais são outras fontes a pagar ($M = 3,77$ e $M = 4,17$, $p = 0,031$).

Tal como no caso dos estudantes brasileiros, os estudantes portugueses que têm as despesas com alojamento pagas pela família interpretam a influência da ASES na conclusão do curso com nível de concordância inferior àqueles que pagam pelas próprias despesas e que têm-nas pagas por outras fontes. Podemos interpretar ainda que para os estudantes luso-brasileiros, os apoios financeiros de complemento de alojamento e auxílio moradia podem produzir efeitos equivalentes aos residentes nas residências estudantis, ambos avaliando positivamente a influência da ASES na conclusão do curso. Isto porque os estudantes recebem o recurso monetário do Estado e eles próprios desembolsam o valor que paga os custos com alojamento, sendo interpretado como pagos pelo estudante e não por outras fontes.

Figura IV.8 Representações sobre a permanência e despesas com alojamento



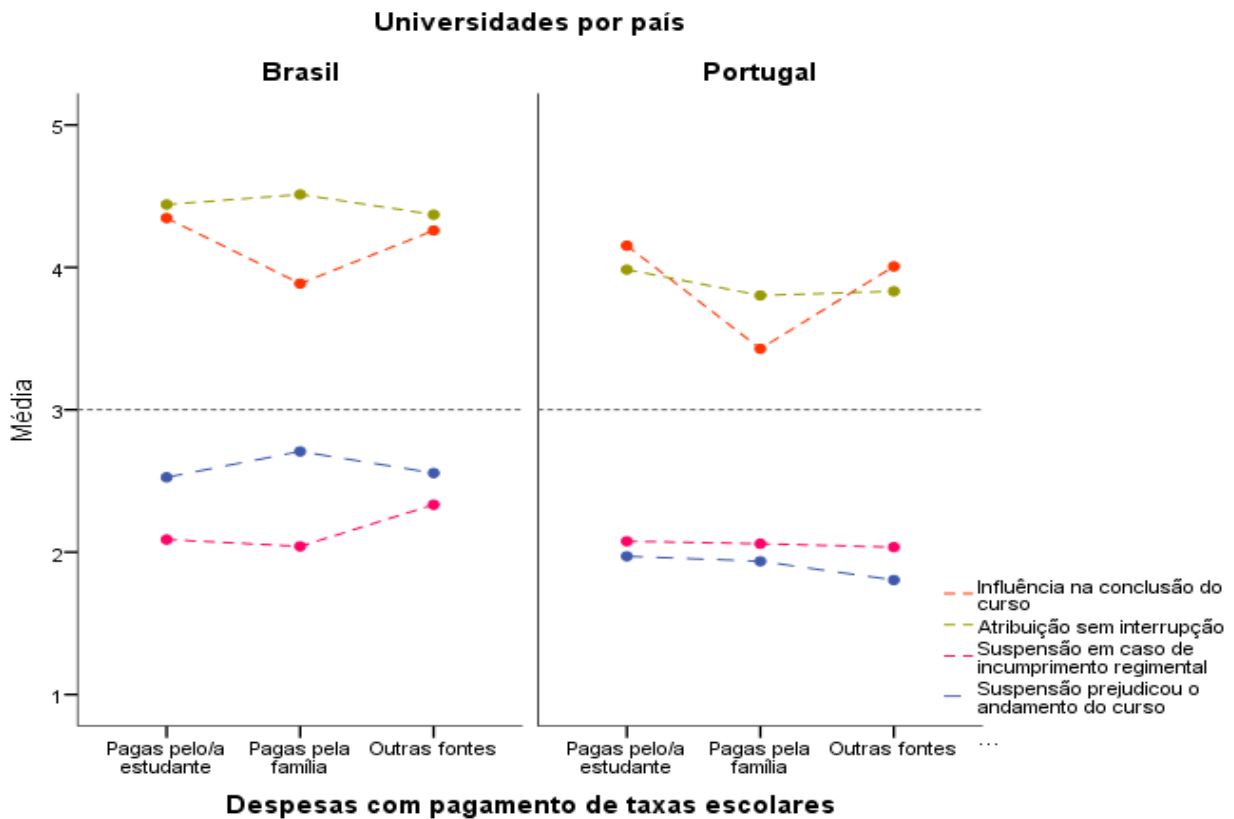
Como pode ser observado na Figura IV.9 as médias de avaliação sobre a permanência considerando as despesas com o pagamento das taxas escolares, indicam que há maior heterogeneidade no grupo de estudantes brasileiros que a família paga pelas referidas despesas e a homogeneidade das médias repete-se, tendencialmente, para os estudantes portugueses.

Ponderando a dimensão permanência e os responsáveis pelas despesas com as taxas escolares, verificamos que existem diferenças significativas no nível de concordância no caso do Brasil para a subescala de influência na conclusão do curso ($F(2, 609) = 11,510, p < 0,001$), bem como para o caso de Portugal ($F(2, 722) = 30,677, p < 0,001$).

Em relação aos pares que resultaram as diferenças, no caso dos estudantes brasileiros, verificamos que há diferença significativa entre a média dos estudantes que pagam pelas próprias despesas, comparativamente aos que a família é quem as custeia ($M = 4,35$ e $M = 3,89, p < 0,001$). Uma vez mais, tal como na dimensão autonomia, verificamos que na permanência, os estudantes que pagam pelas próprias despesas tendem a atribuírem maior influência à ASES.

Já para o grupo de estudantes portugueses, para o qual a pertinência das relações é mais relevante considerando o pagamento das propinas, verificamos que as diferenças entre as médias são significativas em dois pares ($p < 0,001$), envolvendo os estudantes cujas despesas são suportadas pela família ($M = 3,43$) com: i) os que pagam pelas próprias despesas ($M = 4,15$) e ii) com os que outras fontes custeiam-na ($M = 4,01$). Pressupondo que a maior parte das despesas com as taxas escolares, em Portugal, é com o pagamento das propinas, constatamos que há efeitos na avaliação sobre a importância da ASES na conclusão do curso quando o seu pagamento não depende da família, mas de mecanismos de apoio direto, com a intervenção do Estado, ou com mecanismos suplementares para que o estudante tenha o seu próprio dinheiro e possa fazê-lo de forma independente da família. Quando é a família a custear as propinas, a influência da ASES é menor em detrimento do esforço financeiro das famílias.

Figura IV.9 Representações sobre a permanência e despesas com taxas escolares



Por isso, concluímos que a *Hipótese 19: As representações sobre a permanência diferem em pelo menos um dos grupos que têm a responsabilidade sobre o pagamento das despesas de alojamento e taxas escolares é confirmada para a categoria influência da ASES na conclusão do curso em ambos os grupos, e para a categoria de suspensão que prejudicou o andamento do curso para o grupo de estudantes brasileiros.*

Na continuidade das análises, procuramos evidências sobre a influência do momento de decisão sobre o ingresso dos estudantes no ensino superior na avaliação sobre a permanência e a ASES: a) se o estudante sempre desejou ingressar no ensino superior, b) se decidiu pelo ingresso durante o último ano do ensino secundário, c) se durante a formação no ensino secundário, ou d) se só decidiu pelo ingresso após a conclusão do ensino secundário. Inferimos que o momento de decisão sobre o ingresso não exerce qualquer efeito significativo, assim sendo, a *Hipótese 20: As representações sobre a permanência diferem em pelos um dos distintos momentos da decisão sobre o ingresso no ensino superior não é confirmada em nenhum dos grupos de estudantes brasileiros ou portugueses.*

Em resumo, concluímos que os fatores que influenciam a dimensão permanência demonstram heterogeneidade em função das diferentes categorias. Na categoria influência da ASES na conclusão do curso o valor dos apoios, os responsáveis pelas despesas com

alojamento e com as taxas escolares provocam diferentes representações, como também a suspensão da bolsa, no Brasil, e o tempo despendido em trabalho remunerado, em Portugal.

Por um lado, na categoria atribuição dos apoios sem interrupção, somente o valor dos apoios influenciam a sua representação, para ambos. Por outro lado, na de suspensão dos apoios no caso de incumprimento regimental, em Portugal, a suspensão da bolsa e, no Brasil, o tempo livre usufruído pelo estudante é que condicionam a sua representação. Por fim, exercem influência na categoria suspensão que prejudicou o normal andamento do curso a suspensão da bolsa, para ambos, e somente para o Brasil o valor dos apoios e os responsáveis pelas despesas com alojamento e taxas escolares.

O que significa permanência na ASES brasileira e portuguesa? Para ambos, permanência significa a indispensabilidade da ASES para a conclusão do curso. No Brasil, a suspensão dos apoios é um fator prejudicial e a atribuição ininterrupta é um elemento chave para o estudante fazer face às suas despesas. Em Portugal, é requerida rigidez nos critérios de atribuição, de forma ininterrupta, mesmo que tal coloque em risco a conclusão. O valor de bolsas deve ser capaz de aliviar os esforços das famílias em relação às despesas e o trabalho remunerado é um meio suplementar de rendimento.

4.6 Eficiência da ASES: para a conclusão ou para a desistência?

A eficiência consiste na “avaliação da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política/programa e os resultados alcançados. Esta análise ganha maior importância no contexto actual de crise socioeconómica e financeira com impactos significativos na redução de recursos sociais em consequência do menor investimento em políticas sociais” (Ferreira 2011a). Se uma política é considerada eficiente, é porque atingiu os seus objetivos e promoveu os efeitos necessários às pessoas que a acederam, devendo ser uma das maiores preocupações dos seus gestores e executores, sendo todos os implicados responsáveis pelo seu sucesso.

A eficiência⁸⁴ foi testada com as variáveis independentes: via de acesso, possibilidade de desistência, momento do curso de acesso à bolsa, conclusão do curso sem prorrogação, universidade do estudante e contacto com o Serviço Social, conforme Figura III.3.

⁸⁴Variável compósita resultado da análise de componentes principais (ACP) conforme item 3.6 do capítulo relativo à metodologia.

Os resultados médios apresentados na subescala de concordância sobre a eficiência da ASES estão acima do seu ponto central (3), mostrando que, os estudantes brasileiros, independentemente da possibilidade de desistência do curso, de conclusão do curso no tempo normal e do contacto com profissional do Serviço Social na sua trajetória como estudante apoiado pela ASES, avaliaram de forma positiva tal subescala. Os estudantes portugueses apresentam médias ligeiramente abaixo do ponto central comparativamente aos brasileiros (Quadro IV.14).

Os estudantes brasileiros que informaram não terem pensado em desistir do curso apresentaram média mais elevada na avaliação da eficiência da ASES ($M = 3,49$), comparativamente aos estudantes que já pensaram em fazê-lo ($M = 3,35$) e a diferença é significativa ($t(606) = -2,321, p = 0,021$). Para os estudantes portugueses, observamos a mesma hierarquia entre as médias, embora a avaliação para ambas as situações seja mais baixa, tanto para os estudantes que não pensaram em desistir do curso ($M = 2,93$) quanto para os que já pensaram em fazê-lo ($M = 2,85$), mas neste grupo a diferença não é significativa ($p > 0,05$).

Os estudantes brasileiros que tencionam concluir o curso no tempo normal estabelecido pelo currículo pedagógico apresentaram uma média superior na avaliação sobre a eficiência da ASES comparativamente aos que não o farão ($M = 3,48$ e $M = 3,38$, respetivamente). Já para os estudantes portugueses a relação entre as médias é oposta, sendo os que não tencionam concluir o curso no tempo normal que apresentaram média superior aos que não tencionam fazê-lo ($M = 2,93$ e $M = 2,91$, respetivamente), mas em nenhum dos grupos a diferença entre as médias é significativa ($p > 0,05$), conforme demonstrado no Quadro IV.14.

Por isso, a *Hipótese 21: A representação sobre a eficiência da ASES difere consoante a atitude dos estudantes em relação ao andamento do curso (se consideram concluí-lo no tempo normal ou desistir)* é apenas confirmada para o grupo de estudantes brasileiros em relação à possível desistência. Apesar disso, observamos que se a eficiência da ASES no Brasil é melhor avaliada pelos estudantes que terminarão o curso no tempo previsto pelo currículo pedagógico, por sua vez, em Portugal, é melhor avaliada pelos que prorrogarão a sua conclusão, estendendo assim a sua permanência na universidade.

Quadro IV.14 Representações sobre a eficiência da ASES
(Teste à igualdade de médias)

País	Variáveis independentes	Eficiência		
		Média	<i>p</i>	
Brasil	Desistir do curso	Sim	3,35	0,021
		Não	3,49	
Portugal		Sim	2,85	<i>ns</i>
		Não	2,93	
Brasil	Conclusão do curso no tempo normal	Sim	3,48	<i>ns</i>
		Não	3,38	
Portugal		Sim	2,91	<i>ns</i>
		Não	2,93	
Brasil	Contacto com profissional do Serviço Social	Sim	3,50	< 0,001
		Não	3,17	
Portugal		Sim	2,96	0,012
		Não	2,80	

ns – diferença de médias não significativa

Especificamente no caso da ASES brasileira, a sua eficiência ampara-se pela satisfação e motivação que o estudante fomenta pelo curso. É uma avaliação que, para manter-se positiva, necessita de mecanismos auxiliares de apoio fora do âmbito estrito dos serviços para buscar alimentar no estudante condições de permanência que previnam a decisão de evadir. Integram a responsabilidade do próprio curso no oferecimento de equipamentos adequados que interferem nas condições de estudos, dos docentes através do desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, de setores de apoio específicos como suporte pedagógico, materiais de ensino, acesso à biblioteca, etc., mas também de condições que possam estar fora da universidade, como o caso das possibilidades futuras de ingresso no mercado de trabalho.

Com relação ao contacto do estudante com profissional do Serviço Social na sua trajetória como estudante apoiado pela ASES, os estudantes brasileiros que tiveram tal contacto reportam uma média mais elevada na eficiência ($M = 3,50$) comparativamente aos que não o tiveram ($M = 3,17$), sendo a diferença significativa ($t(606) = 4,590, p < 0,001$). Por sua vez, os estudantes portugueses apresentam médias inferiores nas duas categorias (cf. Quadro IV.14). Numa análise intra-grupo verificamos que a média mais elevada pertence

àqueles que contactaram um/a assistente social ($M = 2,96$) e a mais baixa aos que não o fizeram ($M = 2,80$), sendo também a diferença significativa ($t(355,300) = 2,536, p = 0,012$).

Assim, confirma-se a *Hipótese 22: A representação sobre a eficiência difere no grupo que teve contacto com um profissional do Serviço Social no âmbito da ASES* em ambos os grupos de estudantes. A eficiência foi melhor avaliada entre os estudantes luso-brasileiros que tiveram contacto com um/a assistente social, sugerindo que há efeitos gerados pela atuação de profissionais qualificados nesta área específica. Como uma profissão responsável pela operacionalização da ASES, os/as assistentes sociais que integram os SAS e as PR's potencializam, no contacto com o estudante, uma melhor avaliação sobre o cumprimento dos objetivos da política. Nesse sentido, os processos de automatização e digitalização das candidaturas, supostamente, devem ser acompanhados de processos de interação e de relação entre profissionais e estudantes para uma melhor avaliação sobre a eficiência.

No Brasil, a questão que envolve o ingresso dos estudantes à universidade foi uma variável que consideramos como pertinente para avaliar o nível de concordância sobre a eficiência da ASES. No entanto, os resultados auferidos revelaram que não existe efeito da modalidade de ingresso do estudante brasileiro sobre tal avaliação. Consequentemente, a *Hipótese 23: A representação sobre a eficiência difere em pelo menos uma das vias de acesso ao ensino superior no Brasil* não foi validada.

A mesma situação foi constatada com a *Hipótese 24: A representação sobre a eficiência difere em pelo menos um dos períodos do curso o qual o estudante teve acesso à bolsa* o que quer dizer que independentemente se o estudante recebeu a bolsa no 1º, no 2º, no 3º ano ou nas últimas fases do curso, o nível de concordância com a eficiência da ASES não apresenta diferenças significativas ($p > 0,05$).

Não obstante aos resultados das duas hipóteses supracitadas, observamos diferenças significativas no nível de concordância atribuído à eficiência da ASES e as universidades ($F(5, 1325) = 40,388, p < 0,001$) no conjunto dos estudantes. O Quadro IV.15 sistematiza os contrastes significativos entre pares de universidades (cujo perfil pode ser recordado na Figura IV. 10), relativamente ao nível médio de concordância com a eficiência da ASES.

Relativamente à eficiência a universidade brasileira A1, apresenta a média mais elevada no conjunto das universidades ($M = 3,49$). Os seus estudantes apresentaram médias superiores em comparação aos estudantes das universidades portuguesas, com diferenças significativas ($p < 0,001$). Do mesmo modo, a universidade brasileira A2 apresentou diferenças significativas ($p < 0,001$) com as universidades portuguesas, a exceção da A3. A

universidade portuguesa A3 apresentou diferenças significativas com as suas conterrâneas A4 ($p = 0,001$) e A5 ($p = 0,002$) (Quadro IV.15), à exceção da A6 ($p > 0,05$).

Quadro IV.15 Comparações inter universidades segundo o nível médio de concordância com a eficiência da ASES
(Teste de Scheffe)

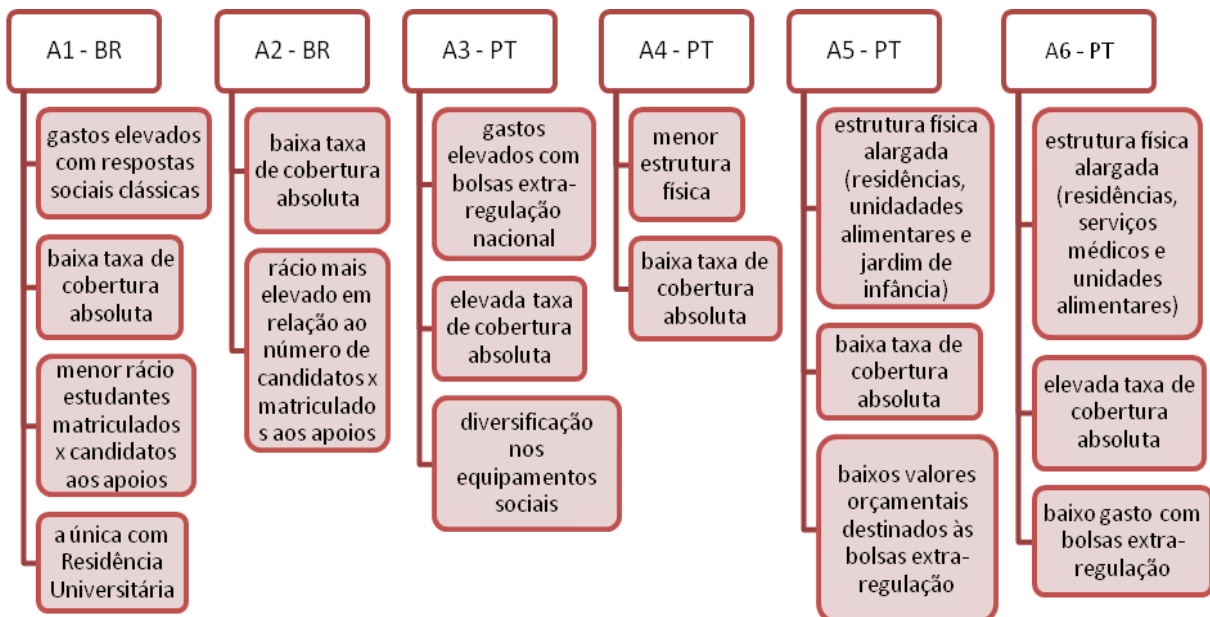
	Univ. A3 PT	Univ. A4 PT	Univ. A5 PT	Univ. A6 PT
Univ. A1 BR	0,331**	0,738***	0,681***	0,518***
Univ. A2 BR	<i>ns</i>	0,570***	0,513***	0,350***
Univ. A3 PT		0,407**	0,350**	<i>ns</i>

ns – diferença não significativa

** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Nota: São apenas reportados os resultados significativos e que correspondem à diferença entre as médias entre pares de universidades.

Figura IV.10 Tipificação dos órgãos executores da ASES



Assim confirmamos a *Hipótese 25: A representação sobre a eficiência difere em pelo menos uma das universidades*. A forma com a qual a universidade oferece a ASES reflete na representação dos estudantes acerca da sua eficiência, o que sugere que a qualidade dos serviços implementados por cada instituição está diretamente relacionada com a eficiência da

política a considerar o que pode ser oferecido ao estudante do ponto de vista da estrutura, dos recursos humanos, das garantias e propósito que cada uma delas trabalha. Mas também da singularidade do público que atende e do território onde está sediada. Se considerarmos que “os estudantes de baixos recursos privilegiam características nas instituições de ensino superior ligadas à facilitação da vivência académica, nomeadamente, as correlacionadas com o apoio da acção social escolar” (Justino 2010, p. 97), as universidades melhores avaliadas no que diz respeito à eficiência podem tornar-se pólo de atratividade para os estudantes com o referido perfil, uma vez que para Justino (2010) a racionalidade e a lógica da escolha da instituição pelo estudante deriva da sua motivação e também do contexto.

Consideramos que a avaliação geral sobre a eficiência não apresenta médias altas, evidenciando uma avaliação que não é a desejável para uma política que deveria incidir, por exemplo, sobre a melhoria do desempenho académico, sobre a perceção do estudante em sentir-se em igualdade de condições perante os seus colegas e sobre a integração dos mesmos na universidade com incentivo à participação. No caso de duas universidades portuguesas as médias são, de facto, baixas e a mais baixa refere-se a universidade que possui a estrutura mais frágil em termos de equipamentos sociais.

No caso do Brasil, mesmo com indicadores problemáticos como a taxa de cobertura absoluta e do baixo quantitativo de equipamentos sociais disponíveis comparativamente à estrutura mais apetrechada da ASES portuguesa, os poucos estudantes brasileiros que conseguem ter o acesso aos apoios atribuem melhor avaliação à eficiência do que os estudantes portugueses.

Finalmente, a eficiência da ASES é influenciada, no Brasil, pela atitude do estudante perante a evasão escolar agindo como um agente preventivo, apoiando a permanência. Em ambos os países, pelo contacto com um profissional do Serviço Social e, sobretudo, pelas características de implementação da política pelas universidades. Podemos assim dizer que, no Brasil, a ASES está mais inclinada para a conclusão do que para a desistência.

Notas conclusivas

Propusemo-nos a responder a três eixos analíticos expostos no início deste capítulo, a considerar o modelo de análise: a) como os estudantes avaliam o acesso aos apoios da ASES e os efeitos da atribuição para o percurso estudantil; b) quais são as representações sobre a realização dos direitos estudantis e sobre a autonomia que os apoios lhes conferem e c) as representações acerca das condições de permanência e eficiência para a formação académica e profissional ao longo do percurso como estudante atendido.

No caso do Brasil, as condições de acesso aos apoios não são bem avaliadas pelos estudantes, influenciando positivamente o histórico familiar de não ingresso no ensino superior, valores mais altos de bolsa, acesso aos apoios desde o primeiro ano do curso e o ingresso via ação afirmativa. A atribuição dos apoios produz efeito positivo especialmente aos deslocados, aos que tiveram contacto com um profissional do Serviço Social e aos que recebem valores mais altos de bolsa.

As representações sobre a autonomia que a ASES promove são positivas em relação às escolhas pessoais e à facilidade em adquirir materiais de estudos, mas ainda é frágil em relação à independência da família, a mais valorizada pelos estudantes, especialmente se mais velhos, se com pais com frágil situação laboral e se forem capazes de pagar pelas suas próprias despesas ou com os apoios estatais.

Em relação à permanência, os estudantes interpretam-na como importante para a conclusão do curso e os apoios devem ser atribuídos continuamente, mas com a sua suspensão no caso de incumprimento. Para os que já tiveram a bolsa suspensa, a permanência ficou em risco. A eficiência da ASES brasileira tem representação positiva, o que faz sentido no contexto do paradigma concorrencial semirregulamentado: quem vence a concorrência avalia-a como positiva, principalmente se o estudante não pretende desistir do curso.

No caso de Portugal, a representação menos positiva relativa ao acesso são também as condições de acesso. Por seu turno, os fatores que afetam-na positivamente são os altos valores das bolsas de estudo e a demissão da participação em grupos ou órgãos de representação estudantil no âmbito da universidade. A representação sobre a atribuição dos apoios não é problemática, principalmente para os não deslocados, os que recebem valores mais altos de bolsa e se obtiverem o estatuto de apenas estudante.

A representação sobre a autonomia não é favorável do ponto de vista da independência da família, mas é mais favorável aos estudantes mais velhos, se com pais com situação laboral

instável ou precária e se forem capazes de pagar pelas suas próprias despesas ou com os apoios estatais.

As representações sobre a permanência envolvem a indispensabilidade da ASES para a conclusão do curso, a rigidez dos critérios de atribuição das bolsas de estudo de forma ininterrupta. Já sobre a eficiência, a representação sobre a ASES portuguesa não se apresenta como positiva nem como negativa, sendo este um desafio aos seus gestores e executores assegurarem a igualdade de oportunidades através de um paradigma meritocrático e compensador.

Os estudantes encontram na ASES um espaço de exercício da cidadania, consensual entre os estudantes brasileiros e portugueses, significando por isso que é interpretada como uma política de materialização de direitos sociais e de cultivo de valores éticos. Assim, podemos afirmar que a ASES promove a integração dos estudantes na universidade contribuindo para a melhoria das condições de permanência, com autonomia e cidadania, de forma eficiente tanto no Brasil como em Portugal.

CAPÍTULO V «As estratégias de acompanhamento aos estudantes implementadas pelos órgãos executores da ASES nas universidades públicas e o Serviço Social»

A capacidade logística que um SAS bem organizado tem é enorme, enorme!! (Administrador dos Serviços da Ação Social – A6)

Neste capítulo apresentamos os dados das entrevistas realizadas com os dirigentes dos órgãos executores da ASES luso-brasileira com a finalidade de buscar resposta às indagações sobre as estratégias de acompanhamento aos estudantes, onde situa-se e como ocorre a atuação do Serviço Social.

A questão de investigação que procuraremos analisar é a de que «o Serviço Social desenvolve estratégias de acompanhamento com vista à garantia do direito à educação superior» considerando dois pressupostos principais: o primeiro é o de que o Serviço Social tem tradição de atuação profissional nas políticas públicas e sociais, maioritariamente na sua operacionalização, portanto detém um estatuto que o autoriza a produzir conhecimentos na diversidade das problemáticas que as envolvem. O segundo é o de que o Serviço Social possui histórica inserção na ASES luso-brasileira, campo que se tem revelado promissor nas produções derivadas de investigação e relatos de experiências no domínio do conhecimento teórico-prático.

Partindo das poucas evidências encontradas nas fontes documentais primárias e secundárias analisadas acerca da participação do Serviço Social na ASES luso-brasileira, buscamos colher dados mais pormenorizados junto dos dirigentes para tornar clara a forma de participação, os nichos de atuação e a avaliação sob o ponto de vista institucional e de quem comanda os serviços.

Através do caminho traçado em busca de tais respostas, será ainda possível visualizarmos as diferenças estabelecidas nas instituições que envolvem as escolhas, as posturas e a forma de condução de cada dirigente que, de uma maneira ou de outra, imprime a sua filosofia e a sua própria conceção sobre a ASES. Isto em razão não somente da forma como aplicam as normativas como também das especificidades de cada serviço no que diz respeito ao seu público, estrutura e território. Tais características ajudam a moldar culturas institucionais que refletem as representações sobre a ASES de modo particular em cada

universidade, dentro do sistema “sociocultural”, no qual “os grupos humanos, a partir dos menores, constituídos pelas relações pessoais e pela família, até os maiores, as nações e as civilizações, não são somente o resultado de ‘forças’ sociais encontradas, pelo menos em forma primitiva, em organismos subumanos. São parte de um universo criado pelo homem chamado cultura” (Bertalanffy 2010, p. 251).

A ASES, como um sistema integrado no subsistema do ensino superior público necessita que a sua conformação seja mais que uma partilha das responsabilidades, seja também o alargamento das respostas sociais a partir de possibilidades relacionais fruto da conformação de redes de proteção e cuidado aos estudantes e a sua instrumentalização para a autonomia. Interconexão e interdependência dos sistemas com mútuas interações que moldam e remoldam as relações considerando que os comportamentos individuais e coletivos recebem influências do micro ao macrosistema social, elementos que nos auxiliam a compreender o desenvolvimento humano e social. Seguindo a interpretação de Howe (2009), “*complex systems are made up of many parts. It is not possible to understand the whole without recognize how the component parts interact, effect and change each other. As the parts interact, they create the character and function of the whole*” (Howe 2009, p. 109).

A partir de uma análise que considera o ponto de vista das instituições, podemos observar os SAS do ponto de vista dos valores sociais que têm mantido, da capacidade de adaptação às mudanças no subsistema económico (Motta 1971) e da integração aos regulamentos nacionais da ASES em relação ao alcance das metas estabelecidas e dos meios que utilizam para tal, sendo um elemento essencial a simbiose entre os SAS e os demais subsistemas que integra.

A organização de um sistema “pode também ser perspectivada como uma espécie de arranjo de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma nova unidade com qualidades inexistentes dos seus elementos” (Guardalupe 2009, p. 30) cuja complexidade faz surgir uma nova unidade global singular. Neste contexto, centrando-nos nos discursos dos dirigentes, observaremos os SAS como organização, no nível *mezzo* do objeto de estudo, bem como a participação de um dos elementos que compõe o sistema, o Serviço Social.

5.1 A ASES pelos seus dirigentes

O Decreto-Lei nº 129/93, que trata das bases do sistema da ação social nas instituições de ensino superior, atribui ao administrador funções e conforma um campo de ação específico

imputando-o responsabilidades legais “cabe ao administrador para a acção social assegurar o funcionamento e a dinamização dos serviços de acção social e a execução dos planos e deliberações aprovados pelos órgãos competentes” (Art. 14, Portugal, 1993), sem parâmetro de comparação com a legislação brasileira.

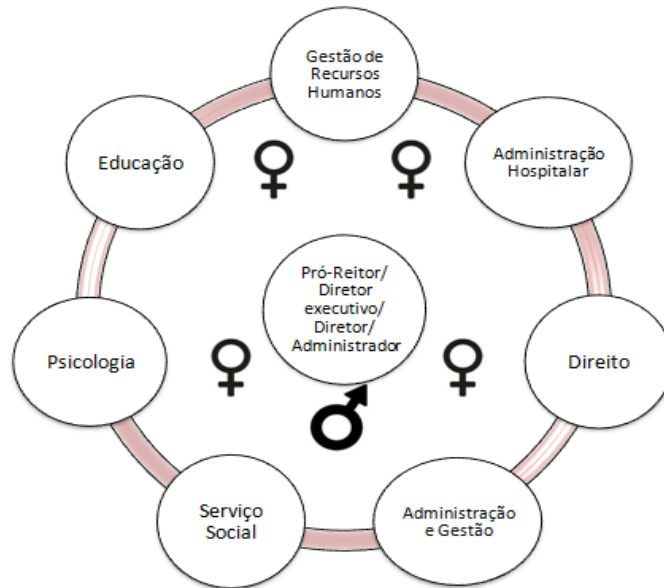
Segundo o RJIES, o dirigente dos SAS é nomeado pelo reitor e: “a) é escolhido entre pessoas com saber e experiência na área da gestão; b) Tem as atribuições e competências que lhe sejam fixadas pelos estatutos e delegadas pelo reitor ou presidente”, sendo que a duração do mandato não pode ultrapassar 10 anos.

Entrevistamos cinco dos sete⁸⁵ dirigentes dos órgãos executores participantes do estudo, predominantemente do sexo feminino e com idades entre os 42 e 63 anos, que ocuparam o cargo entre os anos de 2008 a 2014. À exceção de um que cessou as funções em 2015, os demais encontravam-se ativos a data da entrevista.

Relativamente à área de formação, em Portugal observamos a coerência com a indicação normativa de que os dirigentes apresentem formação de base ou pós-graduada em áreas específicas, como o caso dos entrevistados: Gestão e Administração, Gestão de Recursos Humanos e Administração Hospitalar. Como formação de base, há ainda dirigentes diplomados nas áreas de: Psicologia, Direito e Serviço Social. No caso brasileiro, o dirigente possui formação pós-graduada em Educação e atuou concomitantemente na função de professor adjunto da respetiva universidade.

⁸⁵ Registamos as inúmeras solicitações de entrevista com dirigentes da PR 2 desde o atual Pró-Reitor até aos que ocuparam o cargo no período entre 2008 e 2014, no entanto, nenhuma foi aceite apesar dos esforços e do apoio de colegas *in loco* que tentaram sensibilizá-los à participação. Agradecimentos à Professora Cláudia Mônica dos Santos e à assistente social Thássia pelo apoio nessa tarefa.

Figura V.1 Área de formação e sexo dos dirigentes



Fonte: Elaboração própria.

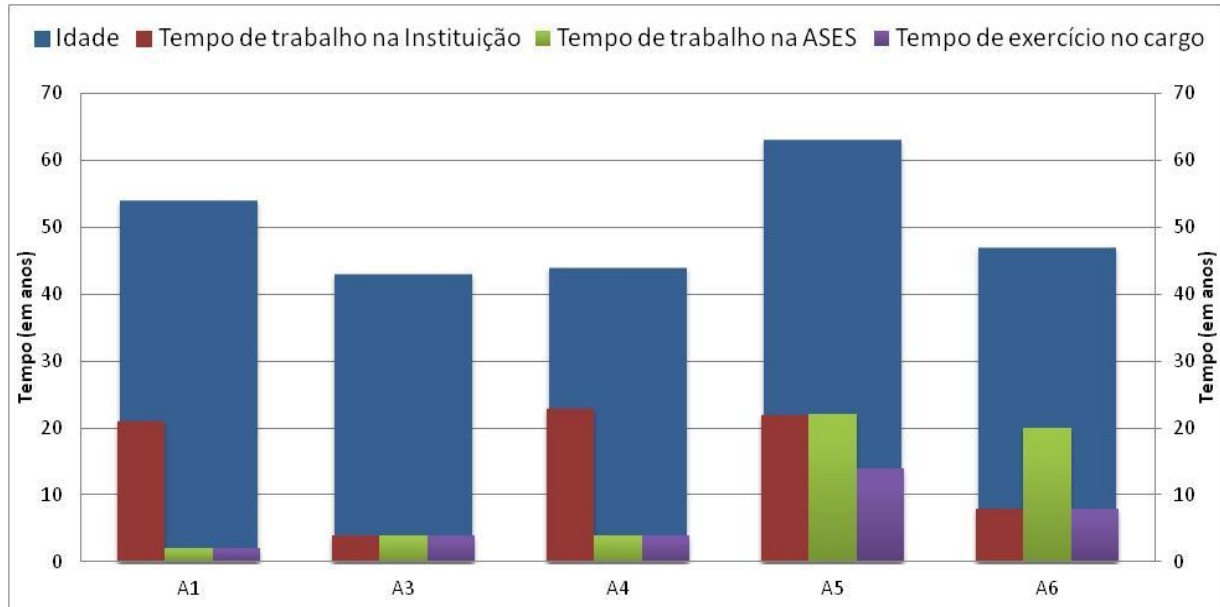
Um dos dirigentes com formação em Serviço Social testemunha a raridade deste cargo ser ocupado por assistentes sociais

“Há alguns administradores que são assistentes sociais, mas são muito poucos [...] O resto, o perfil do administrador nos SAS, normalmente, é um perfil de gestor, pessoal da área da gestão, da economia, não é um perfil da área social. De uma maneira geral, juristas, muitos licenciados em Direito, mas não é um perfil da ação social. Eu tive o privilégio de estar na DGES, na formação das políticas sociais, na área social e, portanto, isso criou-me uma visão sobre a ação social diferente. Isso decorreu muito do meu percurso como estudante e de ter sido representante dos estudantes no Conselho Nacional da Ação Social. Nesse conselho que foi extinto em que os estudantes tinham participação juntamente com os reitores, com os membros do ministério, onde se formavam as políticas. Portanto, sou um bocadinho, se calhar, um caso raro de um assistente social que faz um percurso até administrador, claro... Tem que ter algumas valências de gestão (A6).

Na trajetória profissional verificamos padrões específicos ao analisarmos o tempo de trabalho na universidade do órgão executor, o tempo de trabalho na ASES e o tempo de exercício do cargo. Observamos quatro diferentes tendências que caracterizam a trajetória profissional até ocuparem o cargo. A primeira tem início na instituição sede dos órgãos executores (cerca de vinte anos de trabalho) e o ingresso na área coincide com a nomeação para o cargo de dirigente, na qual o ingresso à ASES faz-se propositadamente para assumi-lo. A segunda tem início conjuntamente na instituição e na área da ASES para anos depois,

assumir o cargo de dirigente. A terceira inicia-se na ASES e dá-se o ingresso na instituição e no exercício do cargo. A quarta congrega o ingresso na instituição, na ASES e no cargo.

Figura V.2 Tempo de trabalho dos dirigentes



Fonte: Elaboração própria.

As diferentes formas de recrutamento para o cargo de dirigente priorizam ou não o conhecimento da instituição e, sobretudo, da ASES. Uma prioriza o conhecimento na área, duas o conhecimento da instituição (tempo de trabalho), uma a junção do conhecimento na área e da instituição e a última nenhuma das opções, sendo valorizada a trajetória como gestor em outras instituições e área do conhecimento. Mas a tendência na escolha do dirigente deste grupo é a de pessoas que nunca haviam trabalhado na ASES e sem formação ou experiência específica na área social.

Para o exercício do mandato os dirigentes são guiados pelas normativas nacionais estabelecidas para a ASES. Apontam como definições mais importantes diferentes aspetos das legislações e no decorrer do discurso demonstram perspetivas sensivelmente diferentes sobre as mesmas. Para um dos dirigentes, a aclamação dos princípios da equidade e da igualdade de oportunidades representa o pilar central que direciona as ações dos serviços.

O que, no fundo, orienta a atividade de qualquer SAS é sempre o princípio de igualdade de oportunidades e o princípio da equidade, que são princípios legalmente estabelecidos e constitucionalmente previstos na Constituição da República Portuguesa. E, de facto, eu costumo dizer que está no ADN dos SAS promover e defender o princípio da igualdade de oportunidades. Portanto, no fundo, é sempre esse princípio que norteia a nossa atividade, no sentido de que um estudante não seja impedido de prosseguir os seus estudos, ou de aceder à

própria universidade por falta de condições económicas, por exemplo. Portanto, esse é um princípio que de facto nos norteia muito e que está sempre no nosso espírito, em todas as decisões que tomamos diariamente (A3).

Para outros dirigentes as definições mais importantes consistem na delimitação de uma política única de atribuição das bolsas de estudo “basicamente, aqui a nível de legislação nos SAS, a nossa legislação mais importante é a que diz respeito à atribuição das bolsas de estudo” (A4). Ademais, o poder da discricionariedade dos serviços ao abrigo da lei nacional considerando-a positiva em detrimento das antigas normas técnicas, anteriores ao regulamento único.

Havia um regulamento, havia esse regulamento que definia alguns princípios que são os mesmos que estão definidos hoje na Lei e que permitiam algum poder discricionário de serviço para serviço. Eu penso que as vezes o poder discricionário não respeita o princípio da equidade, o princípio da igualdade e, por vezes, eu direi que a facilitação ou flexibilização que aparentemente permitia era mais uma facilitação do que propriamente uma flexibilização. Porque hoje com o regulamento mais estruturado mantem os artigos da exceção e mantem a possibilidade dos administradores terem o poder discricionário desde que devidamente fundamentado, de fazer a análise casuística. Portanto, não nos corta a possibilidade... a mim não criou quaisquer constrangimentos continuar a dar bolsas excecionais desde que haja fundamentação para essa mesma bolsa excepcional. Não nos cria constrangimentos se o aluno atinge os requisitos de aproveitamento a gente continuar a dar bolsa por falta de aproveitamento desde que haja as condições de que a Lei prevê de exceção ao cumprimento daquilo que está consignado na mesma (A5).

A decisão que diz que o estudante tem o direito de receber x, y ou z é de nossa responsabilidade. Eu nunca deixei de dar uma bolsa por falta de orçamento. O que quer dizer que nem nunca, mesmo quando dizem que o número previsional para as bolsas de estudo é x, mas há sempre um número previsional e já aqui estou esses anos todos. Eu recordo-me, agora é uma história só para fundamentar aquilo que eu estou a dizer. Recordo-me que houve uma vez um serviço que me telefonou, de dois irmãos que eu dei bolsa. E um irmão desse não teve bolsa. E houve um serviço, uma administradora que me telefonou e que eu disse: "Eu dei, e dei por isto, isto e isto". E ela disse do outro lado, "mas eu não tenho orçamento para poder por essas razões dar a bolsa". Eu disse: "Não, eu dou a bolsa porque a Lei prevê ou não prevê". Eu não posso, digamos, e nem nunca me senti coagido a dar a bolsa em função de um desafogo económico e não num estrito cumprimento daquilo que está legislado. Se o meu orçamento não dava, mas se ele tinha direito à bolsa, obviamente que eu tinha que ter reforço orçamental na DGES nesta área específica das bolsas e nunca, nunca tive qualquer, nesses anos todos de serviço, nunca tive qualquer problema [...] Mas na nossa decisão nunca esteve, nunca foi um fator importante, condicionar a decisão ao

orçamento. Mas sim, condicionar a decisão àquilo que nós achamos justos e que a Lei nos permitia (A5).

Foi ainda mencionado o contexto de elaboração da legislação específica de 1993, fruto da luta do movimento estudantil e como o diploma na altura estruturava um modelo coeso que correspondia à lógica dos apoios, particularmente das bolsas de estudo.

A estrutura que hoje temos, que é uma estrutura igualitária e de alguma força dentro das universidades, vem deste diploma de 93 que foi sendo um bocadinho retalhado e que perdeu alguma unicidade. Para termos uma ideia, havia três áreas nessa legislação que hoje já não existem. A primeira, era que bolsa mínima, propina e salário mínimo eram só um valor. Hoje isso já não existe. A bolsa mínima... não há... o conceito é outro. A propina pode ser variável e tem como base, isso foi mudado em 2002, e tem como base o preço da propina de 1947 atualizada pelo INE, nã, nã, nã... sendo que a propina mínima corresponde hoje à remuneração mínima garantida, que antigamente era, chamava-se o salário mínimo. A bolsa de referência era o salário mínimo. Portanto, essas três peças eram fundamentais para que isto tivesse uma construção, nomeadamente, no caso das bolsas, tivesse uma certa lógica. Esses três conceitos desapareceram. A bolsa de referência, salário mínimo e propina eram um só conceito e isso desapareceu. E depois, também, há revogação de algumas áreas da legislação (A6).

Na sequência da referência sobre as sucessivas alterações à lei, a desconfigurar os seus propósitos iniciais, foi citada a importância de que seja mantida a garantia de autonomia administrativa e financeira aos serviços.

Há uma tendência de flexibilização desta área, que no caso dos Politécnicos, derivou na absorção dos SAS pelos serviços centrais dos politécnicos. Ou seja, isso não aconteceu tanto nas universidades [...]. No caso dos politécnicos houve mesmo uma extinção, de alguma forma, uma certa desvalorização daquilo que eram os SAS com um administrador, que era um administrador equiparado, em igual importância à um administrador da universidade e a criação de direção de serviços. Isso, na administração pública, tem um certo peso porque a administração pública portuguesa tem, a grosso modo, três esferas de autonomia. Autonomia administrativa, que são os serviços simples. Autonomia administrativa e financeira, que são os serviços, institutos, etc... E autonomia administrativa, financeira e patrimonial, em que, no caso as universidades, nós temos as três autonomias: administrativa, financeira e patrimonial. Os SAS, relativamente às universidades, eram unidades orgânicas e que tinham autonomia administrativa e financeira. O património era sempre da universidade, que no caso de dissolução dos serviços, estava lá o património. Até porque isso depois tem outras influências. Mas, no caso dos politécnicos, o que é que eles fizeram: tiraram, retiraram a autonomia financeira aos serviços. E passaram, então, os serviços a serem, no fundo, como uma escola, ou como uma direção de serviços e perderam... O facto de não poderem gerir a sua própria receita, da receita ir toda para dentro do politécnico

cria aqui um entrave, acho eu, um entrave ao desenvolvimento e à independência. Isso também aconteceu com duas grandes universidades: com a Universidade de Aveiro, em que os SASUA passaram a ter a classificação de Direção de Serviços, apesar de continuar a chamar-se SAS e perderam autonomia financeira. Deixaram de ter número de contribuinte próprio e hoje tudo é feito dentro dos Serviços Centrais da Universidade de Aveiro (A6).

Para o dirigente de um serviço sem autonomia administrativa e financeira, a sua falta afeta diretamente aspetos concretos do trabalho:

É assim, a situação da residência no meu caso, é uma das minhas maiores frustrações. Ainda maior que da bolsa de estudo quando não consigo dar aquilo que eles precisam. Porque, realmente, eu não consigo dar resposta a todos os alunos. E tenho a noção que, há alunos que precisariam muito da... de ter um sítio para ficar mais barato cá do que o mercado, neste momento, lhes apresenta. O que que acontece aqui [...] quase metade fica com os alunos que transitam do ano anterior, mais de metade, se calhar. E portanto, nós ficamos com um número super mínimo, um número mínimo de vagas para alojar os alunos que vêm nesse ano (A4).

Já e não permitiram [...] uma das coisas que tínhamos pensado, aliás era um dos objetivos da técnica, para a avaliação de desempenho, era fazermos um questionário aos alunos com NEE da instituição, no sentido de tentar perceber... um diagnóstico. Fazer um diagnóstico, tentar perceber se tinham tido o apoio que precisavam, o que é que realmente precisavam e não tiveram, ou o que é que tiveram e não precisavam. Tentar fazer um diagnóstico e ouvi-los, porque eu acho que é importante para definir também uma estratégia de atuação. E não me foi permitido aplicar este questionário. Outro questionário que também gostaríamos de ter aplicado era relativamente aos alunos que fizeram colaboração, também para perceber o impacto que a colaboração tinha, porque eu achei por bem considerando que estamos com três anos de programa de colaboração, fazer um apanhado, uns resultados, não é? Tentar perceber qual é que era a opinião dos alunos relativamente ao programa e qual teria sido o impacto que essa ajuda tinha tido na vida académica deles e também não me permitiram. É a diferença entre ser administradora e ser diretora. Pronto. É assim... (A4).

Para o único dirigente brasileiro as definições mais relevantes “diziam respeito aos critérios socioeconômicos elencados, ou seja, aquelas que definiam que os recursos deveriam ser disponibilizados aos que mais necessitavam deles”. Porém, aponta também as incongruências que a falta de definições mais específicas da legislação nacional trazia-lhe.

As definições contidas no PNAES eram vagas, restringindo as ações ao atendimento de estudantes cuja renda familiar *per capita* não ultrapassasse 1,5 salários mínimos. Havia uma Resolução Normativa na UF, a qual tratava unicamente do benefício bolsa estudantil e outra, que regravava o acesso ao benefício Moradia Estudantil. Diante disso, editou-se portarias normativas e procurou-se definir o mais objetivamente critérios de seleção via Editais, os

quais eram lançados semestralmente. O trabalho no dia-a-dia era intenso e profundamente dificultado pela precariedade e/ou ausência de definições, exigindo pesquisas e solicitações de pareceres da Procuradoria Federal e/ou outros órgãos de orientação e controle (A1).

Assim, a falta de definições, uma das características da ASES brasileira dada a sua semirregulamentação, apresenta-se como principal obstáculo, opostamente à ASES portuguesa que por possuir um alto padrão regulatório, por vezes, torna-se um obstáculo no desempenho das funções de dirigente.

Eu acho que condiciona por ser uma legislação demasiado normativa, ou seja, não dá abertura para que realmente se consiga atribuir o valor que a pessoa realmente necessita para fazer face às despesas com o ensino superior. Eu acho que basicamente esta é a maior dificuldade que nós temos. Até porque a legislação das bolsas têm em conta, por um lado o rendimento bruto dos agregados familiares, que é daquelas coisas que as pessoas não vivem com este valor, para o cálculo da capitação. Por outro lado, o intervalo de concessão para a bolsa mínima é muito grande. Vai dos 4.600 euros até aos 7.700 euros, o que significa, efetivamente, que para quem tem 4.600 euros de capitação, os 1.000 euros da bolsa mínima não é suficiente para, na maior parte dos casos não é! Eu acho que aqui, acaba por ser um bocadinho onde eu acho que a legislação por um lado sim, normaliza a nível nacional, mas por outro lado não permite que exista uma adequação dos valores àquilo que nós consideramos ser a real necessidade, não dá grande margem aos serviços para fazer de outra forma. Eu acho que, realmente, é a parte que acaba por ser mais, de certa forma, até frustrante, porque, realmente, nós vemos que não estamos a fazer aquilo que deveria ser a nossa função e que não estamos a dar, realmente, a ajuda que os alunos precisam (A4).

O peso é enorme, porque nós não temos muita margem de discricionariedade relativamente, por exemplo, à atribuição das bolsas de estudo em que existe um regulamento nacional, aplicado à todas as instituições de ensino superior, e em que existe um serviço central do Ministério da Educação que tutela e quase que supervisiona a atribuição das bolsas de estudo, que é feita numa plataforma a nível nacional, o Sicabe, não é? (A3).

Eu não confundo independência com autonomia, de forma alguma. Mas, não há dúvida nenhuma que a carga burocrática, os normativos, as vezes também são condicionantes. São condicionantes e são desmotivantes. Porque é culpa nossa as vezes não ser capaz de dar à volta como.. ou de procurar dar à volta de uma forma muito pró-ativa (A5).

Sobre as alterações às leis da ASES portuguesa, relativamente à capitação dos rendimentos, os dirigentes apontam que as readequações não promoveram efeitos em direção à democratização.

Este ano, por exemplo, esta época, com as alterações, agora, ano passado, ao regulamento, aumentou a capitação, integrou mais pessoas mas diminuiu imenso a bolsa mínima. A bolsa

média diminuiu imenso, portanto... É isto que temos [...] Tirou dos unipessoais, dos agregados unipessoais que tinham majoração foram tiradas as majorações, e é isso que nós temos (A4).

Aqui é um efeito matemático também. Se eu aumento, se eu passo o rendimento per capita de 14 para 16 IAS vai apanhar muito mais gente na base. Aumentando a base, reduzo... Por efeito do maior número a dividir um quantitativo final pelo número de indivíduos que são apoiados que é muito maior, vai logo a reduzir a bolsa média. Logo, o efeito matemático imediato sem ser corte. Não sei se me fiz entender. Embora pense que este regulamento ainda mantém... embora diga que a bolsa é linear ainda mantém o escalão 0 ou o escalão 1, ainda, digamos assim, demasiadamente grande. Porque entre x e y só têm a bolsa mínima, portanto esse intervalo ainda é muito grande. Agora, por outro lado, como é que tem havido mais apoios ou tem crescido mais os apoios.. Isto é sistémico (A5).

Mormente, questões relativas aos recursos foram apontadas pelos dirigentes luso-brasileiros como os obstáculos mais relevantes, em três aspetos: ao montante de recursos que dispõe, à falta de recursos humanos e à impossibilidade de planeamento orçamental de um ano civil para o outro.

Insuficiência de recursos e de profissionais voltados a atenção aos estudantes vulneráveis, especialmente no que diz respeito a assistência social e a atenção à saúde física e mental (A1).

A questão do financiamento, não é? Porque as necessidades são sempre maiores do que as disponibilidades financeiras, não é? Portanto, isso é um obstáculo. A falta, a carência, também, de recursos humanos, técnicos especializados nalgumas áreas (A3).

Ah, agora aqui um obstáculo que eu direi, tão importante ou mais importante que o quantitativo orçamental é nós termos orçamentos à médio e longo prazo, para poder fazer o planeamento. Nós atravessamos aqui um período em que eu sei qual é o meu orçamento até o dia x. Para o ano a seguir, como é que é, eu levo um corte? No ano a seguir, como há bocado referiu, eu levo outro corte. E mais, e depois, há as leis do equilíbrio orçamental. Há aqui, se eu passo saldo, se eu não gasto dinheiro, significa, mesmo tendo o orçamento igual do ano a seguir eu tenho que passar o saldo igual ao ano anterior. Eu penso... eu não queria ser negativista e refugiar-me naquilo que nós temos a tendência natural de refugiar... "Ah, é a falta de dinheiro..." Mas é um fator, é um obstáculo. Hipocresia.. é um obstáculo. É a autonomia. As vezes nós temos uma autonomia muito condicionada, também as vezes é um obstáculo (A5).

É fácil dizer que são as questões orçamentais. Nós temos também temos que ser criativos. Eu, às vezes, eu direi também que nós não podemos ser egoístas, se calhar, a nossa capacidade é um obstáculo também (A5).

As primeiras impressões sobre o discurso dos dirigentes apontam para quais são os aspetos principais da legislação a que se regem e como, por vezes, interpretam e agem de forma diferente sobre uma mesma matéria. Há ainda discursos críticos sobre as

potencialidades e os constrangimentos que enfretam na operacionalização da ASES, fornecendo-nos pistas sobre as diferentes filosofias que envolvem a compreensão de cada um para a ASES e, naturalmente, refletem-se no modelo de gestão praticado por cada órgão executor.

5.2 A intersetorialidade e a interdisciplinaridade da ASES no contexto endógeno e exógeno da universidade

Como base na estruturação da ASES, as legislações portuguesa e brasileira evocam, à sua maneira, a inter-relação entre diferentes setores e disciplinas que tratam do social como meio de atingir o objetivo final da política. Rocha (2015) lembra-nos que a interdisciplinaridade é

um espaço de diálogo por excelência, mas a prática multidisciplinar exige muito mais que a presença de profissionais de diferentes formações numa mesma equipa ou projecto, exige, sobretudo, o abandono de posturas profissionais sectárias e centralizadoras. Para efectivar a chamada interdisciplinaridade é fundamental entender que nenhuma profissão se encontra isolada de outras, além disso, ter a plena consciência de que para interagir é necessário que cada um saiba definir-se e ser competente no seu campo sem se sobrepor a outrem. Este, é de facto, um elemento fundamental para que haja troca entre os saberes que é o que define uma equipe multidisciplinar, favorecendo o alargamento e a flexibilização no âmbito do conhecimento (Rocha 2015, p. 322).

Em Portugal e no Brasil de igual forma, mas sem normativa específica, para garantir a funcionalidade dos serviços, os dirigentes da ASES são responsáveis pela gestão de estruturas físicas e de equipas multidisciplinares complexas e multifacetadas.

Os SAS são um serviços que têm uma vasta equipa com um leque de intervenções sociais muito diferentes (A3).

A equipa que dirijo é constituída pelo núcleo de alimentação, pelos serviços alimentares, pelos apoios sociais direitos, mais conhecido pelas bolsas de estudo. O alojamento e outros apoios complementares. Os outros apoios complementares cabe vários tipos de apoio. São cíclicos e dependem... Nós aqui, há outras áreas da universidade mas que fazemos os respetivos encaminhamento, nomeadamente os serviços de saúde, os serviços do desporto, serviços de apoio de reprografia, serviços de apoio de... muita análise casuística, face às necessidades que os alunos que nos procuram demonstram. [...] Diversificada, multidisciplinar, embora haja o grupo principal ou é no âmbito da política social (A5).

A composição da equipa é multidisciplinar, é muito diversificada. Desde assistentes sociais, que são quatro. Temos na área... temos engenheiros informáticos, dois, temos pessoal da qualidade

alimentar, que são três pessoas. Temos pessoal administrativo, que faz a componente administrativa, temos técnicos da área da gestão. Nesse momento são quatro licenciados em gestão, fazem toda a área de gestão. E depois temos uma vasta... temos também avançados, profissionais liberais que colaboram conosco, temos médicos, dois médicos, uma enfermeira, uma nutricionista, uma médica ginecologista, e obstetra, temos um médico de medicina do trabalho e um psicólogo. Isto na área da saúde. Porque na área alimentar, como já referi, temos um engenheiro, temos uma farmacêutica especializada em higiene e segurança alimentar. Nas bolsas, como disse, na bolsa e no alojamento temos quatro assistentes sociais e pessoal administrativo de apoio. Na área da gestão, da divisão de apoio à gestão, da parte de contabilidade, etc. [...] Temos um médico veterinário que trabalho conosco a *full time*, no controle de mercadorias, entrada de mercadorias e também na área de higiene e segurança alimentar, está na área do armazenamento e no controle de entradas de estoques, etc. E, assim, de repente, eu acho que não me falha nada.. Ah, e temos também na área desportiva, nesse momento, temos quatro bolsiros de gestão de ciência e tecnologia que estão a implementar um programa desportivo na universidade e estão a gerir, neste momento, uma área de desporto e lazer e desporto e competição [...] Portanto, no *back office* é isto e no *front office* temos toda uma... temos 86 assistentes operacionais que nos apoiam no *front office*, quer na área alimentar, quer na área do alojamento, quer na área da saúde e na área do desporto (A6).

No Brasil, a estruturação de uma PR não obedece aos mesmos critérios de um SAS, mas a complexidade na formação das equipas é similar “a equipe era enorme (não lembro exatamente os números, mas algo em torno de 80 servidores) composta por todos os servidores do Restaurante Universitário, Laboratório de Informática, Moradia Estudantil, Coordenadoria de Assistência Estudantil e Pró-Reitoria. Cada um destes setores prestava serviços vinculados a Assistência e Permanência estudantil, considerando as diferentes áreas definidas pelo PNAES” (A1).

SAS com maiores estruturas e autonomia apresentam equipas mais diversificadas e SAS com estrutura limitada apresentam quadro profissional também limitado “são duas técnicas [de nível superior], uma assistente administrativa que faz o atendimento e duas psicólogas” (A4).

As equipas são maioritariamente compostas por profissionais das áreas do Serviço Social, Psicologia, Política Social, Saúde e Pedagogia. Há diferenças no peso das áreas profissionais, alguns órgãos executores tendem a dar maior espaço à Psicologia, outros ao Serviço Social e outros à Política Social. No entanto, novas áreas têm recebido importância considerando a diversificação das ofertas de serviços, por exemplo para os SAS que têm os serviços próprios de saúde ou que apostam numa vertente de gestão ou ainda na qualidade dos serviços que oferecem na área alimentar.

Apesar dos quadros profissionais mais qualificados com técnicos com formação superior, os assistentes operacionais, especialmente os profissionais do quadro administrativo e dos que trabalham diretamente no *front office*, ou seja, nos restaurantes universitários a servirem as refeições ou nas residências a tratarem da limpeza, são formados por profissionais com níveis de instrução mais baixos, com o ensino secundário ou até mesmo o básico.

A diversidade de áreas profissionais de acordo com a estrutura que assenta cada serviço é proporcional à autonomia gestonária da estrutura. No caso da diversificação, buscamos conhecer as potencialidades que o cruzamento de diferentes áreas profissionais podem trazer para os serviços e como os dirigentes avaliam os resultados produzidos.

Em relação às mais-valias, pois, nós temos trabalhado sempre como uma equipa, até porque elas já estavam há um ano nesta área quando eu vim para cá dirigir o serviço. Os conhecimentos que elas já tinham acabou por ser uma mais-valia no meu trabalho também, ou seja, em conseguir me desenvolver melhor e tomar conhecimento de alguns aspetos. Em termos futuros, acho que é sim, que o trabalho, no fundo o conhecimento que elas têm acabam por ser uma mais-valia, a experiência que têm para desenvolver outros projetos aqui para o SAS (A4).

Dentro daquilo que é a ação social, pode haver sempre dois caminhos a percorrer, duas filosofias diferentes, que as duas podem ser válidas dependendo do local e do contexto. No nosso caso, nós optamos por ter uma equipa própria, nós não concessionamos serviços, nós gerimos e dinamizamos esses serviços próprios. Não temos cantinas concessionadas, portanto, somos nós quem gerimos toda a área alimentar. E penso que isso também cria um grande sentido, uma grande missão daquilo que é o serviço público na área da ação social e penso que essa equipa tem essa... Até em relação à universidade e aos trabalhadores da universidade têm essa grande vantagem. Eu acho que eles incorporam muito bem a missão do que é que é os serviços, o que é que, do que que é suposto fazer, estão muito vocacionados para apoiar o aluno e tem uma grande noção de serviço público e isso ajuda imenso no contributo da missão daquilo que os serviços fazem. Acho que, acho que somos, de alguma forma, uma referência em algumas coisas e.. isso deve-se à equipa, obviamente (A6).

Sim, nós não nos posicionamos só como prestadores de serviços. Para nós mesmo na área alimentar onde, por exemplo, em Lisboa praticamente todas as estruturas são concessionadas, são entregues a grandes empresas de restauração. Acho que há toda uma filosofia de política de bem-estar e de educação para a saúde que também é a nossa missão. Portanto, ao não concessionarmos esses serviços e ao termos, no fundo, na mão essa opção gestonária de estarmos nós a fazer esse trabalho acabamos por ligar tudo. Trabalho, por exemplo, com a nutricionista, o trabalho que o nutricionista faz no ginásio com alguns alunos que, por exemplo, têm excesso de peso ou tem problemas de educação alimentar é combatido também naquilo que

nós fornecemos nas cantinas e na forma como o fazemos e disponibilizamos. Acho que isso tudo é um todo (A6).

A abertura dos serviços para atividades propostas no contexto exógeno é uma postura adotada por um dirigente que a considera essencial para a evolução dos serviços.

A investigação é, de facto, muito importante porque leva a que pessoas externas pensem os próprios problemas que os SAS se depara. Isto pode ter vertentes muito diferentes. Podemos estar a falar de inovação social, inovação tecnológica e temos vindo a desafiar também as áreas da Faculdade de Ciências e Tecnologia para poderem fazer trabalhos de investigação em áreas, em outras áreas que não esta área tanto de intervenção social. E temos tido algum sucesso até, com estudantes de Engenharia Mecânica, de Gestão Industrial, que têm feito algumas teses de mestrado trabalhando áreas dos SAS. Mas também na parte mais social temos vindo a aproximarmo-nos da Faculdade de Psicologia e da Faculdade de Economia. A Faculdade de Economia tem um mestrado em Inovação Social. A Faculdade de Psicologia tem uma série de área que nos interessam muito diretamente. Nós temos inclusive um protocolo com a Faculdade de Psicologia e somos campo de estágio tanto na área da Psicologia como na de Ciências de Educação uma vez que temos creches e jardim de infância, como também na área de Serviço Social, que é o nosso *core*. Portanto, todos esses trabalhos acabam por nos... por vir refletir sobre a nossa realidade e por abrir outros caminhos à nossa situação. Portanto, estamos sempre muito recetivos em ser campo de estudo e de pesquisa para trabalhos de investigação, porque, de facto, há aqui novas visões externas que nos podem ajudar a traçar caminhos em termos de evolução da própria organização. Isso, de facto, tem vindo a acontecer (A3).

Tal postura possibilita ao SAS'a que a adotam um sentido de abertura do seu sistema próprio aos sistemas vizinhos, numa relação simbiótica entre ele e o ambiente, o que para von Bertalanffy (2010) caracteriza um sistema aberto mais facilmente adaptável às alterações do ambiente que integra.

Na opinião de alguns dirigentes, é inerente à ASES a interdisciplinaridade e a intersetorialidade pela própria natureza transversal dos serviços no ambiente universitário.

Mas hoje é inconcebível ter um serviço que não tenha um apoio médico, um apoio clínico, não tenham apoio nutricional, não crie programas de apoio à atividade e à organização desportiva e cultural dentro da universidade, pela própria transversalidade dos serviços. Pela sua própria posição dentro da academia. Porque se vamos à um departamento: "Ah, é porque é dali..." Porque se vamos dar a outro... Nós acabamos por ser, um bocadinho, transversais a toda a atividade da universidade e temos um posicionamento um bocadinho neutral em relação àquilo que se passa na academia, entre os docentes, entre as escolas, entre os departamentos, entre os cursos. E acabamos por ser alí, um bocadinho... Gostamos de pensar que os SAS são um bocadinho a família do estudante quando está na universidade. Aquele sítio onde a pessoa pode

ir expor um problema, procurar ajuda, ou mesmo estar de uma forma recreativa na universidade. Porque isto é muito importante (A6).

Há aqui uma coisa que também é uma alteração de paradigma porque eu, as vezes... Nós somos SAS... e muitas vezes a gente olha para a ação social como assistência social. Eu penso que nós somos um misto também de responsabilidade social. Que não se esgota na assistência social, obviamente. E acho que, e cada vez mais, e nesse âmbito, acho que nós podemos ter um papel futuro, inclusive de ser um pólo de procura da própria universidade em função dos serviços que a gente possa prestar e da qualidade desse serviço que a gente possa prestar. A existência do Jardim de Infância, por exemplo, a existência do próprio desporto, de ginásios, de piscina, etc. Eu acho que podemos ser um pólo de atratividade da universidade a qual pertencemos. Aí eu acho que o nosso papel deve ser cada vez mais transversal dentro da universidade (A5).

O trabalho interdisciplinar e intersetorial são, em última instância, estratégias de ampliação e desenvolvimento de ações que não poderiam ser realizadas isoladamente, apenas pelo serviço. As parcerias estabelecidas funcionam como uma extensão das atividades e de interlocução entre os serviços e a comunidade estudantil em atividades variadas, como por exemplo, uma alternativa para resolver situações novas ou atípicas que necessitam ser intervencionadas pelos órgãos executores “havendo vontade em resolver as situações e havendo uma boa articulação com outras entidades nós acabamos por conseguir resolver as situações mesmo que seja, saia um bocadinho do normal, do habitual. E aparecem-nos situações de facto diferentes e que mediante uma avaliação da assistente social, portanto há sempre um parecer” (A3). E ainda ao apoio à integração dos estudantes.

Nós temos uma forte Associação Académica que promove muitas iniciativas ao nível da integração dos estudantes. A Associação Académica está organizada em núcleos de estudantes. Todos os cursos têm núcleos e os núcleos promovem muito essa integração. Há bocado falamos da semana das matrículas, que é uma semana chave para a integração dos novos estudantes em que os SAS passaram a estar desde há três anos para cá, nós não estávamos... Portanto, quando passamos a estar, nessa semana das matrículas, nós fazemos para além de estarmos a fazer candidaturas às bolsas, candidaturas aos alojamentos, fazemos *workshops* diários de uma hora, duas horas de esclarecimento de dúvidas sobre as bolsas de estudo, todos os apoios que existem a nível de SAS, dirigimos esses *workshops*, que são na rua, onde estão a decorrer as matrículas, lá em cima, para os estudantes. Mas também para os pais, porque há muito pais que vêm acompanhar os estudantes e, portanto, essa é uma primeira etapa de integração. Depois, fazemos, a integração dos novos estudantes alojados. Portanto, esses têm uma ligação muito direta aos SAS, não é? Fazemos essa integração num primeiro dia de receção, nesse domingo de receção aos novos alojados, e depois em reuniões particulares dentro de cada residência, com o apoio do estudante delegado. É um par.. é mais fácil que um estudante fale com o seu colega do

que fale numa primeira linha com um funcionário da residência que pode estar mais distante. Fazemos esse tipo de iniciativas sendo que nesse aspeto de integração, no geral, de todos os estudantes, a Associação Académica tem um papel fundamental nos núcleos. Tem um papel fundamental na integração nas próprias faculdades. Depois as próprias faculdades fazem sessões de acolhimento dos novos estudantes (A3).

Eu penso que a articulação entre diversas entidades que possam ajudar a resolver essas situações fora da caixa, consegue-se resolver. As vezes não é nem uma questão de dinheiro, é uma questão de outras questões: de articulação com a Segurança Social, de articulação com o Fundo Solidário, que é um parceiro muito importante que nós temos também aqui.. Portanto, não, não é nossa política... arquivar. Está fora do contexto, não tem enquadramento legal... não. É nossa política aprofundar a situação e tentar identificar vias para a sua resolução (A3).

Este trajeto é muito apoiado por voluntários, nós temos voluntários da Associação Académica, nós tentamos, nós, os voluntários apoiam toda a "operação matrículas", nós chamamos-lhe operação matrículas. Mas nós, na parte do apoio ao SAS, tentamos escolher que os voluntários da Associação Académica sejam bolseiros ou residentes para estarem também aptos a darem informações. Mas temos esse apoio também dos voluntários que encaminham os estudantes. Aquilo é quase linha de montagem, portanto, eles têm que passar pelas várias salas até sair (A3).

No entanto, a falta de articulação foi mencionada como um obstáculo em dois aspetos: com os serviços da própria instituição e com a ação social do ensino secundário.

E parece-me que por vezes nós poderíamos ir para um bocadinho mais além, mais longe. E também alguma desarticulação entre os serviços da universidade. Nós devíamos ter uma rede mais articulada, os SAS, com as faculdades, os docentes. Sinto, por exemplo, essa dificuldade no acompanhamento com os estudantes com necessidades educativas especiais. Há um universo muito específico de estudantes que nós apoiamos e que exigiam um acompanhamento especializado ou mais próximo e mais diferente e que precisa de chegar aos docentes, não é? E, portanto, sinto, por vezes, alguma dificuldade em articulação entre os serviços (A3).

Porque há bocado, quando eu dizia, alimentação, bolsas e alojamento, depois envergonhadamente falei nos Serviços de Saúde e Desporto. Porque antigamente os Serviços de Saúde e de Desporto estavam todos nos SAS. Hoje temos uma área específica que desenvolve isso... os SAS encaminham para lá. Tem outras responsabilidades, mas é encaminhado porque a coordenação direta é no Estádio Universitário porque achamos que era Desporto, Lazer e Saúde e ficaria tudo junto (A5).

O provedor do estudante, por exemplo, tem sido uma instituição em que, de facto, os estudantes recorrem cada vez mais e tem havido uma grande articulação connosco. E onde, por vezes, chegam situações novas que nós temos que tentar resolver. Olha, semana passada houve um caso para resolver um problema de liquidação de propinas de um aluno que tinha falecido num acidente. E, portanto, eles já não conseguiam pagar as propinas e estavam com uma situação

económica complicada e os pais eram muito, tem uma situação frágil em termos sociais. Mas houve... houve... a questão chegou ao provedor e o provedor moveu... tentou resolver a questão e conseguiu resolver a questão conosco. E nós conseguimos resolver a questão através da atribuição de um fundo de apoio e pagamos nós diretamente as propinas, e resolveu-se a situação (A3).

E depois, também, parece-nos que há um divórcio, me parece que há um divórcio completo entre a ação social no ensino superior e a ação social do ensino secundário, que era preciso ligar imediatamente. Um aluno que vem apoiado por uma escola. E nós apanhamos muitos alunos que vêm da rede de ensino pública, do ensino secundário, que eram apoiados pela ação social. Situações de grande, grande carência. Temos alunos que chegam à universidade colocados pelo esquema do acesso ao ensino superior com 30 euros no bolso, ou 20 euros, em famílias desestruturadas em que para eles é um alívio mandá-los não sei para onde... E eles chegam lá sem nada.. sem roupas, sem... Havia um este ano que nem óculos tinha [...] Portanto, esse divórcio.. era uma obrigação do Estado sinalizar essas pessoas, elas já vêm acompanhadas desde os seis anos de idade, caramba! Passados 12 anos de estarem na escola, no ensino obrigatório que agora vai até o 12º ano, chegam ao ensino superior e nós não sabemos nada desse aluno! Ele chega alí virgem... Não sei quem é, se tinha bolsa A, se tinha bolsa B, depois de já terem andado a vasculhar a vida dele e da família durante 12 anos, quanto é que ganha, quanto é que não ganha, o que é que tem, o que não tem, quanto são lá em casa, chega ao ensino superior e lá vamos nós outra vez. Acho isso um esquema muito mal montado, muito... E que era rapidamente passível hoje de fazermos isso um pouco mais informado (A6).

Observando as quatro variáveis de análise acerca da dimensão estrutural da rede de suporte social proposta por Guardalupe (2009): composição, distribuição, tamanho e densidade, verificamos depoimentos que apontam para redes compostas pela maior presença de relações comunitárias e com serviços mais alargados (A3, A5 e A6), ou menor presença (A1 e A4). Segundo a proporção ocupada por cada membro, se localizada em algum ponto específico ou se distribuída equilibradamente, verificamos diferenças (da A1 em relação às demais). O tamanho da rede pode ser variável, com alguns SAS com rede numerosa (A3 e A6). Em relação à densidade, não é possível avaliá-la adequadamente apenas pelas entrevistas dada à dimensão de avaliação de efetividade dos vínculos existentes e das possibilidades de construção de vínculos. Aparentemente, no entanto, o nível de densidade é alto em praticamente todos os SAS, favorecendo “a conformidade dos membros pela pressão exercida para a adaptação às regras do grupo, levando eventualmente o membro que se desvia das normas à exclusão” (Guardalupe, 2009, p. 78).

As redes são essenciais e conceber a ASES e implementá-la quotidianamente implica na construção contínua de parcerias, trabalho conjunto entre setores e disciplinas dentro dos órgãos executores e partindo dos órgãos executores para fora deles. Isto traduz a compreensão de que a ASES não pode ser um constructo elaborado para si e voltado para si, mas que é pertinente que ela volte-se para outros espaços e se reinvente com o auxílio à co-construção e cooperação para melhor atingir os seus fins, com diálogo e respeito pelo conhecimento exógeno.

5.3 Serviço Social no ensino superior público e a perspetiva internacional

É na sequência da explicação da ASES que tem como base de estruturação a interdisciplinaridade que podemos situar pormenorizadamente a participação do Serviço Social. Uma profissão cuja origem está marcada pela componente prática como resposta às situações sociais, a verificar as obras do início do século XX de Mary Richmond⁸⁶, precursora do Serviço Social. Inicialmente desprovido de teoria específica, utilizava de teorias emprestadas da sociologia e psicologia (Howe 2009), além das da filosofia, economia e antropologia (Amaro 2008).

A profissão conheceu, internacionalmente, diferentes processos de desenvolvimento, com o uso de diferentes correntes teóricas consoante ao desenvolvimento próprio dos países onde se estabeleceu. No caso do Brasil, citamos como particular o Movimento de Reconceitualização ocorrido no final dos anos de 1970 (Iamamoto, Carvalho 1983; Netto 2005), que, inclusivamente, veio a repercutir no Serviço Social português, para além de outros movimentos ocorridos que influenciaram este último, seja nos Estados Unidos, seja em França (Martins 1999; Branco 2009).

Iniciado um movimento em direção à construção de conhecimento específico a partir do fortalecimento da componente investigação com a conquista do domínio académico, foram estabelecidos programas doutorais que propiciaram aprofundamento das reflexões e estudos no campo específico do Serviço Social tanto em Portugal como no Brasil (Ferreira, Pena 2014; Restrepo 2003). No entanto, e especialmente no caso brasileiro, segundo Netto (2005), ao longo dos anos a profissão desenvolveu uma estrutura sincrética, tendo-a como o seu núcleo de organização e norma da atuação no momento da afirmação e desenvolvimento da profissionalização, fazendo parte da sua natureza sócio-profissional.

⁸⁶Ver: Richmond, Mary (2008). *Diagnóstico Social*. Siglo XXI de España Editores. ISBN: 9788432312250.

A mais recente definição internacional de Serviço Social – aprovada pela *International Federation of Social Workers* – diz que o Serviço Social “promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, o *empowerment* e a promoção da pessoa. Os princípios de justiça social, dos direitos humanos, da responsabilidade coletiva e do respeito pela diversidade são centrais” (IFSW 2014). Trata-se de uma definição que nasce tendo como base princípios globais que incorporam a multidimensionalidade e integra a inter-relação setorial e profissional visando o desenvolvimento sustentável. Está fundada em conhecimentos de uma variedade de teorias e pesquisas científicas (inter e transdisciplinar) e no conhecimento indígena e objetiva uma intervenção com e não para as pessoas, sugerindo o uso de estratégias que visam aumentar a esperança, a autoestima e o potencial criativo para enfrentar e desafiar as dinâmicas de poder opressivas e fontes estruturais de injustiças, direcionadas para a manutenção do sistema e/ou alteração (IFSW 2014)⁸⁷.

Tal definição é criticada pelo Serviço Social latino-americano, que em virtude da influência das correntes do Serviço Social Crítico e Radical, define-o como “uma profissão que se insere no âmbito das relações entre sujeitos sociais e entre estes e o Estado nos diversos contextos socio-históricos de atuação profissional. Desenvolve uma práxis social que incide na reprodução material e social da vida” (CFESS, 2012)⁸⁸, numa perspectiva de transformação social democrática e de enfrentamento das desigualdades sociais.

O contexto de globalização e emergência de novos problemas sociais trazem implicações para o Serviço Social e o desafia a reposicionar-se “edificado numa ação política, no sentido de se convocar sinergias que produzam um verdadeiro salto qualitativo de consciência humana e social” (Ramalho 2012, p. 365). Para Ramalho (2012) com base nas transformações profissionais do Serviço Social e na consequente exigência de seu reposicionamento, com base numa literatura científica⁸⁹, emerge um Serviço Social Internacional, globalizado e sustentado pelos princípios dos direitos humanos.

Na particularidade da ASES, os seus órgãos executores têm-se constituído para o Serviço Social um campo de atuação, em especial nas universidades públicas em virtude do panorama de ingresso de populações que, historicamente, vinham sendo excluídas da entrada à universidade, tanto em Portugal, como mais recentemente no Brasil.

Vale ressaltar que, no Brasil, o Ministério da Educação definiu no Plano de Carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, denominado Assistente Social, código CBO:

⁸⁷Disponível em http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_102510-8.pdf.

⁸⁸Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/diagramacao_definicao_workshop.pdf.

⁸⁹Ramalho (2012) referencia os trabalhos de: Midgley (2001); Payne e Askeland (2008) e Webb (2003).

2516-05, nível de classificação E, sendo requisito de qualificação para o ingresso o curso superior em Serviço Social e a habilitação profissional com registro no conselho competente de acordo com a Lei nº 8.662/93, que dispõe sobre a profissão. Como descrição das atividades típicas do cargo estão: a) orientar indivíduos, famílias, grupos, comunidades e instituições; b) planejar políticas sociais; c) pesquisar a realidade social; d) executar procedimentos técnicos; e) monitorar as ações em desenvolvimento; f) articular recursos disponíveis; g) coordenar equipes e atividades; h) desempenhar tarefas administrativas; i) utilizar recursos de informática; j) executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional (Anexo ao Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC).

No Brasil “procurou-se desenvolver constantemente programas de atualização e aperfeiçoamento da prática das assistentes sociais, servidoras responsáveis pela avaliação dos pleitos e por análises de recursos aos resultados destes pleitos por estudantes não contemplados” (A1), uma tarefa já apontada no Relatório de Gestão de uma PR segundo o qual “o decreto do PNAES estabelece que cabe à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados. Na Universidade essa metodologia é de responsabilidade da PRAE, sendo executada pela Coordenadoria de Serviço Social (A1).

De acordo com a mesma PR “o profissional de Serviço Social tem tido então, uma demanda maior de atuação na política de assistência estudantil no contexto da educação superior, com objetivo de operacionalizar estes programas, criar novos, realizar acompanhamento aos alunos, realizar estudos e avaliações destes programas” (Caderno Metodológico, 2013). Especificamente, segundo o seu dirigente,

o serviço social participava diretamente de todos os programas desenvolvidos, primeiramente analisando os CSE e depois controlando a pertinência da alocação de recursos aos contemplados ao avaliar sua situação junto ao Departamento de Administração Escolar. Também efetivavam entrevistas de atualização e controle de informações mediante denúncias de fraude ou quando algum estudante necessitava de acompanhamento mediante situação de fragilidade ou vulnerabilidade e risco de evasão (A1).

Já o Relatório de Atividades da PR 2 relativo aos anos de 2008 a 2010, define as atribuições do Serviço Social:

- Planejar, executar e supervisionar o Processo de Seleção Socioeconômico;
- Atender os acadêmicos que solicitarem orientação ou encaminhamentos para serviços diversos, como: atendimento odontológico, médico, internações, etc.;
- Elaborar e executar programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;
- Pesquisar a natureza socioeconômica e familiar para caracterização dos usuários;

- Articular com Instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;
- Realizar visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do acadêmico de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;
- Elaborar o desenvolvimento de programas ou projetos direcionados aos portadores de necessidades especiais;
- Identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional;
- Analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relação aos acadêmicos, buscando saná-los e/ou atenuá-los (PR2).

A pesquisa de Cavalheiro (2013) demonstrou que os assistentes sociais do ensino politécnico brasileiro desempenham funções análogas às acima descritas e diz que “embora os assistentes sociais entrevistados tenham a maior parte das suas rotinas cotidianas voltadas à gestão dos programas, à administração de benefícios e à execução destes, esse profissional emprega um caráter ético-político a essas ações, permeado por uma dimensão educativa” (Cavalheiro 2013, p. 226).

Para o caso de Portugal, foi no contexto das entrevistas que conseguimos detetar a participação do Serviço Social no âmbito da ASES, em razão dos relatórios institucionais e da legislação nacional omitirem as atividades que tais profissionais desenvolvem, tendo sido apontando pelos dirigentes diferentes nichos de atuação que classificamos segundo quatro eixos: atendimento, intervenção, gerenciamento e avaliação (cf. Figura V.3)⁹⁰.

⁹⁰A mesma representação pode ser considerada para a participação do Serviço Social na ASES brasileira. No entanto, não foi possível sistematizarmos os dados disponíveis com o rigor desejável para ilustrar tal similaridade.

Figura V.3 Participação do Serviço Social na ASES



Fonte: Elaboração própria.

O eixo atendimento caracteriza-se pelo trabalho desenvolvido pelos/as assistentes sociais tanto no âmbito individual em plantões (atendimento à demanda espontânea) como no âmbito grupal ou coletivo, em reuniões de divulgação da ASES e de esclarecimentos.

E estiveram assistentes sociais nestas feiras [Futurália, na Qualifica, no Porto], tiveram a oportunidade de falar com os alunos e, sobretudo, com os pais de futuros possíveis estudantes da universidade e que muitos deles terão passado a ponderar vir para a universidade em vez de uma universidade mais local, perto da sua residência, por terem tido conhecimento de todo o leque de serviços que a universidade oferece, em termos de alojamento, de alimentação, do próprio apoio ao estudo (A3).

Entrevistas, atendimento personalizado, pessoal, em todos os canais nós temos sempre os estudantes que usufruem de bolsa de estudo têm um assistente social atribuído. Mas mesmo que essa.. portanto, o canal é muito direito, muito personalizado, mas mesmo que essa assistente social não esteja, há sempre uma assistente social, que nós dizemos, de plantão, que está disponível para receber estudantes que não agendaram entrevista e que.. portanto, isso existe tanto na área das bolsas como na área dos alojamentos (A3).

Ainda agora a universidade vai às escolas secundárias promover a universidade. Eu disse: "Vão promover a universidade e a ação social". A ação social: "Ai, e quem vai?", "Quem vai promover a ação social são os assistentes sociais." E eles têm ido com equipas da comunicação e imagem [...] Depois perceberam o que é que eu estava a dizer: "Vocês só conhecem a realidade social do país e o que é que vai chegar pela porta se forem lá". Claro que vão às sessões de esclarecimentos, já tem um *power point* montado sobre o que é que é a ação social.

Iam de mãos a abanar, depois começaram a fazer materiais para levar, já fizeram um folheto direcionado, já fizeram um cartaz [...] Eles, internamente, dentro da universidade, decidem as escolas onde vão promover, levam sempre a ação social, sempre agora (A6).

No eixo avaliação, os dirigentes atribuem aos assistentes sociais à tarefa de avaliar a necessidade de determinado estudante ao apoio, ponderando as situações sociais a partir de conhecimentos teóricos para consubstanciarem pareceres e recomendações.

A assistente social é aquela figura que está muito próxima dos estudantes e que avalia as situações de uma forma o mais objetiva possível e que.. mas que também cria uma convicção, não é, relativamente à necessidade de apoio ou não (A3).

Há alguma margem de discricionariedade, pelo serviços, relativamente à alguns critérios da atribuição das bolsas de estudo, designadamente, atender às situações especiais, devidamente comprovadas e que possam justificar, por exemplo, a falta de aproveitamento escolar num determinado ano por doença ou por outras situações que a técnica de Serviço Social considera atendível. E, portanto, nesse sentido, o papel do técnico do Serviço Social é muito importante porque analisa casuisticamente a situação, mediante entrevistas, mediante análise de documentos. E nesse sentido, naturalmente, sem fugir ao regulamento, porque o regulamento prevê que sejam atendidas situações especialmente protegidas, é possível termos aqui algum contacto mais próximo com os estudantes, para de facto detetarmos situações de forte carências e de situações sociais muito, muito gravosas (A3).

Portanto, considero que as assistentes sociais, os técnicos de Serviço Social, são os técnicos especializados na avaliação dessas situações e, portanto, eu não dou nenhum apoio social, não atribuo nenhum apoio social sem um parecer técnico de uma assistente social. Portanto, claramente, para mim é uma mais-valia ter uma assistente social a avaliar essas situações ao invés de ter um outro técnico com outra formação qualquer de economia, ou de direito, enfim... de outra área qualquer. Portanto, eu acho que é absolutamente fundamental ter especialistas, ter pessoas com formação nesta área para avaliar as situações. Até porque na própria plataforma, há uma série de cruzamento de dados com outras entidades, nomeadamente a Segurança Social, que requer realmente, *know how* específico na área dos benefícios sociais, não só do ensino superior, mas dos benefícios sociais gerais atribuídos pela legislação portuguesa. Portanto, considero que, de facto, é absolutamente fundamental a existência destes técnicos (A3).

A tarefa de garantidor dos direitos aos apoios da ASES tem sido imputada ao Serviço Social, cujo papel e a expectativa dos dirigentes centram-se na especialização de selecionador para os apoios sociais. É certo que o estudo socioeconómico é uma das competências da profissão e que este instrumento é estreitamente requisitado em contextos como a implantação de medidas de austeridade ou de histórico baixo investimento orçamental. Sem dúvida, esta tarefa tende a aprofundar as competências do diagnóstico social necessário diante da

complexidade cada vez maior de problemas sociais, observáveis no cotidiano dos órgãos executores da ASES. Ingressam na universidade, uma parcela da população cuja origem é de famílias violadas nos seus direitos básicos, estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade física, psíquica, social ou econômica.

Na realidade brasileira, esta tarefa tem sido problematizada e indicada como um limite colocado às condições de trabalho dos profissionais, que são agravados “em razão de os períodos de estudos socioeconômicos serem precários, revelando-se como uma ação técnico-operativa na qual os profissionais possuem mais dúvidas” (Cavalheiro 2013, p. 226), considerando que a elaboração do estudo socioeconômico não é parametrizado nacionalmente sendo os órgãos executores (na maioria das vezes os/as próprios/as assistentes sociais) a defini-lo.

Os dirigentes relatam, relativamente ao eixo intervenção, uma atuação no âmbito de políticas específicas, muitas delas gerenciadas também por assistentes sociais, como o caso das residências estudantis.

Porque a população das nossas residências, 70%, 60 e tantos por cento são bolseiros. Tem que haver uma relação direta entre as senhoras que os entrevistam e que dão as bolsas e que falam com eles e os acompanham com a residência. Portanto, cada técnica tem uma residência atribuída. E é quem faz a ligação entre a encarregada da residência e os alunos e nós, a instituição propriamente dita. E, inclusivamente até faz o controlo dos pagamentos e não pagamentos. Porque, eu acho que também conhecer o aluno naquilo que é positivo e negativo também é extremamente importante. E tem havido uma aproximação bastante forte das técnicas aos, por exemplo, os residentes, aos bolseiros em geral, mas sobretudo aos residentes porque ainda há esse tipo de acompanhamento. E tem corrido, acho que se melhorou substancialmente o ambiente dentro das residências (A5).

No eixo gerenciamento dos programas verificamos finalidades idênticas como também em relação às abordagens: a participação do assistente social está centrada na condução do processo de atribuição do apoio, no caso da residência “normalmente, o estudante que faz a candidatura ao alojamento, se quiser, nessa altura, se quiser, pode entrar no próprio dia na residência, havendo vaga... É levado a uma entrevista com a assistente social, todos os nossos estudantes que entram nas residências têm uma entrevista de perfil com a assistente social” (A3).

No caso do jardim de infância:

Eu acho que a entrevista, isto é a minha perspetiva, a entrevista deve ser sempre que nós achamos que é importante fazê-la. Deve haver uma, por amostragem, para definir uma estratégia, e sempre que eles nos pedem. Isso quase dá para todos... "Todos os alunos obrigatoriamente têm que ser pelo menos entrevistados, pelo menos uma vez". Eu acho isso um

bocado rígido. Acabam por ser, como eu acabei de dizer, ou porque nós achamos que deve, por amostragem e por pedido dele sempre. E quase apanha todo o mundo. Portanto, há uma técnica que faz porque o regulamento é fundamentalmente por ter prioridade os filhos de estudantes, há reserva de vagas para filhos de funcionários da universidade e, depois outros filhos de funcionários públicos ou de escolas em volta. E alguém tem que definir os critérios e as prioridades, até porque há salas onde a procura é superior à oferta de maneira que terá que haver... E aí a nossa preocupação também não é uma preocupação economicista, isto é, se esse tem um rendimento *per capita* maior... a mensalidade é em função do rendimento *per capita* da família. Portanto se esse tem um rendimento *per capita* maior paga uma mensalidade maior então vou selecionar esse em detrimento do outro. Não, não fazemos isso (A5).

A participação do Serviço Social possibilita ainda “outro olhar para os serviços”, designadamente se na posição de dirigente:

Não basta ser só assistente social e conhecer... é bom porque nos dá, obviamente, na minha opinião, isso cria uma dinâmica dentro dos serviços um bocadinho diferente. Há outras preocupações que são passadas à equipa e que são passadas, e que são... transparentes na forma dos serviços trabalharem. Mas tem que ser também um assistente social que esteja disponível para aprender e para se formar na área das competências da gestão. Não se poder chegar lá e dizer: "Não, não... eu sou assistente social, eu de números não percebo nada e, portanto, eu vou aqui fazer a minha gestão baseada apenas naquilo que eu aprendi no Serviço Social e não vou me interessar pela área financeira ou pela gestão dos serviços em termos de recursos humanos ou o que quer que seja". Não pode haver essa.. não pode ser redutor nesse sentido. Uma pessoa tem que estar disponível para aprender e para estar ligada à áreas do saber que não são estritas do Serviço Social (A6).

A atuação do Serviço Social na ASES luso-brasileira possui similaridades em relação aos quatro eixos: atendimento, avaliação, intervenção e gerenciamento. No entanto, os/as assistentes sociais na ASES portuguesa desempenham com algum destaque e maior protagonismo o eixo atendimento no âmbito grupal ou coletivo, em reuniões de divulgação da ASES e de esclarecimentos considerando os relatos de um trabalho mais pró-ativo e de contacto com os estudantes em espaços externos aos SAS e mesmo prévio aos atendimentos individuais. Ademais, resta-nos comparar pormenorizadamente como são desenvolvidas as atividades complementares, de caráter preventivo e de apoio às situações marginais.

5.4 Estudantes sem apoio e ações preventivas ao abandono escolar

Deteremo-nos aqui em duas questões essenciais à permanência dos estudantes luso-brasileiros na universidade sendo que ambas contribuem para a prevenção de um único fim: o abandono escolar. A primeira são as ações destinadas à promoção do sucesso escolar e a segunda, as estratégias para apoiar os estudantes que não são elegíveis aos apoios nacionais, ou seja, que estão fora do enquadramento legal, independentemente da razão.

O abandono escolar é um fenómeno grave e “evitá-lo é um imperativo moral, estreitamente vinculado a um sentido de justiça social constitutivo de um Estado democrático, no qual se deve elevar o compromisso forte pela redução dos efeitos das desigualdades sociais na educação que, não raro, coartam as legítimas e justas aspirações dos jovens cidadãos à formação escolar inalienável da expectativa de uma vida melhor” (Ribeiro et al., 2014, p. 51).

Nesse sentido, e considerando também a responsabilidade social das universidades (que, como já vimos, sustenta a filosofia de trabalho de alguns SAS, especialmente dos portugueses), identificamos estratégias de suporte aos estudantes para melhorar o desempenho escolar, consubstanciados em diferentes formas: programas de explicações, acompanhamento à determinados grupos de estudantes e apoio psicopedagógico, prevalecentemente com a participação do Serviço Social.

O programa de explicações “que é o Next, do Fundo Solidário de explicações gratuitas com base em voluntários. E isso também tem trazido alguns frutos em termos de recuperação do sucesso académico desses estudantes” (A3).

O acompanhamento à determinados grupos de estudantes, “temos tido uma grande preocupação em aferir o próprio sucesso académico dos residentes, porque, até porque é condição para realojamento no ano seguinte, a questão do sucesso académico. A questão do sucesso académico é sempre condição para aceder aos apoios sociais, não é? (A3)

E os estudantes residentes que, no ano passado, começamos um trabalho de avaliação do sucesso académico dos estudantes residentes e, portanto, é um grupo-alvo também que tem muito a nossa atenção e que acompanhamos também de perto. Aí quase com um programa de *coaching* que está estruturado em várias sessões, com psicólogas, entrevistas presenciais, com diagnóstico inicial das causas do insucesso académico e depois com várias sessões de *coaching*, e depois de encaminhamento para outras ferramentas de apoio, por vezes o apoio psicopedagógico, por vezes explicações (A3).

Dinis (2013) concluiu que para o caso de estudantes deslocados, o suporte social da família, dos apoios sociais e do bem-estar subjetivo “leva-nos a sugerir a necessidade das

instituições reforçarem mecanismos e estruturas de apoio” (Dinis 2013, p. 98) que, por constituírem um público específico “apresentam uma maior necessidade e disponibilidade para diversificarem e ampliarem a sua rede de interações sociais, entrando em contacto com novos grupos, nos quais poderão perceber novas fontes de suporte social” (idem).

Nesse contexto o Serviço Social está encarregado de dirigir suas práticas a dois campos distintos, um que aponta para o trabalho de adaptação e de liberação das capacidades dos estudantes, e outro que sugere o trabalho com seu entorno como os seus pares, a escola/faculdade, os serviços de saúde, a comunidade, o contexto político, etc., na perspectiva da totalidade do ser humano a partir da visão deste como envolto por círculos de relações, interações, que objetiva captá-lo integralmente. Esta perspectiva remete às práticas que não se restringem à um único campo do saber ou à um local de possível resposta, não podem ser vislumbradas sem o trabalho interdisciplinar, intersetorial e, até, interinstitucional.

Por fim, o apoio psicopedagógico, “e damos formação na área de gestão de estresse, de preparação de trabalhos orais... Quem vem do secundário para a universidade, em muitos cursos, estende-se muito este *gap*, muito diferente. E muitas vezes, o primeiro ano não corre muito bem. É um ano de integração, e, portanto os SAS também têm esses serviços de acompanhamento” (A3).

Nós tínhamos um gabinete de acompanhamento psicopedagógico, que eu acho que era muitíssimo bom e que nós estávamos também a tentar um projeto que estava a ganhar espaço [...] Mas não perdeu terreno. Está outra vez aí, que era trabalhar em rede. Porque se nós somos uma universidade em que entram aqui com médias de 18, 17, 16 e 19 e, de repente, tem falta de aproveitamento porque, isso vem à nata por quê? Porque se perdem. Mas perdem-se por quê? Porque necessitam de acompanhamento, necessitam. É um papel que a gente tem que também oferecer nessa área [...] Esses gabinetes de atendimento psicopedagógico que normalmente também têm essa parte, a rede não está a perder. Mas pronto, a coordenação já não é nossa [...] já não falo com o mesmo conhecimento de causa que falava até 2013, na experiência que eu tenho, obviamente. Mas é um pouco isso. Nós continuamos a encaminhá-los porque as psicólogas eram nossas... (A5)

Isso vê-se muito, nós temos uma consulta de psicologia clínica e uma consulta de apoio psicopedagógico. As consultas estão cheíssimas e o psicólogo anda cheio de trabalho e nós... é uma área que eventualmente, no futuro iremos reforçar. Esta geração, por exemplo [...] não tem essa... esse preconceito. Tem mais capacidade de pedir ajuda e de pedir ajuda especializada. E o apoio psicopedagógico é uma área muito interessante que, como eu digo, combate o insucesso e ao abandono escolar, que era uma área, que é uma área muito importante que a ação social deveria ter uma palavra e ter recursos para o fazer (A6).

Consiste em estratégia já referida por Dinis (2013) como maximizador do processo de adaptação e ajustamento do estudante ao contexto acadêmico (ainda não familiar) refletindo na satisfação com a vida estudantil. É então necessária a “criação e manutenção de serviços de apoio psicológico ao jovem estudante que considerem, nas suas atividades de aconselhamento e acompanhamento, as características pessoais e contextuais onde este se movimenta (autonomizando-se verdadeiramente da família de origem)” (Dinis 2013, p. 99).

Em termos de estratégias para apoiar os estudantes cujas candidaturas foram indeferidas ou que sequer puderam fazê-la por não cumprirem os critérios de elegibilidade, para o caso da ASES brasileira, o dirigente informou somente que “os que nos chegavam, procurávamos atender dentro das condições de limitação e normativa de que dispúnhamos” (A1). No caso da ASES portuguesa, pese embora o reconhecimento de um dos dirigentes de que “há outros que não conseguimos de todo ajudar porque não cabem em lado nenhum (A4), o tratamento dado aos estudantes sem apoio pode ser realizado com mais atenção.

Nós não temos feito, propriamente, processos de investigação, mas temos vindo, por exemplo, a fazer com os estudantes com a bolsa rejeitada, temos vindo a fazer um trabalho de acompanhamento destes estudantes. Ou seja, temos um inquérito, normalmente, três fases, administramos três vezes o inquérito ao longo do ano. Porque o processo de atribuição da bolsa de estudo agora está sempre aberto, portanto, é sempre possível até já... até maio submeter uma candidatura à bolsa de estudo. Portanto, está sempre aberto e, portanto, nós fazemos isso, normalmente, ao longo... está neste momento a decorrer a última fase relativamente à última tranche dos processos com bolsa rejeitada. Portanto, fazemos esse trabalho junto desses estudantes para perceber, de facto, as implicações que a rejeição de uma bolsa tem, de uma bolsa de estudo tem na vida académica, social, pessoal desses estudantes. Isso temos vindo a fazer. É uma coisa que fazemos recentemente, desde 2013, mas que tem trazido muitos frutos e eu penso que temos vindo a impedir que esses estudantes, que muitos desses estudantes abandonem precocemente a universidade. Porque acabamos por aprofundar as situações, por encaminhá-los para outros apoios que não conheciam, porque apesar de fomentarmos a informação, acho os estudantes muito distraídos e eles não conhecem os apoios (A3).

Concretamente, as intervenções criadas pelos SAS, de forma autónoma, buscam colmatar a falta da bolsa de estudo nacional através de programas específicos, como o caso do Mural Solidário, que serviam na altura para os apoios de emergência, deixaram de ser... a verba do apoio de emergência começou a ser esse tal orçamento que me começou a ser dado e a bolsa do Mural Solidário começou a ser uma coisa a parte. E, então, havia alunos que acabavam por se candidatar à bolsa do Mural Solidário, que era essas verbas dadas pelos ex-alunos(A4).

Ou ainda de encaminhamentos à parceiros sociais

Temos outros alunos que a Associação de Estudantes também atribuem, quando é a altura da gala algumas bolsas porque eles têm uma verba que a Caixa Geral de Depósitos lhes atribui, eles depois atribuem bolsas aos alunos e há alguns alunos que tem a situação, de acordo com a situação de indeferimento e com a capitação, nós enviamos para serem atribuídas para as bolsas da Associação de Estudantes (A4).

Esta prática não é consensual entre os dirigentes “se nós não propomos alterações à lei, parece-me a mim, talvez não seja a forma mais ajustada, eu arranjar uma lei para dar volta à lei. Face aqui um pleonasma. De maneira que significa que, ou concordo com aquilo que estou a fazer... e, se houver, nós todos os anos fazemos propostas e [...] já fomos ouvidos nalgumas” (A5).

Todavia, mais usual é a elaboração de programas complementares à bolsa nacional, todos eles com a necessidade de contrapartida laboral do estudante, como exemplificam os dirigentes: “a colaboração institucional, que neste momento acaba por ter maior número de pessoas. E como podem acumular com a bolsa. Nós, através do regulamento, pelo menos a nível interno, não há problema. E acaba por ser, como se fosse, uma outra bolsa, complementar à da DGES” (A4).

Nós quando criamos as bolsas de colaboração, ou seja, nós damos bolsas aos alunos para conciliarem trabalho dentro da universidade com estudo. Isto porque também havia, em 2011, com a crise económica, houve muitos alunos que perderam a bolsa e, criou-se alí um problema social complicado que havia alunos no final do curso, faltava-lhes um ano e queriam ir embora porque não tinha capacidade para estar na universidade. Os pais tinham perdido o emprego, isso sentiu-se muito naquela zona de Portugal. Os pais eram todos do Vale do Ave e do Vale do Sousa, que são todas bacias industriais portuguesas em que havia famílias inteiras no desemprego... Pequenos industriais, pessoas que tinham pequenas fábricas e perderam tudo. E portanto, nós ao criarmos as bolsas de colaboração independentes queríamos dar um contributo para essa.. para conciliar entre o estudo e o trabalho. E o programa é um sucesso (A6).

Desde 2012, criamos um Fundo de Apoio Social, que é um fundo próprio em que nós nos propomos a ter alguma intervenção na área dos auxílios de emergência. Portanto, aos alunos que ficam sem bolsa, nos propomos a dar algumas bolsas diretamente a esses alunos e temos também bolsas de colaboração onde os alunos são chamados a estar nas atividades connosco, em todas as atividades que nós temos, desde o *back office* até o *front office* dos serviços. Nas atividades também da universidade, desde a área da informática, das bibliotecas, apoio ao congresso, etc. (A6).

Foi um programa inovador que até já foi merecedor de um prêmio de inovação social, inventado pela universidade no sentido de, de facto, de tentar resolver outras situações que não se enquadram nas bolsas de estudo. As bolsas de estudo são para estudantes nacionais, tem que ter nacionalidade portuguesas, por exemplo. Então, e os outros que frequentam a universidade, não tem qualquer apoio? O programa é um apoio universal para todos os estudantes, sejam

nacionais, sejam internacionais, sejam qualquer ciclo de estudos, inclusive apoio aos estudantes de doutoramento. É o único apoio que a universidade tem para estudantes de doutoramento. Portanto, esse ciclo de estudos fica completamente fora dos apoios que as universidades podem dar. [...] é um programa que saiu um pouco fora da caixa no sentido de poder abarcar um número enorme de situações distantes que ficaram fora dos apoios tradicionais. É um pouco por aí... e eu acho que o caminho é um pouco esse, é tentarmos ser inovadores em termos sociais e, de facto, construir programas de apoio que saiam um pouco fora da caixa, mas que, do tradicional, mas que, de facto, se revelem efetivos no apoio aos estudantes. Porque o que nós queremos combater é o abandono precoce, é o insucesso escolar, é, de facto, que os estudantes que entram na universidade cá se mantenham e tenham sucesso e terminem os seus ciclos de estudos. Não abandonem a meio do percurso por falta de condições (A3).

Esse programa, pelo facto de fazer com que o estudante desenvolva uma atividade já quase profissional, que tem que cumprir um horário, tem que responder perante um supervisor... Confere-lhe uma preparação, vai para o suplemento ao diploma também, confere uma preparação em termos humanos e profissionais muito interessante, aumentando, inclusive a autoestima. Nós fizemos um inquérito recente [...] e de facto, vemos que um estudante que faz o programa consegue conciliar a sua vida de estudante, os seus exames, as suas aulas, com uma atividade já quase profissional, é uma pessoa muito mais madura do que um estudante que está dependente dos pais ainda para tudo (A3).

Para Lopes (2013), de facto, há uma preocupação dos SAS com relação à “regressão a que se assiste nas políticas sociais de atribuição de bolsas e o número crescente de estudantes do ensino superior que são excluídos da ação social escolar, pondo em causa o direito à igualdade de oportunidades no acesso e permanência no ensino superior, consagrado na Constituição Portuguesa (Lopes 2013, p. 31).

Com efeito, outro programa, com uma filosofia parecida com os sobrecritos, foi relatado por outro dirigente, sendo que a particularidade é o estudante receber em troca não o apoio monetário, mas em espécie.

Daí acharmos que vocacionarmos... que esse tipo de apoio, fundamentalmente, tem que ser vocacionado para aqueles que ficam de fora e que não têm direito à nada. E há aqui também uma prática que nós fazemos com esse tipo de apoio. Quase na totalidade é dado em espécie. Portanto, em vez de dar o dinheiro vivo na mão e que o aluno saia à porta e faça o que quer ao dinheiro, nós damos o dinheiro ao aluno para o pagamento das propinas, nunca damos na totalidade. Acho também que deve haver um esforço do outro lado. Ou o pagamento do alojamento ou carregamos os cartões eletrónicos para as refeições nas cantinas universitárias que têm cartões específicos para este tipo. Portanto, achamos que talvez aqui a gente utilize na

nossa forma.. de uma forma simplista de ler... quer dizer, aquele provérbio chinês: "não dê o peixe, ensine a pescar" (A5).

Temos um público bastante, que não pode.. fica de fora dos apoios que o Estado dá. Não ser cidadão nacional, por exemplo, ou viver cá e nunca ter tido o cuidado de regular a residência permanente. Portanto há muitas situações, de maneira que nós achamos que essas bolsas... significa que há um leque significativo de alunos que ficam de fora do que está, do apoio que está definido para o outro grande leque. Significa que é para aí que nós temos que... sobretudo direcionar este tipo de apoio. E, Portugal, até historicamente e culturalmente tem, das antigas colónias, brasileiros, etc. portanto, há uma procura de público que historicamente não podemos virar as costas, não podemos virar as costas, devemos incentivar e que fica de fora do apoio nacional. Portanto, fica de fora do apoio nacional, achamos que não devem de ser discriminados negativamente e, fundamentalmente, esses apoios são para isso (A5).

Na visão dos dirigentes da ASES portuguesa, o modelo de apoio que exige a contrapartida laboral, tem sido considerado capaz de solucionar os problemas de acesso e permanência dos estudantes e concomitantemente, gerar desenvolvimento económico para o país “à mim, me parece que ou a gente vai por via da ação social e vai criar, e cria aqui uma dinâmica diferente... Isso passa muito pela conciliação entre o estudo e o trabalho, ou então, nós não vamos conseguir. Portugal não tem capacidade económica nem nunca terá de afetar mais recursos à esta área. Eu, não me parece isso viável (A6).

Mas esta é uma relação já mencionada como problemática, “em Portugal, esta opção não é ainda aceite. Além disso, na opinião de alguns, aqueles que estudam e trabalham estarão em desvantagem relativamente aos que se dedicam em exclusividade ao estudo” (Jerónimo, Mangas, Entonado 2010, p. 6). Os autores ainda recomendam aos SAS que proporcionem aos estudantes mais carenciados possibilidades de trabalho remunerado. Na ASES brasileira este é um modelo de bolsas polémico, tendo sido abolido pela PR 1 em 2013, justificado no Relatório de Gestão: “isto é um avanço que certamente trará uma mudança de paradigma na própria cultura da Universidade, uma vez que durante muitos anos se utilizava do trabalho dos estudantes em muitos setores administrativos” (PR1). No entanto, é interpretada pela PR 2 como uma forma de “cumprir o seu papel de mudança e educar para a cidadania” promovendo a “capacitação aos usuários da modalidade manutenção através de participação nos projetos cadastrados na Coordenação de Assuntos Estudantis” (PR2), que demonstra diferentes perspetivas sobre os programas de apoio financeiro que incluem a relação estudo e trabalho, o que em Portugal já começa a apresentar maior consonância.

A questão da sustentabilidade financeira que envolve a arrecadação de recursos para o pagamento dos apoios complementares requer a busca por fontes de financiamentos alternativos e prevê a aposta no aumento das receitas próprias ou na busca por parceiros.

Temos lançado muita a máxima para a comunidade universitária de que, ao recorrer aos serviços do SAS, está a contribuir para o reforço da ação social. Temos tentado passar essa máxima. Ou seja, em vez de eu ir ao café da esquina, se for a um bar dos SAS, estou a contribuir para o reforço da ação social. E, portanto, temos tentado inculcar essa ideia também em toda a comunidade universitária, eu penso que com alguns frutos, porque, de facto, temos vindo, temos tido a receita própria a crescer (A3).

Inicialmente, quando os apoios de emergência foram pensados, a ideia era que o dinheiro que fosse, a verba seria captada através dos antigos alunos, de doações dos antigos alunos [...] Mural Solidário, que é um mural que está ali ao pé do Auditório, que tem uns tijolinhos. Pronto, as primeiras verbas que, supostamente seriam para utilizar nos apoios de emergência, era suposto que viessem daí (A4).

Em Portugal ou é humilhar ou é então: "Ah, dois ou três, então, epa, isso já não interessa". Não é verdade. Porque isso fez a diferença para aquelas pessoas, não é? Para aquele grupo de pessoas. Se nós não temos criado o Fundo de Apoio Social eu tenho a certeza que 200 ou 300 alunos não tinham ficado na universidade. E tu diz-me assim: "Ah, pá, mas isso é 10% dos teus bolseiros... A universidade gasta 4 milhões de euros em bolsa ao Estado português, estás a dizer que tens um programa de 120 mil euros em que os SAS dão 50 mil euros e o fundo norte-americano dão 50 mil euros e o banco dá 20 mil euros, isso é *peanuts*". É *peanuts*, eu não tenho a menor dúvida. O problema está na política. Mas se eu não fizesse nada, não tinha arranjado 50 mil dólares dos Estados Unidos, não tinha arrajando dinheiro do banco, a universidade nunca tinha lá posto dinheiro nenhum, estava lá na sua zona de conforto (A6).

Para um dos dirigentes, a questão passa pela reformulação do modelo de bolsa de estudo português, pela reformulação da própria regulamentação nacional da ASES.

Eu acho que se deveriam encontrar soluções diversificadas e que esse modelo de mono-bolsas não faz muito sentido. Nós deveríamos ter programas mais pequenos. Programa de carenciados, muito bem. Um programa de apoio e estímulo ao estudo e trabalho, um programa de apoio e estímulo ao regresso ao ensino superior de alguns alunos que estão fora, um programa de apoio e estímulo ao aluno adulto com família que quer investir numa formação superior, e por aí afora. Tentar enfiar toda a gente num único regulamento que tem uma lógica familiar, uma lógica de condição de recursos, cria aqui um problema complicado que faz com que, por exemplo, em universidades que captam alunos das periferias e que tem um determinado perfil, tenhamos 30% de bolseiros e que outra tenha 7%. Obviamente, este programa, não serve a esta universidade e não podemos culpar só os serviços de dizer: "Se calhar, os serviços deviam ser

mais dinâmicos, se calhar os serviços deviam ser melhores, se calhar os serviços deviam ter maior visibilidade, se calhar os serviços poderia trabalhar um bocadinho mais.." Mas, a percentagem variaria entre os 7% e os 10% nunca chegariam aos 30% que eu tenho. Por quê? Porque eles não estão cá! Esses alunos não está cá. Se fores ver o perfil socioeconómicos destes alunos é outro, estamos a falar de outras pessoas, com outras características. Portanto, essas pessoas nunca vão caber neste programa (A6).

As estratégias que previnem o abandono escolar, na ASES portuguesa mais enfaticamente, são desenvolvidas com base tanto em apoios em forma de serviços, a exemplo do psicopedagógico e do acompanhamento mais personalizado para o despiste dos casos com maior risco, como da criação de programas complementares à bolsa de estudo nacional que procuram fornecer apoios suplementares para que o estudante possa fazer face às suas despesas. Tanto uma como a outra envolvem o trabalho multiprofissional, intersetorial e capacidade de inovação e pró-atividade e de certa ousadia dos responsáveis pela sua conceção. No caso da ASES brasileira há ainda um imenso caminho a trilhar, especialmente se considerarmos as características do paradigma semirregulamentado concorrencial que penosamente consegue efetivar algumas ações do PNAES e que depende quase exclusivamente das receitas do Orçamento do Estado, colocando em causa a responsabilidade social das universidades.

5.5 Participação estudantil e os *outcomes* da relação estudantes-serviços

De acordo com Matthies (2014), "*user participation in welfare services can be a goal in itself but also a mechanism through which other wider objectives, such as a social participation can be reached. Service user involvement not only contains the possibility of knowing what is going on and having one's voices heard, but is also supports democracy and participation in general*" (Matthies 2014, p. 10). Partimos do entendimento de que a participação dos estudantes na conceção, planeamento e avaliação da ASES é central para o fortalecimento e a sustentabilidade da política, para a coerência das suas ações e para apoiar a constituição de cidadãos capazes de intervir conscientemente na sociedade.

Os dirigentes forneceram-nos pistas sobre a participação estudantil na ASES. Primeiramente, a partir de uma pergunta direta "os estudantes participam das decisões que envolvem a política da ASES?", as respostas foram heterogéneas.

Não. Devido a explicitação de conflitos e discordâncias de estudantes sobre as formas de avaliação, constituiu-se um grupo de trabalho composto por assistentes sociais, pró-reitoras e

representantes estudantis visando esta participação, mas os resultados foram pouco significativos (A1).

Sim. Há um órgão que é o Conselho de Ação Social onde os estudantes estão, que é presidido pelo Sr. Reitor, onde os estudantes estão representados. Portanto, é um órgão que tem que ter um momento da direção geral e um bolseiro. Normalmente está o presidente da direção geral e o bolseiro. Portanto, a esse órgão são levadas as questões, enfim, mais importantes de alteração de regulamentos, de acordo com o que está previsto... Também tenho tido a prática, portanto, recentemente, houve essa prática, tivemos a fazer uma alteração do regulamento das residências e foi constituído um grupo de trabalho onde estiveram presentes dois estudantes. Um designado pela Associação Académica e um residente nas residências universitárias. Portanto, também para os envolver num processo de revisão de uma peça importante e que condiciona a vida diária nas residências universitárias. Portanto, tentamos, de alguma envolvê-los (A3).

Eu direi que nós ficaríamos contentes se houvesse uma adesão maior (A5).

Sim. É uma participação relativamente pequena, porque os próprios não sentem necessidade disso agora. Não quer dizer que no futuro não participem mais ou não tenham interesse em participar mais. Nós temos um conselho de ação social criado na universidade que [...] se estabelecem algumas diretrizes e é um sítio onde os estudantes podem também expressar a sua opinião sobre a atuação dos serviços (A6).

Além da participação nos Conselhos de Ação Social há outras formas de participação, cuja facilidade da captação dos estudantes e de envolvimento pode ser um óbice.

Não é muito fácil conseguir a participação dos estudantes. Por exemplo: eu tento fazer anualmente uma reunião geral dos delegados das residências em que estou, há várias reuniões ao longo do ano, mas em que não está a administradora, mas eu tento fazer uma reunião quando, em outubro, normalmente, em que já todas as residências elegeram os seus delegados, e é difícil obter um nível grande de participação nas residências. Por vezes já há também algumas auscultações, mais ou menos informais, relativamente à algumas alterações de processos, e o nível de participação não é muito grande. Nós nesse momento, fizemos uma ascultação há uma semana atrás, queríamos mudar uma cantina, queremos mudar o figurino do serviço e temos uma taxa de participação bastante baixa em termos de ascultação (A3).

Normalmente é sempre assim. Os estudantes, é difícil de envolvê-los. Mesmo que seja uma coisa que lhes interesse muito. Até para a atribuição do Fundo de Apoio Social, que é para lhes dar dinheiro, é um FAS complementar às bolsas de estudo, no fundo é um apoio da universidade, há sempre muitos distraídos que deixam passar os prazos e que depois, enfim... É preciso quase que andar atrás deles. Não é mais muito fácil a participação (A3).

Nós tentamos, relativamente a outros projetos, a nossa, a postura que temos tido até aqui, é sempre de tentar fazê-lo com eles: com a Associação dos Estudantes, com os alunos. Até porque achamos que se houver a envolvimento da Associação dos Estudantes também teremos, se calhar,

uma maior adesão dos estudantes. Não se tem vindo a verificar, por acaso, é uma coisa que não se tem vindo a verificar muito nos últimos tempos, mas acho que sim, acho que os alunos têm que ser sempre um meio para, pronto, para ver se, para também saber do que se está a falar, e terem conhecimento do que é que se passa. E nós, por exemplo, tivemos com essa última Associação de Estudantes, tivemos uma grande, fizemos uma grande participação uns com os outros, mesmo a nível, quando foi a discussão do regulamento, quando foi a alteração do regulamento das bolsas de estudo, e pronto. Eu acho que eles fazem, têm feito sempre parte, mais ou menos, daquilo que nós pensamos, normalmente, pensamos, pensamos com eles e para eles (A4).

E tem sido muito por aí que tem havido *feedback* dos alunos. Eles são muito críticos, mas quando eles estão dentro das atividades connosco também percebem as nossas limitações e acabam por ter uma perspetiva crítica mas ao mesmo tempo não negativa do que nós fazemos. E as sugestões que dão, as sugestões de melhoria, normalmente são muito boas porque são responsáveis também. Porque criticar só por criticar não ajuda nada (A6).

Aí, entraríamos numa discussão muito forte que, sem eu querer dizer se é melhor ou é pior, se aumenta ou se reduz, com Bolonha. Mas o que é certo é que os alunos estão cada vez menos tempo na escola. Os alunos, cada vez investigam mais, portanto há aspetos positivos, há aspetos negativos, cada vez vão mais para salas de estudos, vão mais para a internet, em casa, etc. Portanto há uma forma de estar muito diferente do que quando se estudava no nosso tempo. Passávamos a manhã toda na escola, passávamos a tarde na escola e à noite ainda nos encontrávamos com os colegas da escola. Hoje há uma vida bastante mais isolada. Há bocado quando dizia mesmo na parte informal da nossa conversa que as pessoas vêm muito menos às nossas cantinas, se calhar o efeito também é esse. Porque as pessoas vêm menos às escolas. A estruturação académica é em forma diferente. Sempre no começo do semestre, entram no princípio de janeiro até meados... quase três meses que quase não vêm.. Portanto, isso significa que há um isolamento maior ou há uma, eu direi, não há uma vida académica tão dentro das escolas como era antigamente. Portanto, isso também pode levar à uma participação menor (A5).

A questão que colocamos é se tal participação apresenta frutos construtivos para o aprimoramento da ASES.

Sim, resulta. E é, eu acho que... nós temos muito interesse em que eles participem porque os serviços existem para os estudantes, e portanto, temos todo o interesse em lhes ouvir.... E, por exemplo, a participação no grupo de trabalho de revisão do regulamento das residências foi muito interessante. E houve contributos muito relevantes por parte dos estudantes. Um dos quais era residente e, portanto, sentia na pele o que estávamos a tentar alterar e trouxe contributos muito positivos. Portanto, é muito, muito importante ouvi-los, ouvir o lado de lá, não é? Mas, por vezes não estão muito disponíveis para isso ou porque têm outras atividades ou porque têm

as aulas ou, enfim... Há aqui também uma questão de cidadania que, mas isso, enfim, isso é uma questão geral da própria sociedade, no caso de se demitir de participar nas decisões que envolvem todos, não é? Acho que não é uma questão típica dos estudantes. Mas fazer coisas com os estudantes não é muito fácil porque é difícil envolvê-los. Mas nós temos tentado fazer isso (A3).

Os estudantes intervêm sempre quando querem. Deves ter sempre essa noção e dizer: "Ah, eles não intervêm...". Eles quando querem uma coisa e quando acham que é importante vão lá e o fazem de uma forma afirmativa e esta geração é muito boa, é muito bem escolarizada e é muito capaz, é mesmo muito, muito boa. Tem muitas competências que talvez as gerações anteriores não tivessem tantas. Esses alunos têm muitas competências pessoais e sociais. E, portanto, quando querem e é aquilo que lhes interessa vão lá. No formalismo da intervenção e no formalismo de quererem participar, se o assunto não lhes interessa, pura e simplesmente não participam. E aquela coisa da intervenção social, estar na sociedade é isso mesmo, não é? Mas quando são chamados à prestar um contributo para uma coisa que eles entendem que é importante, eles fazem-no e fazem com muita qualidade (A6).

No entanto na realidade brasileira, como refere o dirigente “devido a explicitação de conflitos e discordâncias de estudantes sobre as formas de avaliação” (A1), a participação dos estudantes revelou-se ainda mais problemática quando no Relatório de Gestão de 2013 a participação dos estudantes no programa auxílio creche foi interpretada como um problema ético que “encobriam interesses de certos segmentos de estudantes” e que “na administração pública não cabe aos beneficiários das políticas públicas definirem as normas das mesmas e os parâmetros dos editais de seleção” (PR1). Este relatório elaborado pelo dirigente da PR contrariou o relatório da equipa da Serviço Social que afirmou o seu ponto de vista:

Pelo fato de não dispor de um instrumento normativo específico e buscando tornar o processo de seleção mais democrático e participativo, tal como preconiza o projeto ético-político do Serviço Social, a execução do auxílio creche, até o ano de 2012, contou com a ampla participação dos seus usuários na tomada de decisões referentes à construção dos Editais, como também da discussão de situações que ocorreram durante o recebimento do benefício. Neste sentido, foram promovidos cerca de 10 encontros entre o Serviço Social e o conjunto de pais e mães com a finalidade de discutir os pontos acima citados. Assim, procurando atender as reivindicações do grupo de usuários e tendo em vista as limitações institucionais, a implementação do auxílio creche foi e vem sendo remodelada a cada semestre, passando por adaptações através de cada Edital (PR1).

Como ilustram os exemplos dos órgãos executores da ASES portuguesa, a proximidade dos estudantes com os serviços, apesar de muitas vezes não ser uma conquista fácil, apresenta benefícios múltiplos para ambos os lados. No entanto, para que tal aconteça da

melhor forma, é sempre necessária a abertura dos órgãos executores, oferecendo espaços adequados à participação, o que muitas vezes representa um *mind set shift* dos dirigentes e dos trabalhadores dos serviços, incluindo os assistentes sociais. Para tal, são necessários meios e estratégias adequados bem como a capacidade de compreensão e de diálogo: os serviços para ouvirem o *feedback* dos estudantes – que podem ser negativos – e os estudantes para terem a capacidade de compreenderem os constrangimentos vividos pelos serviços, ambos construindo uma relação frontal e verdadeira. Verdadeira porque a participação pode ser apenas burocrática e formal e não usada como, de facto, uma estratégia de co-construção da ASES pautada num princípio muito caro ao Serviço Social, o de dar a voz aos sujeitos de intervenção e investigação.

5.6 Intervenções complementares e Serviço Social: vontade política ou (in) capacidade de inovação?

Segundo o relato de um dirigente, nos SAS “há situações sempre novas e diferentes que nós tentamos, com alguma imaginação, e vontade de as resolver, sobretudo, não é? Sobretudo é a vontade de as resolver. Porque, se de facto, se houver vontade de as resolver nós movemos mundos e fundos para as resolver e envolver outros parceiros” (A3).

Dito isso, questionamo-nos se as intervenções complementares que exigem inovação eram formuladas com a participação do Serviço Social. Esbarramo-nos, contudo, numa análise sob o ponto de vista dos resultados da intervenção da profissão, que podem assumir diferentes sentidos: i) positivo, em que “os resultados tendiam a positividade dos métodos e procedimentos, mas também apontavam incongruências e necessidades de alterações, o que era feito com brevidade” (A1); ii) poucos erros na avaliação de processos “e isso é visível, nós temos feito auditorias anuais, pela DGES [...] nas últimas auditorias não temos tido nenhum erro nos processos. Porque, claro que nós também temos um sistema de auditoria interna, que precavê um pouco também essas situações, mas que é feito entre assistentes sociais. Isso, para mim, é uma mais valia” (A3) e; iii) o apoio à criação programas sociais mais específicos e coerentes:

Eu não concebo criar ou construir um novo programa social sem o envolvimento dos assistentes sociais. Portanto, o conhecimento, a experiência que elas têm das situações [...] não, não concebo ter novos programas sociais, muitos dos novos programas sociais vêm de sugestões delas próprias, que decorre da experiência e do contacto que têm diário com os estudantes e que detetam as necessidades deles (A3).

É um bocadinho do discurso que é: "Nós temos que lutar é pelas políticas". É verdade, nós temos que lutar pelas políticas sociais, mas quando não há políticas, temos que arregaçar as mangas na mesma. Quando o Estado corta-nos as bolsas, nós temos que ir atrás dos alunos, não podemos deixá-los ir embora. Temos que ter alguma capacidade criativa de criar alguns programas que são programas pequeninos, mas que resolvem os problemas de algumas pessoas. E não podemos desvalorizar isso (A6).

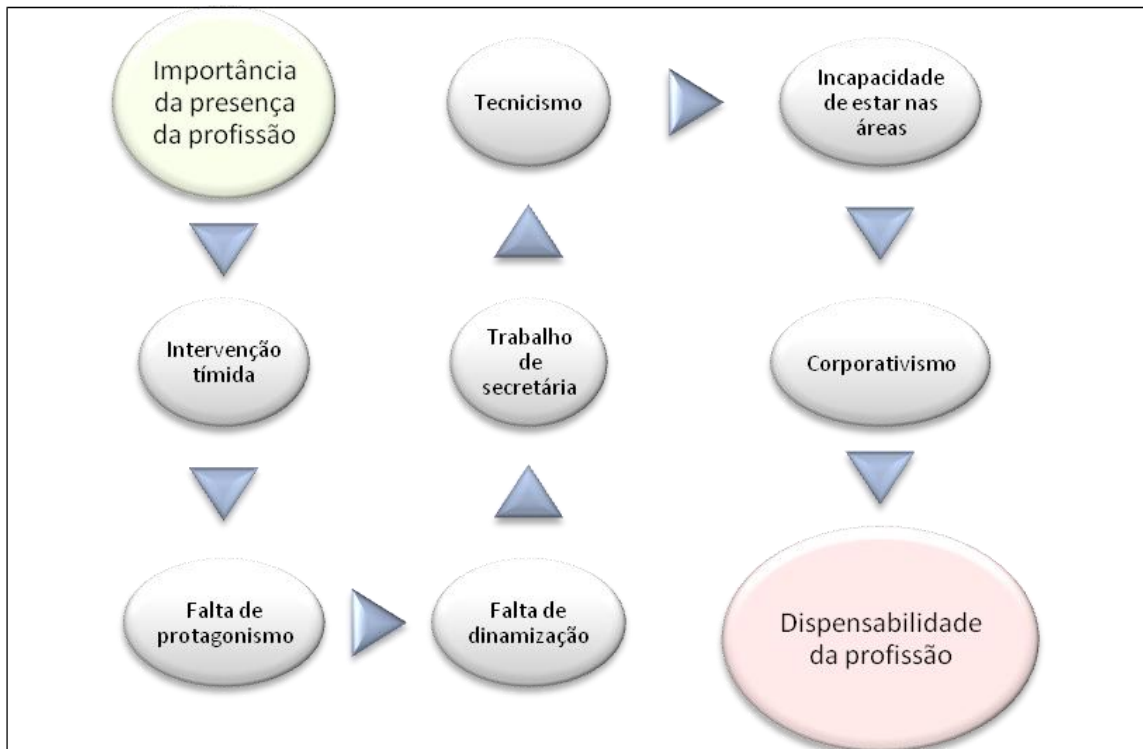
Da mesma forma, podem assumir um sentido de potencialidade e mais-valia ou sentido negativo, de pouca eficiência.

Eu, por exemplo, cheguei aos SAS havia dois assistentes sociais. Neste momento estão lá quatro, por reconversão de alguns profissionais que estavam lá e que acabaram por se especializarem nesta área, mas também por muito, muito por estímulo meu. Porque entendi que as pessoas poderiam ter perfil e entendi que havendo o curso na universidade não fazia sentido recrutar pessoas de outra área e parecia-me que o Serviço Social, ali, era uma mais valia. Mas se eu chegasse lá e tivesse uma posição contrária, eu tinha dizimado a equipa, porque eu tinha, por exemplo, contratado psicólogos ou sociólogos e, neste momento, a coesão da equipa do Serviço Social não existia, não estariam, estariam um bocadinho condicionados pelos outros profissionais. Nunca houve muito uma identidade do Serviço Social dentro dos SAS (A6).

Se sei quantas são? Aqui sei, eu coordeno-os todos. (Todos porque há um homem). Embora a gente tenha aqui mais assistentes sociais do trabalho diretamente, por exemplo, das bolsas. Nós temos aqui umas 16, 15, 16. E nas bolsas trabalham 10. Nós este ano correu muito bem [...] acho que eles eram um pouco mais folclore do que eficiência. Acho que este ano já atingimos alguma eficiência. Portanto, eu que coordenava o grupo este ano e que coordenava no ano passado, acho que este ano aumentaram substancialmente relativamente ao ano passado. E no ano passado relativamente ao ano anterior (A5).

Do ponto de vista da avaliação, verificamos claramente uma dissonância de opiniões que vão desde a indispensabilidade da sua presença, passando por características problemáticas da profissão, até o seu oposto, a dispensabilidade (Figura V.4).

Figura V.4 Avaliação da atuação do Serviço Social na ASES



Fonte: Elaboração própria.

A importância do assistente social no SAS é reforçada quando o dirigente em questão reflete sobre a realidade de alguns SAS portugueses que não possuem profissionais com formação em Serviço Social: “Mas há SAS de universidades sem assistentes sociais no quadro? Bem, nem imagino a existência dos SAS sem assistentes sociais. Porque, de facto, o Serviço Social é o nosso *core* de atuação” (A3).

A necessidade de esclarecimento da atuação do referido profissional é um desafio que pode ser colocado à própria profissão a considerar a declaração do dirigente que não possui tal profissional no seu quadro

Olha, eu acho que elas acabam por ter as duas o cargo de assistente social. Ou seja, a que não tem formação e a que tem formação. É... nós lhes chamamos de técnicas, pronto. Acaba por ser um bocadinho, não lhes chamamos realmente assistente social. Porque eu acho, e agora falando sinceramente, que a assistente social tem que ser uma coisa um bocadinho mais interdisciplinar [...] Porque aqui, a nível, assistente social a este nível do ensino superior, aqui, com os recursos que nós temos, eu não sei se é uma palavra bem empregue, porque eu não sei se é isso que nós fazemos. Não sei se nós fazemos assistência social. Acho que para ser assistência social tinha que haver alguma coisa muito mais estruturada, podendo dar muito mais, respostas muito mais adequadas, e se calhar, multidisciplinares com outros serviços, com a Segurança Social, com não sei.. Considerando casos que nós temos aí, se calhar até faria todo o sentido. Mas, o que é

um facto é que, considerando os recursos que temos, e considerando as respostas que conseguimos dar não sei se lhe posso chamar que seja assistência social, realmente (A4).

Já nos que possuem tais profissionais, e considerando o tempo de atuação na ASES, a intervenção do Serviço Social nos SAS é tímida, na minha opinião. Na fabricação da legislação teve um papel no *back office*, nunca foi chamado a dizer o que pensa. Claro que os administradores quando são chamados [...] a se pronunciarem sobre determinado diploma, ou sobre uma determinada legislação, nomeadamente nas bolsas, recorrem a estes profissionais, que estão muito treinados e conhecem bem a máquina. Mas não há um cunho do Serviço Social nesses... nos SAS, curiosamente. Apesar de estarem em número relativamente interessante, não é, no setor, e desde sempre (A6).

Tal fragmento demonstra a falta de protagonismo assumida pela profissão nos planos da conceção e planeamento da ASES pese embora seja-lhe reconhecido como competente o papel de executor, o que concorre com a conceção de Lopes (2013) para quem “atualmente a participação das Assistentes Sociais não é tão visível, mas mantém-se ativa, nomeadamente na elaboração de propostas alternativas à legislação de atribuição de bolsas” (Lopes 2013, p. 31). No entanto, este facto não reprime uma avaliação negativa do ponto de vista de tarefas que superem as tradicionais, indicando, por exemplo, falta de dinamização em relação à iniciativas inovadoras especialmente após o advento da informatização dos processos.

Mas, quando se fala em trabalho social, eu costumo dizer... tem que haver tempos e horas e dias de trabalho do Serviço Social que não seja *enfiado* no gabinete. Eu atrevo-me a dizer que eles não passam mais de dois dias ou três por ano fora do gabinete. Não dinamizam as comissões de residentes, não dinamizam grupos de auto-ajuda, não têm essa escola (A6).

O Serviço Social deveria estar interessado, a fazer o seu trabalho de dar bolsas e alojamento que não ocupa o ano todo, que lá está, burocraticamente agora metade do trabalho desapareceu. Dantes eles tinham uma máquina de calcular e calculavam a *per capita* a mão [...] e faziam contas, iam ao IRS, demoravam um dia a ver três processos, não é? Havia de ser junho e ainda andávamos a dar bolsas. Pronto, a partir de agora, de novembro, nós temos 90% dos nossos processos vistos, a partir de novembro. Temos dezembro, janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, temos sete meses para trabalhar noutra coisa. Fazer inquéritos, para estudar, para publicar qualquer coisa, dizer o que pensamos e para sair da nossa área de conforto. Pensarmos em algum programa diferente, para pensar em grupos de auto-ajuda, para pensarmos em sermos nós próprios também a organizar a área cultural, que aí o Serviço Social poderia dar um apoio grande porque os alunos são desestruturados. É preciso criar, se calhar, uma pequena associação ou uma pequena, ter um grupo de interesse, não é? Não há a cultura de dinamizar, por exemplo, com o psicólogo que já há várias vezes referiu isso, ele dá consultas: "Bem, nós podíamos criar alguns grupos de auto-ajuda". Os assistentes sociais nem pensam nisso (A6).

Esta opinião reflete um sentido de acomodação dos profissionais que se resignaram ao trabalho burocrático em razão do tecnicismo e que agora parecem a refugiarem-se nele, processo que resulta na redução do trabalho ao que um dirigente denomina *trabalho de secretária*.

Muito no reduto das bolsas, muito na área das bolsas e do alojamento, praticamente reduzidos a isso. E com muito pouca intervenção na área da política e dos apoios. [...] estou sempre a tentar que eles saiam daquilo que é o esteriótipo da posição do assistente social. Não se limitem apenas a fazer bolsas, que ocupem lugar na equipa multidisciplinar de apoio ao bem-estar, que tenham uma intervenção junto dos alunos e que dinamizem grupos de interesse nos alunos. Que façam intervenção social, que não se limitem ao trabalho de secretária. Mas é muito difícil. É muito difícil tirá-los da zona de conforto. Quando dizem: "Ah, chamei cá um aluno que está na residência para vir cá falar comigo..." Eu penso assim: "Caramba, mas, então, o assistente social não pode ir à residência procurar o aluno e falar com ele no espaço dele?" Tem que ser sempre ao contrário? Não há essa cultura (A6).

Mas, de resto, não vejo trabalho social, no verdadeiro sentido da palavra, não vejo. E os administradores também estão satisfeitos no sentido em que, pronto... eles lá gerem, fazem o controle social, no fundo... Também das residências, põem os meninos na ordem, chamam-nos lá, damos um sermão, tem essa área de trabalho, não é? Dêem as bolsas todas direitinhas, são muito eficientes, tem resultados cedo... Se o administrador não for assistente social, não tem, também não quer mais do que isto. Não vai querer se chatear, não é? Portanto, acaba por ser uma invisibilidade que interessa a toda a gente. A própria assistente social está lá quietinha, no quentinho do seu gabinete, no seu ar condicionado, a portinha fechada. E, se calhar, se fizer pelo menos a gestão das residências e der bolsas à tempo, também, está plentamente justificado o lugar (A6).

Neste contexto, é importante mencionar que a atuação do Serviço Social sofreu interferências de elementos relativos aos limites impostos pelas instituições, pela política que operacionaliza e pela pouca tradição em investigação. Estes elementos estão correlacionados com a sinalização de Banks (2004) sobre duas recentes mudanças que caracterizam as atuais organizações e práticas na área social. A primeira é a ênfase na avaliação, planeamento, monitorização e demais tarefas puramente administrativas e a segunda é quanto à redefinição do papel de profissões eminentemente práticas para profissões de práticos-gestores tendo sido designadas tarefas de responsabilidade de gestão orçamental, logística e alocação de recursos. Por isso, no que concerne ao desenvolvimento do trabalho direto com o utente, profissionais como os assistentes sociais – que segundo a autora, são comprometidos com um tipo de ética voltada à justiça e à observação dos direitos humanos – perdem terreno para trabalhadores

menos qualificados ou voluntários – que estão sob a orientação da ética do cuidado. Este panorama reflete-se na ASES, na qual a atuação do Serviço Social tem assumido caráter tecnicista, mecanicista e seletivista, que coloca em causa os princípios ontológicos e deontológicos, não condizentes com a tradição relacional, humanista e de trabalho direto com as pessoas que aproxima a profissão da realidade socioeconómica e que tem devastado o potencial criativo, relacional.

Sem descurar a realidade brasileira na qual não está prevista calendarização dos processos de atribuição dos apoios e onde o volume de atendimentos aumentou em razão da implementação da política de ação afirmativa, as tarefas burocráticas e tecnicistas tomam grande parte do tempo de trabalho. Para Cavalheiro (2013), os/as assistentes sociais “desejam atuar em ações para além das demandas apresentadas pela instituição, no que se refere à gerência dos auxílio/benefícios da Assistência Estudantil. Almejam empregar esforços em ações de permanência e de acompanhamento dos estudantes, em trabalhos de extensão comunitária, em pesquisas” (Cavalheiro 2013, p. 226). Neste mesmo sentido, Silveira (2013) conclui que no turbilhão das demandas emergentes “é preciso pensar o trabalho do serviço social na escola e isso exige um olhar reflexivo para as condições nas quais esse trabalhador está inserido” (Silveira 2013, p. 107). A questão é saber se com uma possível reorganização do trabalho, na pior das hipóteses por meio da calendarização única para o país tal como em Portugal, aos assistentes sociais brasileiros da ASES não se gerará o mesmo efeito descrito pelo dirigente do SAS português: a acomodação e a falta de dinamização dos profissionais. De facto, na sequência do que afirma Silveira (2013) o repensar sobre a presença do Serviço Social na ASES brasileira é uma tarefa necessariamente urgente.

A natureza tecnicista que a atuação profissional vem adquirindo nas últimas décadas é apenas uma das explicações para as lacunas que os profissionais do Serviço Social, na opinião do dirigente, deixa na ASES, para quem o Serviço Social tem ainda uma visível incapacidade de estar no trabalho multidisciplinar e no corporativismo que vem guiando a profissão em Portugal.

Porque eram os profissionais que foram, naturalmente, expeditos quando não havia outras profissões na área social para entrarem nos SAS. Nos anos 80 e nos anos 90, a expressão que tinha a sociologia, a psicologia, etc. era muito mais baixa e o Serviço Social estava implantado, corporativamente implantado nas profissões sociais. E, portanto, havendo um assistente social, era recrutado um assistente social, depois recrutaria outros assistentes sociais e não outras profissões normalmente, não é? Da alguns anos para cá, há uma tendência de diversificação das equipas, de colocação de psicólogos e de outras profissões nas equipas de apoio social dos

serviços. A tecnicidade das bolsas transformou a avaliação social num instrumento de *standard*, quase, um instrumento de avaliação quase contabilístico, não é? Há alguns passos que são feitos automaticamente. Por um lado, isto foi bom porque retirou trabalho burocrático aos assistentes sociais, ficam mais livres para fazerem entrevistas e fazerem o trabalho no terreno, por outro lado, retirou-lhe o campo de atuação próprio, no sentido que qualquer profissional consegue fazer contas e atribuir uma bolsa. Se o faz bem ou mal, não sei, se faz olhando o indivíduo de uma forma abrangente e procurando não só dar-lhe bolsa por via do meio eletrónico, mas também avaliando outros parâmetros, não sei se isso é muito valorizado nos serviços. Os serviços querem ter bolsas rápidas, querem ter resultados.. E nas universidades clássicas, nas grandes universidades e nas universidades mais antigas, obviamente há um campo de atuação do Serviço Social que é um bocadinho indiscutível. Os assistentes sociais têm o domínio da atribuição de bolsas e, nalguns sítios, do alojamento. Mas há muitos outros profissionais a serem chamados à essas equipas para prestarem um trabalho (A6).

Até final dos anos 90, até há pouco tempo, não sei precisar quanto, talvez no início dos anos 2000, na administração pública, a carreira de Serviço Social era uma carreira tipificada. Portanto, no quadro de pessoal, se eu quisesse recrutar um assistente social eu tinha lá, tinha técnicos superiores na função generalista, depois tinha juristas, assistentes sociais, médicos.. Nesse momento, eles são todos técnicos superiores. Não há ... porque, se os SAS, por exemplo, tivessem um quadro de pessoal com quatro lugares para assistentes sociais eu não podia por lá sociólogos. Nesse momento tem técnicos superiores: 14 lugares. Se eu escolho um assistente social, um sociólogo, um psicólogo... Eu acho que é um desafio importante e interessante, por um lado porque nós saímos de um modelo corporativo. Também não é bom, porque eu acho que uma profissão que se impõem pelo corporativismo e não pela competência ou pela capacidade de estar na sociedade vale o que vale, não é? [...] No nosso caso, nós estamos na área social, na área social também é válido o conhecimento do Serviço Social e o conhecimento de outras áreas do campo social. Nós, para estarmos nos SAS, de forma, nós assistentes sociais, de forma eficaz e de forma justa e reconhecida, isso tem que ser por força da competência e não por força do corporativismo, não é? [...] Por um lado pode ser bom se o serviço recrutar especificamente um assistente social porque entende que é aquela profissão que serve os interesses e a missão do serviço público e da ação social, ou é mau porque se nós não formos a profissão escolhida, como a profissão mais competente para aquele lugar, outros virão e, cada vez iremos perder mais importância (A6).

Com as novas características que o trabalho na ASES vem assumindo – a transformação da avaliação social num instrumento *standard* de avaliação contabilístico que faculta à qualquer técnico com ensino superior a realizá-lo e a alteração das regras da função pública que retirou os cargos específicos das profissões transformando-os todos em técnicos

superiores – os corporativismos perderam força e, como resultado, o Serviço Social começou a perder terreno, sendo substituído por outros profissionais tornando, dessa forma, viável para os serviços que assim julgam a dispensabilidade desta profissão.

Tem outras profissões que são muito mais legalistas que nós. Então contrata-se um advogado, um tipo que sabe de leis... Um contabilista que sabe de números e não precisa do assistente social para fazer esse trabalho. Se ele se restringe à apenas aquilo que é a burocracia e naquilo que é a política social e se não sai disso, para o que que eu preciso, então, contrato um psicólogo então para fazer a mediação. Excuso de ter um assistente social (A6).

Se o assistente social dissesse assim: "Olha, eu vou fazer um programa de educação alimentar.." E ninguém lhe vai dizer: "Não porque não percebe nada disso!" Não, eu posso fazer! Eu chamo os profissionais da área alimentar e eu lidero esse processo. Por quê? Epa, porque os alunos comem mal e isso tem influência direta na sua prestação de trabalho e na sua vivência. Porque a maior parte desses alunos chegaram cá ao ensino superior a comer bolachas o dia todo. Não sabem o que é que é proteína, não sabem o que é que é comer com... isso tem influência no seu desempenho e na sua vida futura. Mas, alguma vez estava um assistente social em Portugal a liderar uma coisa que não fosse, não dissesse lá "social" no fim?! Quer dizer, não vejo maneira disto andar. A sério, não vejo. Acho que o campo vai ser comido por outros profissionais que são muito mais velozes e são muito mais abertos... têm uma mundividência maior. E uma ousadia e como são profissionais que vêm de profissões não corporativas, tudo o que têm é conquistado pelo próprio (A6).

As reflexões sugerem que o papel do Serviço Social na ASES pode ultrapassar a seleção socioeconómica e que, apesar de participar na execução das normas e diretrizes dos enquadramentos legais, tem ainda problemas em relação à contribuição em projetos e ações que visem o bem-estar dos estudantes numa perspectiva de universalidade em detrimento da seletividade e da não integração.

É possível que, num espaço rico e peculiar como a ASES dada à diversidade do público e dos problemas sociais presentes, a participação do Serviço Social paute-se no exercício da pluralidade de pensamento e da ação. Na ASES, os assistentes sociais encontram terreno para o uso de teorias de distintas áreas do conhecimento, como Teorias da Coesão Social, Humanista, Sistémica, Crítica, Ecológica (Howe 2009; Viscarret 2011). Demonstram tal capacidade os resultados dos trabalhos compilados nas Atas do 1º Congresso Nacional "Ação Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção", que evidenciaram relatos de experiência no domínio do conhecimento em Serviço Social na ASES, por meio da explicitação dos fundamentos e princípios que serviram de pilares à elaboração das reflexões teóricas e das práticas (Pereira, Motta 2005).

Em suma, intervenções complementares podem ser criadas com a participação do Serviço Social a depender, sobretudo, da competência dos profissionais que atuam na ASES para diferenciarem as teorias e modelos de intervenção a serem aplicados no devido tempo e espaço. A ASES pode estabelecer-se como terreno para a inovação em termos de respostas sociais e para a produção de conhecimento sobre a realidade social que além de informar a sua prática pode também contribuir para o oferecimento de adequadas respostas na construção das políticas da ASES, devido especialmente à relação privilegiada que tem entre a prática e a política.

Notas conclusivas

Constatamos diferentes perfis de dirigentes da ASES luso-brasileira, com formação em distintas áreas do conhecimento, tempo de experiência na área da ação social e trajetória na instituição. Verificamos discursos divergentes que sugerem diferentes filosofias e representações sobre a ASES que conseqüentemente criam culturas institucionais distintas e fazem repercutir nos seus sistemas específicos um equilíbrio simbiótico.

A formação pode ser um importante elemento para a compreensão da ASES e que a pobreza ou a riqueza do discurso pode depender dessa formação, mais ou menos relacionada à área social. O desconhecimento e a pouca formação na área social empobrece o discurso e aumenta o apego estrito à legislação. No entanto, cada área de formação trouxe aos SAS, por meio dos seus dirigentes perspectivas diferentes. Para a dimensão conceptual da ASES na leitura dos seus princípios basilares, a formação em direito sobressai. Na dimensão do alcance dos seus objetivos, a formação específica na área da gestão é mais latente. Na dimensão da ASES como direito social e não somente restrito aos apoios tradicionais tem maior destaque o olhar do Serviço Social e assim sucessivamente, sem que este seja um padrão a generalizar. Com efeito, nos diferentes discursos percebemos um reforço do caráter meritocrático da ASES portuguesa ao mesmo tempo que inúmeros indicadores para práticas inovadoras e alterações normativas necessárias, coerentes e contemporâneas.

Concluimos que a ASES é um sistema por excelência construído com base na intersectorialidade e na interdisciplinaridade, princípios fulcrais para a sua eficiência e sucesso institucional e em sistemas mais amplo. Nesse caminho, as respostas sociais que promovam o sucesso escolar e evitem o abandono por meio da garantia de apoios para os estudantes que não se enquadram nas normas nacionais são necessárias e podem ser construídas considerando a perspectiva intersectorial e interdisciplinar. Os SAS com características de abertura são os que melhor respondem às novas necessidades estudantis porque estabelecem redes de intervenção melhor compostas, distribuídas e alargadas.

A participação estudantil na co-construção da ASES faz parte de um plano institucional integrativo, e também aberto, que revela uma visão sustentável e ecológica do processo de formação dos estudantes voltados à cidadania e à autonomia ao mesmo tempo que desenvolve as suas políticas estudantis de forma coerente e ajustada às necessidades reais desta população.

Na procura de compreendermos se «o Serviço Social desenvolve estratégias de acompanhamento com vista à garantia do direito à educação superior», concluimos que a

ASES nas universidades públicas torna-se um campo de atuação profissional do Serviço Social rico para o emprego de seu aparato técnico-operativo, ético-político e da pluralidade de opções teórico-metodológicas. Seguindo esta linha de raciocínio, oferece ainda problemáticas suficientes para a investigação básica ou aplicada, teleologicamente orientada para a reflexão e aprimoramento de sua prática e da conceção da própria política estudantil. No entanto, ainda existem constrangimentos que resultam numa atuação tímida e, por isso, vem perdendo terreno sendo urgente a criação de estratégias motivacionais aos trabalhadores com vista ao apoio à criação de respostas sociais inovadoras, que ampliem o escopo para áreas não tradicionais aos assistentes sociais na ASES luso-brasileira e efetivem, de facto, o direito à educação superior defendido pelo Serviço Social.

CONCLUSÕES

“Gostaria que os estudantes fossem mais escutados e que as políticas fossem construídas de modo mais horizontal. Também seria fundamental que os gestores e políticos tivessem uma noção mínima dos gastos e dificuldades enfrentadas pelos estudantes, aspecto que pelo visto é ignorado, tendo em vista os valores e benefícios oferecidos” (Id 21137, BR).

O propósito desta secção é o de reunir o resultado da análise dos dados de natureza distinta, e desta união sinalizar indicadores de políticas estudantis a serem ponderados em matéria da ASES nas suas diferentes dimensões, tanto de política pública como de objeto de estudo científico.

Neste estudo, sistematizamos a configuração dos sistemas da ASES em Portugal e no Brasil nas universidades públicas, concluindo que as mesmas têm como base elementos ontológicos e constitutivos e que a adoção de diretrizes internacionais favorece o desenvolvimento da ASES, mas não necessariamente equilibrado em razão das exigências de constantes reconfigurações pelos agentes de mudança: a sociedade, a universidade e o modelo macroeconómico de onde está situada, impedindo o fluxo contínuo de investimento, de estruturação e de planeamento capazes de responder de forma contemporânea e imediata as necessidades dos estudantes. Fundamentalmente, os seus modelos de financiamentos são orientados segundo o modelo do ensino superior e buscam colmatar as suas insuficiências como forma de compensação e reforço do investimento do Estado através de subsídios financeiros. Há diferenças na ASES do Brasil e de Portugal no modelo de financiamento e nos elementos constitutivos da configuração que se colocam como opostos dadas às escolhas ideológicas que direcionam as políticas.

Tipificamos as formas de acesso à ASES nas universidades públicas luso-brasileiras e os mecanismos de respostas sociais oferecidos por cada órgão executor que integrou o estudo, concluindo que a matriz socioeconómica influencia a reconfiguração da ASES e exige novas metodologias de respostas sociais, seguindo a tendência do grupo de países a que pertencem. Foi-nos possível a proposição de dois paradigmas de acesso e permanência da ASES em Portugal, o *meritocrático-procedimental compensador*, e no Brasil, o *semirregulamentado-concorrencial*.

Categorizamos as representações dos estudantes universitários sobre o acesso e a atribuição dos apoios, a autonomia e a cidadania, analisando a eficiência na formação do

estudante em ambos os contextos políticos, educativos e sociais. Verificamos que as representações sobre o acesso aos apoios demonstram as insuficiências das suas garantias, mas que a atribuição se apresenta como positiva e que o papel mais importante da ASES é o de produzir a independência do estudante da sua família. Confirmou-se mais uma vez a relevância dos apoios da ASES para a permanência do estudante na universidade, em ambos os países, e que a representação sobre a eficiência é mais favorável à ASES brasileira do que à portuguesa, sendo um factor decisivo na avaliação a universidade que a implementa.

Situamos o Serviço Social na configuração da ASES luso-brasileira, a sua contribuição à produção das respostas sociais identificando que ainda existem constrangimentos que resultam de uma atuação tímida e que tal profissão vem perdendo terreno nesta área. Categorizamos as estratégias de acompanhamento das ações implementadas pelo Serviço Social, nomeadamente no atendimento, na avaliação, na intervenção e no gerenciamento das respostas sociais. Colocam-se como desafios novas estratégias motivacionais aos assistentes sociais luso-brasileiros com vista à criação de respostas sociais que ampliem o escopo para áreas não tradicionais e efetivem, de facto, a garantia ao direito ao ensino superior.

Como consequência desta tarefa e como produto da investigação, defendemos a tese de que «os indicadores promotores de igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior incluem os direitos humanos, a autonomia dos órgãos executores da ASES, o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e a inovação em matéria das respostas sociais com base em práticas ecológicas e informadas, com a participação do Serviço Social nas equipas multidisciplinares».

Procuramos dar sentido à circularidade das análises a partir da visão de diferentes níveis sobre o objeto de estudo – macro, meso e microssocial – inter cruzaram-se e dialogaram com a finalidade de promover uma visão diferenciada para o futuro da ASES, como se estivéssemos a encaixar as últimas peças de um *puzzle*.

Políticas de promoção à igualdade de oportunidades ao acesso e permanência no ensino superior

A voz dos estudantes

Um dos objetivos da investigação em Serviço Social é o de dar voz aos sujeitos (Dominelli 2005; Orme, Briar-Lawson 2010; Rubin, Babbie 2011). Com base neste pressuposto procuramos por indicadores que amparassem propostas à uma ASES que contemple a igualdade de oportunidades. Por conseguinte, consideramos pertinente recorrer ao inquérito

por questionário respondido pelos estudantes luso-brasileiros como ponto de partida às propostas a serem formuladas, as quais dividimos em cinco categorias: política da ASES, organização interna, intervenção, procedimentos e abordagens, e qualidade das respostas (Quadro V.1).

As sugestões ao nível da *política da ASES* contemplam uma série de subcategorias, com diferenças entre os estudantes brasileiros e portugueses. Por exemplo, para os primeiros, as duas sugestões mais referidas foram a de que a ASES seja estendida à mais pessoas “creio que deveria atender a todos os que dela necessitam (Id21071, PT)” e que “deveria visar somente pessoas com baixa renda” (Id 21071, BR) e de que seja menos burocrática. Para os segundos, que fossem oferecidos mais apoios não monetários, bem como aprimorada a forma de cálculo para a atribuição da bolsa de estudo. Fica assim evidente a diferença entre os paradigmas da ASES brasileira e portuguesa, a considerar o que os estudantes identificam como prioritário à sua alteração.

Os estudantes sugerem a diminuição da burocracia e a descomplicação dos procedimentos uma vez que “por vezes existe um excesso de burocracia (que tem sido minimizada pela adoção de ferramentas informáticas) que muitas vezes leva à complicação” (Id 433, PT).

Os estudantes portugueses forneceram ideias para o aprimoramento do cálculo para a atribuição dos apoios, especialmente da bolsa de estudo: i) usar o valor da propina como base do valor das bolsas; ii) que o cálculo seja realizado com base no rendimento familiar líquido; iii) que o valor da bolsa seja atribuído conforme o curso do estudante; iv) uma análise que supere os rendimentos informados às Finanças, ou seja, os rendimentos do trabalho, e reconheça especificidades da família e do estudante; v) pagamento automático das propinas pelas bolsas sem que estas passem pelos estudantes e; vi) que o valor da bolsa corresponda às necessidades básicas.

Quadro VI.1 Sugestões dos estudantes sobre a ASES – Portugal e Brasil

Categorias	Sub-categorias	Total	Portugal	Brasil
Política da ASES	Estendida a mais pessoas	6,1%	4,3%	8,2%
	Menos burocrática	5,6%	3,3%	8,0%
	Com mais apoios não monetários	5,3%	5,3%	5,2%
	Com mais apoios monetários	4,0%	2,9%	5,2%
	Aprimoramento do cálculo para atribuição das bolsas	3,5 %	4,8%	2,1%
	Reforço orçamental	3,0%	2,8%	3,3%
	Universal e com base nos direitos	2,5%	1,9%	3,3%
	Apoios sem interrupção e sem cortes excessivos	1,9%	0,9%	2,9%
	Melhoramento das ferramentas para candidatura	0,9%	1,2%	0,7%
	Baseada no sucesso académico e com incentivo aos com melhor desempenho	0,8%	0,5%	1,0%
	Com incentivo à pesquisa e extensão	0,5%	0%	1,2%
	Visasse a autonomia do estudante	0,4%	0,5%	0,3%
	Com retribuição por parte dos bolseiros e mais deveres	0,3%	0,2%	0,4%
	Que o governo “não parasse com esta ação”	0,3%	0,3%	0,3%
	Fortalecimento das políticas públicas nacionais promovendo a educação	0,3%	0,2%	0,3%
	Oferecida desde o ingresso através de ação afirmativa	0,1%	0,0%	0,3%
	Sem contrapartida para quem recebe	0,1%	0,0%	0,1%
	De igual forma em todas as universidades	0,1%	0,1%	0,0%
	Somente para pessoas de baixa renda	0,1%	0,0%	0,1%
	Organização interna	Maior rapidez nas respostas à bolsa (incluindo renovações)	6,0%	8,7%
Mais acessível		2,0%	2,4%	1,7%
Maior coordenação e dinamismo		1,7%	1,9%	1,5%
Com mais divulgação		1,3%	0,9%	1,8%
Antecipação do processo ao início das aulas		0,8%	1,3%	0,3%
Mais trabalhadores		0,5%	0,4%	0,7%
Horário alargado e mais horários para agendamento		0,5%	0,4%	0,6%
Modernização e novas tecnologias		0,3%	0,2%	0,4%
Editais em fluxo contínuo		0,2%	0,0%	0,45%
Mais rigor na seleção dos profissionais		0,1%	0,1%	0,0%
Melhor compreensão sobre a ASES		0,1%	0,1%	0,0%
Intervenção		De acordo com as especificidades do estudante	4,0%	3,5%
	Acompanhamento mais presente e personalizado	2,4%	1,9%	3,0%
	Mais humana	1,5%	0,8%	2,4%
	Melhor atendimento	1,5%	0,9%	2,1%
	Com o acompanhamento do desempenho académico	0,8%	0,7%	0,9%
	Com a oficialização de protocolos com empresas e instituições para inserção no mercado de trabalho	0,1%	0,2%	0,0%
Procedimentos e abordagens	Análise que supere os rendimentos formais e mais contacto com os estudantes	7,3%	9,6%	4,7%
	Maior rigor na aplicação dos critérios	6,3%	5,6%	7,0%
	Atribuição mais justa e equitativa	5,9%	7,4%	4,3%
	Maior esclarecimento nos procedimentos	1,7%	1,6%	1,9%
	Menor rigidez na aplicação dos critérios	0,8%	0,9%	0,6%
	Tolerância com as reprovações	0,3%	0,6%	0,0%
	Abordagens menos intrusivas	0,2%	0,1%	0,3%
	Facilitar os processos de pagamento do alojamento	0,1%	0,2%	0,0%
Qualidade da resposta	Concordância com a estrutura atual	8,9%	9,1%	8,6%
	Aumentar as estruturas e equipamentos sociais	1,1%	1,0%	1,2%
	Melhores condições nas residências e cantinas	0,7%	1,2%	0,1%
Outros	Não se manifestaram	6,0%	7,6%	4,9%
	Que o ensino superior fosse gratuito	0,3%	0,5%	0,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Dois diferentes vertentes para o reforço dos apoios foram mencionadas pelos estudantes: a primeira a de mais apoios específicos e não monetários e a segunda de mais apoios monetários. Quando requerem mais apoios monetários reforçam a ideia de que os que recebem são insuficientes e sugerem a revisão dos valores considerando, em Portugal, o valor das propinas, “seria ideal conseguir fornecer mais e melhores ajudas. Cada vez mais alunos desistem dos cursos por dificuldades financeiras” (Id 435, PT). No Brasil, ponderando o custo de vida associado a cada cidade, mas também ao aumento do número de bolsas oferecidas “gostaria que houvesse o número de auxílios equivalente ao número de estudantes que precisam” (Id21100, BR).

A sugestão dos estudantes da criação de apoios específicos significa a ampliação do escopo para os não monetários que visam o bem-estar, tendo sido citados os: psicológico “dada a grande pressão a que os estudantes estão sujeitos, e a enorme quantidade de trabalho. O período de frequência do ensino superior é muito desgastante a nível emocional, e até nas relações que o estudante mantém com a sua família e amigos” (Id 22457, PT), psiquiátrico, realizado em equipe multiprofissional, na área da iniciação científica, do lazer, desporto, apoio médico e de saúde. Mencionam ainda o apoio pedagógico “além do apoio financeiro seria muito importante o apoio pedagógico visto que normalmente estes estudantes não têm a mesma capacidade para recorrer a explicações extra, livros, etc.” (Id 22602, PT), e à cultura “poderiam dar suporte para música e esporte (ausente na assistência estudantil da UF). Gostaria muito de aprender a tocar um instrumento mas o custo é inacessível e não encontro um grupo dedicado ao ensino dentro da universidade (Id21224, BR).

Sugestões estas que convergem com a dificuldade dos órgãos executores em superarem um modelo de ASES pautado nos apoios tradicionais, características em Portugal e no Brasil, apesar dos avanços já alcançados, mas cuja concretização dependem do reforço orçamental por parte dos Estados nacionais.

Desejava que fossem disponibilizadas mais verbas para poderem trabalhar em melhores condições e sem tanta sobrecarga, para reabilitar as residências de estudantes, cantinas e outras infra-estruturas que se encontram muito debilitadas. As verbas para as bolsas deviam ser novamente aumentadas e não diminuídas como foi o caso, o que me prejudicou bastante (Id668, PT).

Os estudantes citam, inclusivamente, questões relativas à corrupção no âmbito político que influencia a eficiência das políticas públicas e sociais: “o Brasil particularmente tem muito dinheiro, e também muita corrupção, se não fosse pelos roubos a ação social poderia cobrir as despesas de cargo universitário, de todos os alunos necessitados (Id 21769, BR).

Um modelo para a ASES universal e com base nos direitos fundamentais foi sugerido:

penso que todos os estudantes deviam ter algum tipo de apoio social escolar. Por exemplo, todos deviam ter ação social que lhes permitisse pagar despesas de material escolar (ex: livros, cadernos, canetas, fotocópias). A ação social não é uma política para os pobres, é uma peça fundamental na democracia e pertence à classe trabalhadora (Id 36, PT).

Além disso, que os apoios sejam atribuídos sem interrupção, sem possibilidades de cortes excessivos nas bolsas e o melhoramento das ferramentas para a candidatura. Em maior volume do que os estudantes portugueses, os brasileiros sugerem que a política da ASES tenha como base o sucesso acadêmico, que ofereça incentivos aos que têm melhor desempenho em atividades relacionadas à pesquisa científica e à extensão universitária.

Nos dois países foi sugerido que haja retribuição por parte dos bolseiros em atividades voluntárias e mais deveres para quem recebe os apoios, com a “obrigatoriedade para os beneficiários participarem no apoio do curso, como por exemplo, centros acadêmicos. Também gostaria que o público alvo fosse avaliado não apenas pela renda mensal, mas sim pela possibilidade de retornar o investimento com benefícios para o estado ou para os cidadãos” (Id 21448, BR), demonstrando uma visão de sustentabilidade e de participação cidadã.

Apoiam-se na visão estruturalista que contemplam o desejo da ASES como promotora da autonomia do estudante, em concomitância com o fortalecimento das políticas públicas nacionais, promotoras da educação, “só gostaria que as Universidades e o governo não parasse com esta acção, que representa muito para os estudantes do ensino superior, que não têm condições financeiras” (Id 78, PT).

Em relação às sugestões para a *organização interna*, estas maioritariamente centram-se na procura por colmatar os problemas de carácter procedimental. Os estudantes sugerem maior agilidade e rapidez nas análises das candidaturas aos apoios, se pela primeira vez ou se no caso de renovações, como também que os órgãos executores sejam mais acessíveis e promovam maior divulgação, forneçam mais esclarecimentos sobre as suas ações e sobre como acedê-las.

Por vezes, os serviços sociais são deficitários. Por exemplo, a atribuição dos apoios é muito demorada, sendo que neste período alguns estudantes são ‘forçados a desistir’. Considero ainda que a assistência estudantil deveria apostar num sistema de resposta 24h e devia divulgar melhor todas as formas de apoio que os estudantes podem "usufruir" (Id263, PT).

Maior coordenação e troca de informações a nível dos serviços internos à universidade, com os serviços públicos ou mesmo que contemple a participação dos estudantes através das instâncias representativas foram sugeridos pelos estudantes bem como a recomendação da antecipação dos processos de candidaturas para antes do início das aulas.

Os estudantes propõem a ampliação dos horários para atendimento (entrevistas ou solicitação de apoio ou informações), e a contratação de trabalhadores, no entanto que sejam precavidos em relação ao recrutamento, pedindo maior rigor na seleção dos profissionais: “assistentes de origem humilde que não humilhe os estudantes, ou respostas menos rispidas” (Id 21360, BR), ou que “as pessoas nos serviços fossem mais atenciosos e tivessem a noção que estão a lidar com jovens, muitas vezes com problemas familiares, etc etc” (Id 657, PT). Recomendam ainda a necessidade de modernização e uso de novas tecnologias como estratégia de melhoramento. No Brasil, que os editais de candidatura tivessem fluxo contínuo e, em Portugal, que fosse disseminado pelos serviços à comunidade estudantil uma melhor compreensão sobre a ASES.

Acerca da categoria *intervenção*, mais enfatizada pelos estudantes brasileiros, ambos os grupos aconselharam que os apoios a serem atribuídos considerassem as especificidades do estudante e requisitam, do mesmo modo, formas mais próximas de contacto entre eles e os técnicos: “há que ter em conta a individualidade de cada indivíduo e as suas condições, tanto familiares como económicas. A ação social não deve ser vista apenas como um apoio, pois na maioria dos casos é uma necessidade de sobrevivência, já para não dizer que sem ela seria impossível para muitos frequentar um curso superior” (Id 271, PT).

Requerem uma atenção que considere as particularidades das suas famílias, das suas necessidades e motivações, serem olhados de forma única, como pessoas singulares com necessidades que não são atendidas por um conjunto de respostas impessoais e coletivas, no sentido da melhoria das condições relacionais entre estudantes e técnicos. Sugerem que seja “realizada com acompanhamento mais próximo do estudante que depende da assistência, pois muitas vezes ele se encontra ‘perdido’ no contexto universitário quando no início do curso” (Id 21135, PT).

Os estudantes pedem por intervenções mais humanas e por melhor atendimento “com maior abertura e respeito ao estudante. Com funcionários realmente competentes e com menos descaso ao estudante. De forma mais humana para com o assistido e menos burocrática, com menor avaliações tecnológicas que muita vezes excluem o estudante por não avaliar suas questões psicológicas, apenas seus números inscritos no edital de seleção” (Id 21991, BR).

Valorizam ainda que seja desenvolvido um acompanhamento do desempenho académico numa perspetiva preventiva e, em Portugal, que sejam oficializados protocolos com empresas e instituições para a inserção no mercado de trabalho.

As sugestões em torno dos *procedimentos e abordagens* apresentaram diferenças: se para os estudantes portugueses dirigiram-se à uma análise que superasse os rendimentos formais e com maior contacto com os estudantes, para os brasileiros dirigiram-se à necessidade de maior rigor na aplicação dos critérios.

Ambos os grupos sugeriram que os técnicos sejam mais rigorosos na aplicação das regras“ deveria ser realizada mais rigorosamente com maior supervisão para que alguns alunos que não necessitam de apoios receberem” (Id 246, PT). Além disso, que as próprias regras sejam mais rígidas “neste momento acho que a apreciação de distribuição de bolsas financeiras deveria ser realizada através de critérios mais restritos de avaliação do contexto familiar” (Id 605, PT).

Ainda a respeito dos procedimentos e abordagens, os estudantes de ambos os países sugerem que sejam tomadas medidas de fiscalização e melhor investigação da situação, como forma a colmatar o sentimento de injustiça e do que acreditam ser evidências da má atribuição das bolsas: “gostaria que tivesse mais atenção com relação aos dados levados pelos estudantes, uma vez que muitos possuíam renda para se manter e recebiam o apoio estudantil, enquanto outros não por ultrapassar um pouco a renda. Talvez fazer uma investigação social porque nos últimos tempos andou sendo descabida a seleção e até o recurso não respondem” (Id21336, BR).

Para melhorar a atribuição dos apoios, recomendam meios de torná-la mais justa muitas das vezes os alunos, seja por vergonha de pedir ajuda ou mesmo pela falta de informação, não usufruem deste direito. Como tal, deveria existir uma aproximação dos técnicos aos alunos, tornando assim possível uma melhor recolha de necessidades e consequentemente, tentar solucioná-las (Id 592, PT).

Em menor expressão, os estudantes portugueses sugerem que os regulamentos sejam tolerantes com as reprovações e que sejam facilitados os processos de pagamento do alojamento e, para ambos que as abordagens sejam menos intrusivas.

Em relação à *qualidade das respostas* sociais, maioritariamente, os estudantes concordam com a estrutura atual, demonstrando-se satisfeitos com as condições atuais. No entanto, alguns sugerem aumentar as estruturas e os equipamentos, igualmente, melhorar as condições das já existentes, principalmente das residências e restaurantes universitários: “não são todas instituições que são equipadas com alojamentos, restaurantes e transporte, pois no meu entendimento as instituições que garantissem essas condições a todos os alunos interessados seria garantir os direitos aos alunos de forma mais justa e qualificada que a assistência hoje” (Id 21989, BR).

Algumas das propostas elaboradas pelos estudantes foram também mencionadas pelos dirigentes entrevistados, enquanto que outras seguiram caminhos dialmentalmente opostos. Por exemplo, no caso de Portugal, alguns dirigentes reconheceram a necessidade de mudança nos diplomas da ASES com vista à maior coerência com os dias atuais justamente por compreenderem que existem novas necessidades trazidas pelos jovens do novo milênio.

No que diz respeito à propostas concretas, os estudantes focaram-nas na ampliação do atendimento, das estruturas e equipamentos e dos apoios monetários e não monetários. Ao

passo que os dirigentes pensaram em propostas, e já elaboram ou efetivam algumas, no sentido das garantias de financiamento, ou seja, de recursos financeiros para concretizar as propostas de ampliação (ou meramente de continuidade face aos cortes orçamentais).

Relativamente à organização interna, os estudantes recomendaram o melhoramento de aspetos que os dirigentes apontaram como obstáculos à atuação no cargo e constrangimentos à equipa que dirigem, que envolvem a diminuição das equipas de trabalho, a burocracia, a dificuldades de articulação interna e externa aos serviços, entre outras, o que demonstra que as dificuldades sentidas pelos dirigentes refletem-se diretamente nos estudantes, significando ineficiência para ambos.

No âmbito das intervenções, alguns dirigentes apontaram já estarem a implementar algumas das sugestões realizadas pelos estudantes (mas não como regra geral), nomeadamente em relação ao acompanhamento do desempenho académico. Não obstante, as demais sugestões dos estudantes assumem pouco significado no discurso dos dirigentes e mesmo das legislações nacionais e podem ser um ponto a ser explorado positivamente pelos órgãos executores e profissionais, especialmente pelos assistentes sociais.

Efeito similar encontramos nas sugestões sobre os procedimentos e abordagens. Apesar de os dirigentes afirmarem procederem rigorosamente conforme as normas nacionais portuguesas ou semirregulamentadas brasileiras, usando-se inclusivamente dos artigos que tratam das exceções, os estudantes fazem sugestões aparentemente contraditórias, mas que visam à atribuição mais justa e equitativa dos apoios. Por um lado, a revisão da natureza dos rendimentos, do cálculo para a atribuição, como também maior proximidade para com as condições reais de vida dos estudantes e da família. Por outro lado, recomendam maior rigor na aplicação dos critérios.

O discurso dos dirigentes demonstra, em alguns pontos, divergência com o que os estudantes recomendam. As divergências podem aparentemente gerar tensões entre os anseios e as necessidades dos estudantes e o pensamento institucional e burocratizado dos dirigentes. São dois lados da mesma moeda: o *wishful thinking* vs. o concreto e o estabelecido. A razão de ser das reivindicações e do manifesto dos estudantes representam, sobretudo, aos órgãos executores a voz que avisa, adverte e faz lembrar que nada pode ser permanente, que as situações são dinâmicas, transformam-se constantemente. A voz dos estudantes e a participação dos mesmos nos processos de mudança pode ser oportuna aos órgãos executores se estes as interpretarem como uma aliada à (re)construção de uma ASES mais dinâmica, ativa e coerente com o dia-a-dia dos seus interessados. As aparentes tensões podem

transformar-se em trabalho cooperativo e construtivo que dissipa confrontos e previne rupturas ou o desrespeito mútuo.

A centralidade dos direitos humanos na garantia da diplomação

Os elementos ontológicos contidos nas legislações nacionais da ASES brasileira e portuguesa integram os objetivos de igualdade de oportunidades, a garantia do acesso, o apoio ao sucesso acadêmico e à conclusão, a prevenção à retenção e à evasão escolar, e ainda os princípios de acessibilidade, responsabilidade social, qualidade dos serviços, equidade, direito social, entre outros. Paradoxalmente, os critérios de elegibilidade ao acesso aos apoios (bolsas de estudo, residências, complemento de alojamento, etc.), integram, a título de exemplo: a insuficiência da situação econômica com limites máximos de captação do rendimento familiar, o aproveitamento escolar e a conclusão do curso em prazos pré-determinados.

A incompatibilidade das legislações da ASES luso-brasileiras no que se refere aos elementos ontológicos universais e democráticos com os critérios de elegibilidade limitantes à situação socioeconômica encontra repercussão na avaliação dos estudantes sobre as condições de acesso aos apoios, analisada a partir dos dados do inquérito. Apesar de reconhecerem o acesso à ASES como um direito fundamental, também reconhecem que as condições que lhes são oferecidas são insuficientes e deficitárias, mais impeditivas do que promotoras do acesso. Encontram também repercussão nas dificuldades e, conforme alguns testemunhos, na frustração dos dirigentes quando confrontam a capacidade de atendimento dos serviços com a necessidade real dos estudantes. Situações que são congruentes com o argumento de que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-lo, mas o de protegê-lo. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (Bobbio 1992, p. 24).

O reconhecimento e a proteção dos direitos, que incluem os à educação, constam nas Constituições democráticas. Como direitos históricos, nasceram no início da era moderna, concomitante à visão individualista de sociedade. São indicadores do progresso histórico das civilizações e a sua indevida aplicação por resultar em condições adversas às pessoas. Para Held (1997) os sete “feixes de direitos”: saúde, sociais, culturais, civis, econômicos, pacíficos e políticos necessitam ser atendidos no seu conjunto a fim de viabilizar condições de autonomia e democracia plena para os cidadãos, condição esta necessária à participação simétrica e de forma livre, de modo a formar a estrutura comum de ação, “uma estrutura justa de autonomia social, econômica e política – que é necessária para a democracia” (Held 1997, p. 75).

A autonomia, para Held (1997), constitui o simulacro da plena realização dos direitos e o seu oposto, a nautonomia “qualquer padrão assimétrico socialmente condicionado de oportunidades de vida que coloque limites artificiais na criação de uma estrutura comum de ação” (*idem*, p. 69). Se estruturalmente aceite pelas instituições e organizações e “quando o poder gera resultados nautonômicos, a participação é involuntariamente restrita ou artificialmente delimitada. Na medida em que a nautonomia existe, uma estrutura comum de ação não é possível e a democracia torna-se um domínio privilegiado operando em favor de cidadão com recursos significativos” (Held, 1997, p. 70). Tal facto pressupõe a segmentação em grupos populacionais em circunstâncias da negação do exercício da cidadania de forma participativa e democrática, a iniciar no acesso digno às condições de sobrevivência, desde as básicas (alimentação, habitação) às mais complexas (cultura, lazer, educação e acesso aos serviços públicos). Ao admitirmos tais circunstâncias, colocamos em discussão uma conceção sobre os direitos restritos às necessidades humanas básicas de sobrevivência que define limites mínimos e focalizados, especialmente encontrado na lógica das políticas neoliberais (Pereira, 2002). A ASES apresenta tal padrão ao verificamos que as bolsas e os auxílios monetários brasileiros são insuficientes para a manutenção dos estudantes, do mesmo modo, as bolsas de estudo em Portugal destinam-se ao pagamento das propinas. Em ambas, há pouco investimento em ações que superem os apoios monetários, e baixas taxas de cobertura absoluta, especialmente no caso do Brasil.

A superação da fragmentação e focalização pode dar-se quando o debate sobre os direitos integrar uma visão ampliada na elaboração das políticas, a valorizar a dimensão democrática e participativa na qual o cidadão ocupa o centro do debate.

A perspetiva dos direitos humanos, “*those rights, which are inherent in our nature and without which we cannot live as human beings. Human rights and fundamental freedoms allow us to fully develop and use our human qualities, our intelligence, our talents and our conscience and to satisfy our spiritual and other needs*” (Reichert 2001, p. 9), tem sido adotada na literatura sobre os direitos à educação. A sua pertinência adquire ressonância em razão da situação socioeconómica contemporânea na qual as condições humanas básicas são colocadas à prova quando vemo-nos diante de discriminações em relação à idade, classe social e etnia ou raça. Distingue-se da noção de justiça social, que está voltada à justa alocação de recursos, direitos e oportunidades, por ter com base uma teoria igualitária, universal e que não distingue classificações que segregam os indivíduos. Sob a ótica dos direitos humanos, o direito a viver com a garantia dos benefícios do *Welfare State* é tão importante como o direito à viver livre de discriminações. Afinal, “[it] defines needs but also

presents a set of rights for each individual, no matter where that individual resides [and] includes a wide variety of concepts and covers many areas of basic human needs” (idem, p. 9).

É uma perspectiva que enquadra uma questão particular dentro de um conjunto de direitos na qual os governos e os próprios cidadãos são responsáveis por gerenciar e criar resoluções alternativas. Não diz respeito apenas ao descumprimento no atendimento às necessidades, mas de violações que ferem a garantia das condições de vida das pessoas, nas quais o Serviço Social pode trazer ao debate o conhecimento que tem sobre a matéria e desafiar a desigualdade e a distribuição injusta das riquezas (Reichert 2006).

Os direitos humanos relacionam-se com o desenvolvimento económico e a democracia, casuísticamente, e cruzam-se intrinsecamente com a ideia do ser humano que escolhe livremente e é responsável pelas suas ações, como um agente individual e social. Isto requer abandonar a ideia de direitos humanos pautada por uma abordagem individualista às questões relativas às violências procedentes dos Estados, de negação de direitos básicos ou limitada à compreensão como direitos civis que dependem de garantias das instituições do Estado. Por isso, “re-politizar os direitos humanos num sentido integral; a de redefinir o desenvolvimento económico com vistas ao bem-estar social sobre bases ecológicas sustentáveis; e a de radicalizar e estender a questão da democracia dentro, para aquém e para além dos Estados” (Gomez 1997, p. 94) é uma necessidade para compor um debate coerente com os problemas contemporâneos.

Os direitos humanos são matéria de preocupação em escala global, mesmo com a interpretação de Santos (1997) de que a formulação da Declaração Universal dos Direitos dos Homens (1948) desconsiderou diferenças entre os contextos europeu com os demais, não teve a participação da generalidade dos povos, não foi consensualmente construída, que enfatizou o reconhecimento dos direitos individuais, civis e políticos em detrimento dos económicos, sociais e culturais, assumindo um discurso utópico em forma de “esperanto”⁹¹. Contudo, sem dúvida, “*it becomes clear that human rights do not exist in a vacuum or simply within a particular country. When considering human rights, it matters what occurs in other countries because human rights do not stop at the borders of individual countries*” (Reichert 2003, p. 78).

⁹¹ O mesmo autor afirma que o carácter emancipatório aos direitos humanos pode vir a ser erigido se os direitos humanos fossem reconhecidos com maior amplitude considerando a multiculturalidade, representando círculo mais alargado de reciprocidade dentro da cultura em questão, e que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos, 1997, p. 122).

Se a educação integra os direitos humanos como um direito positivo, “*which are those that attempt to ensure each resident of a country an adequate standard of living based on the resources of that country*” (Reichert 2001, p. 9), a realização do direito ao acesso ao ensino superior consubstanciado pela política da ASES, no que respeita às estratégias da sua promoção e ao desempenho do papel social de integração dos cidadãos e de desenvolvimento económico, apresenta-se de forma desigual: no Brasil focada em grupos específicos e com baixas taxas de cobertura, e em Portugal mais integrativa com taxas mais elevadas de cobertura absoluta, mas com avaliação insuficiente sobre a sua eficiência. Não obstante, em ambos os países é promovido pelo tratamento desigual a suprir o direito à igualdade no trato das diferenças, como uma democracia redistributiva, mas sob críticas dos estudantes em relação às condições de acesso e de facilitação dos serviços em matéria de organização e disponibilidade.

Uma vez que para os estudantes luso-brasileiros a ASES é indispensável à conclusão do curso e os dirigentes interpretam o mesmo ao mencionarem a importância dos apoios à trajetória dos estudantes que os acedem, a começar pelas constituições nacionais que colocam o acesso ao ensino superior como facultativo e de acordo com a capacidade de cada um, tal poderia passar a ser um direito a ser garantido pelos Estados, tal como os demais níveis de ensino. Com tal pressuposto, quiçá, as legislações nacionais específicas da ASES poderiam trazer um novo elemento que agregaria não apenas a centralidade dos direitos humanos, como também a noção de que a formação no ensino superior é fundamental ao desenvolvimento social global e sustentável da sua sociedade.

A centralidade dos direitos humanos na política da ASES e na atuação do Serviço Social justifica-se pelas bases sólidas que oferece à conceção e execução de políticas públicas e sociais na qual os apoios sociais são concebidos como um instrumento de garantia do direito humano fundamental de permanência no ensino superior.

A formação universitária e o capital humano e social

Dado que o nível de educação de adultos contribui para o crescimento económico dos países, a qualidade da educação é “*causally related to economic outcomes [...] a more skilled population – almost certainly including both a broadly educated population and a cadre of top performers – results in stronger economic performance for nations*” (Hanushek, Wößmann 2007, p. 76). Consequentemente, no caso de Brasil e Portugal, a falta de mão de obra qualificada em razão do contingente de trabalhadores desqualificados do ponto de vista

da formação acadêmico-profissional disponíveis no mercado de trabalho é um resultado característico dos países não desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento.

Como constatamos no quadro comparativo sobre a conjuntura da União Europeia e da América Latina no período entre 2008 e 2014 (Quadro I.7, Cap. I), a AL possui desafios mais acentuados do que a UE a ponderar o volume da população em idade a ingressar no ensino superior, mais elevado na AL, e que o percentual de ingresso da mesma população é mais baixo comparativamente à UE. Além disso, há diferenças no patamar salarial entre os dois grupos de países, com maior desigualdade dentro da UE, bem como para este último maior risco de desemprego, mais acentuado na população com menor nível de escolaridade (Kovács 2004).

Se pensarmos em matéria de acúmulo de conhecimento adquirido pelos trabalhadores por meio da formação no nível politécnico ou universitário, estamos a tratar do capital humano e social disponíveis nas sociedades dos respectivos países. Exemplificamos os seus efeitos⁹² por meio dos dados relativos ao Peru (item 2 do Cap. II), país que apresentou alto índice de educação de adultos e de volume de investimentos no ensino superior, e também a mais baixa taxa de desemprego da população ativa na AL, no período em questão. A Alemanha que tem elevado percentual no investimento em educação superior, apesar de não possuir as taxas mais elevadas do nível de educação de adultos foi a que apresentou a taxa de desemprego mais baixa da UE. Por outro lado, no caso de Malta, vemos que o país tem o nível mais baixo de educação de adultos, o que pode ser resultado do baixo investimento no ensino superior que apresenta.

Para Nahapiet (2013) o capital humano e o capital social relacionam-se mutuamente posto que o capital humano, entendido como “*the stock of knowledge and skills that enables people to perform work that creates economic value*” (Nahapiet 2013, p. 75), por si só não expressa grande valor. Por isso é importante relacioná-lo com o capital social, “*if human capital is about the value of people’s individual abilities, social capital is about the value of social connections and relationships*” (*idem*, p. 79).

Estudos subsequentes buscaram transcender a ideia do capital humano para outros níveis sociais:

Research on human capital is now well established, demonstrating the significance of education, qualifications, and skill levels for economic outcomes at the individual,

⁹² Evidentemente que existem outros indicadores que devem ser considerados para efeito desta análise, no entanto, chamamos a atenção para um conjunto de elementos que nos parecem importantes para análise da ASES e o capital humano e social e o investimento dos Estados na área.

organizational, and societal levels. However, the dominant paradigm in which knowledge and skills are treated as relatively unproblematic attributes of the individual, accessible and transferable with limited regard for context, is coming under increasing scrutiny. Human capital may be individual asset, but its value in practice depends on a wide range of social factors and social relations. It thus needs to be understood and analyzed within a more social paradigm. Social capital theory provides a powerful perspective for doing this – partly because it too adopts the capital metaphor as well as focusing on the importance of knowledge, learning and education (Nahapiet, 2013, p. 90).

Nesse sentido, a população com maior grau de qualificação e instrução é capaz de criar estratégias e relações com base no empreendedorismo e sustentabilidade a considerar os recursos disponíveis no ambiente próprio em que vivem. Sociedades mais coesas e qualificadas podem apresentar-se mais resilientes e capazes de transformarem-se em contextos de crise ou de alterações repentinas relativamente às condições sociais, económicas ou culturais. De um conhecimento próprio e individual, constroem-se redes entre as pessoas e assim, o capital social “*serves as a kind of collateral, but it is available to those who have no access to ordinary markets. Lacking physical assets to offer as surety, the participants in effect pledge their social connections. Thus social capital is leveraged to expand the credit facilities available in these communities and to improve the efficiency with which markets operate there*” (Putnam 1994, p. 169).

Relações entre o desenvolvimento socioeconómico e o capital social dos países são demonstrados por diferentes estudos e a consolidação do conceito de capital social foi possível para Putnan (1994) a partir de três elementos que definem técnicas de aferição do capital social e envolvem: “redes sociais a que os indivíduos pertencem (família, amigos, associações culturais, recreativas, sindicatos, políticas, etc.); normas que essas relações pessoais permitem desenvolver e consolidar; confiança quer nos outros indivíduos, quer nas instituições (Almeida 2011, p. 27). Neste mesmo estudo, Putnan (1994) indicou que o capital social pode apoiar a construção de redes de atividade criminosa, nomeadamente quando exemplificou tal associação com a máfia italiana. Se é possível que o capital social de uma sociedade apóie a formação de redes criminosas, por quê não o é para a formação de redes que combatam, por exemplo, à corrupção?

Se os estudantes indicaram que a cidadania é uma dimensão consensual e assente na qual a ASES pode constituir-se espaço para o seu exercício, a formação das pessoas em níveis mais avançados de ensino pode ser interpretada como uma componente do desenvolvimento individual a elevar o nível crítico das pessoas, bem como da capacidade de associarem-se.

Nessa lógica, “a participação em associações voluntárias, a participação cívica, a pertença a redes sociais diversificadas, são positivas quer para o indivíduo que a elas se entrega quer para a sociedade em geral. Esses benefícios são muitos e diversificados e passam pela saúde, pela longevidade, pelo bem-estar económico e pela democracia” (Almeida 2011, p. 108)

Segundo Putnan (1994), o capital social pode incidir sobre a confiança nas estruturas modernas e complexas erigidas por meio de duas fontes interrelacionadas: as redes civis de engajamento e as normas de reciprocidade, estas últimas vistas como altamente produtivas para o capital social. Colocadas desta forma, as normas de reciprocidade podem dirigir estratégias de sustentabilidade pela pertença dos estudantes à ASES e pelo papel de responsabilidade social que estudantes, serviços e universidades desempenham em relação ao outro. Este é um aspeto que de certa forma foi referido pelos estudantes e dirigentes quando reconhecem que a proximidade entre eles é uma componente importante para o desenvolvimento recíproco.

A ASES é uma política indispensável direcionada tanto para as pessoas que não têm condições financeiras para suportar os gastos com o ensino superior como para os países que precisam ter melhoradas as qualificações profissionais e académicas da população. Coloca-se como alternativa para melhorar os indicadores educacionais desde que seja considerada um instrumento de promoção de igualdade de oportunidades ao acesso e à conclusão do curso superior e auxiliar às políticas públicas.

A autonomia para os órgãos executores

Os SAS, como já referimos, são um serviço criado pela lei maior da ASES portuguesa, a existir em todas as IES, dotados de autonomia administrativa e financeira (Lei nº 129/93). Esta lei seguida de outras orientações, como da promulgação do RJIES, constituíram-se em importante marco legal para o destino dos SAS de modo que as IES tiveram e ainda têm de realizar escolhas relativamente à estruturação dos seus SAS's. Algumas IES, na composição do organograma, optaram por os situarem subordinados às Reitorias como uma unidade orgânica autónoma, equivalente a um departamento escolar. Já outras, optaram pela constituição de uma personalidade jurídica, com estatuto próprio, com a superintendência do Reitor, com os órgãos do Conselho Administrativo e do Conselho de Ação Social.

Como constatamos a partir dos relatos dos dirigentes dos SAS, hipoteticamente, a constituição de um estatuto próprio permitiria maior autonomia e inovação no que diz respeito, por exemplo, à arrecadação de receitas a serem investidas nos equipamentos sociais para os estudantes, o que envolve desfrutar da autonomia financeira cujas decisões relativas

ao orçamento único são tomadas pelos próprios serviços. Consistem em serviços que apesar de estarem dentro da universidade, gerem uma unidade orgânica completa, com orçamento, divisões e subdivisões próprias, autônomas à estrutura da universidade – de forma diferente da que se tinha até 1980 na qual se concedia aos SAS's a possibilidade de constituírem-se uma instituição à parte da universidade.

Todavia, com o avançar dos tempos e das realidades que a legislação da ASES portuguesa teve que responder, parte da autonomia administrativa foi retirada. Lembramos que a autonomia para a elaboração das normas de atribuição das bolsas de estudo foi suprimida, em 2010, uma vez que eram os SAS que definiam o montante da bolsa a atribuir. Implicou ainda na retração da autonomia financeira relativamente ao pagamento das bolsas e da conseqüente retirada do poder dos SAS dentro das próprias universidades. Assim, o MEC, através da DGES, tomou o controle político e financeiro, retirando o peso dos SAS, na figura dos seus administradores, dos processos decisórios. Este foi um importante acontecimento para a ASES portuguesa dado que alguns SAS tinham orçamentos anuais maiores do que os das próprias universidades (Barrias, 2015). Desse modo, os SAS encontram-se numa dicotomia entre um modelo organizacional próprio e independente *versus* um modelo que os deixa sujeitos aos órgãos de governo da Universidade no que toca à sua gestão administrativa, financeira, patrimonial e de recursos humanos.

Os SAS que não são constituídos por estatuto próprio são estruturados, maioritariamente, como unidade orgânica que sofrem os constrangimentos inerentes à subordinação às Reitorias, tal como outro serviço qualquer a integrar o organograma institucional, como constatamos no testemunho de um dos dirigentes cuja estrutura está organizada em Direção. O mesmo passa-se com os órgãos executores da ASES brasileira, que geralmente constituem-se em Pró-Reitorias. É uma opção que os limita em ambas as dimensões, administrativa e financeira, e podem apresentar revezes por condicionalismos em três aspetos: o primeiro é que são órgãos que não possuem recursos humanos próprios e os financeiros são colocados em discussão da mesma forma como o são os de outras Pró-Reitorias (ou equivalentes) de maior prestígio, cujas conseqüências podem gerar partilhas desiguais. A disputa por orçamento nas universidades entre uma Pró-Reitoria de Pós-Graduação, por exemplo, e a da ASES, certamente é desigual do ponto de vista da correlação de forças e dos interesses institucionais. Neste ponto, no Brasil, a rubrica PNAES é indubitavelmente importante e deve ser seriamente respeitada como um recurso estrita e unicamente direcionado à ASES, a fim de que sejam evitadas manobras institucionais que se usam deste recurso para outras ações.

O segundo é que, nesta forma de estar no organograma institucional, os órgãos executores da ASES têm poucas ou nenhuma possibilidade de inovação e de caminhar para um modelo de financiamento alternativo ao OE. As possibilidades de criarem serviços que envolvam investimento para a arrecadação de receitas próprias é baixa e, se existente, estas são dirigidas ao orçamento das universidades, dada a inexistência de um orçamento próprio.

Uma política concebida para a democratização do acesso deve dispor de todos os recursos necessários para garantir autonomia decisória, que não pode ser confundida com gestão mínima de recursos direcionados. Autonomia aqui é entendida como possibilidade de decisão sobre a captação, a gestão e a destinação dos recursos. Por exemplo, no caso do dirigente brasileiro, este se encontra amarrado aos recursos do PNAES sendo que o que lhe é destinado cobre os pagamentos das bolsas e demais auxílios, parcamente. Comparativamente aos dirigentes portugueses, com exceção de um, os mesmos têm autonomia decisória acerca das estratégias de captação de recursos, que, mediante a autonomia que lhe é concedida podem buscá-los em outras esferas. Além de diversificar as fontes, diversifica e amplia o conjunto de respostas, que podem também ser definidos com maior grau de autonomia. Mais um aspeto a considerar são os benefícios à tentativa de contratendência ao apego às legislações, observada em alguns dirigentes. As legislações, obviamente, devem ser respeitadas, mas em situações omissas, ou no caso do paradigma semirregulamentado, o maior grau de autonomia pode abrir espaço para inovação.

O terceiro é que, exclusivamente no caso do Brasil, tal vinculação exige que o cargo de dirigente do órgão executor seja ocupado prioritariamente por um professor da instituição de ensino superior, geralmente vinculado à gestão eleita para dirigir a Reitoria, com periodicidade quadrienal. Como não há exigências de perfil relacionadas com a ocupação do cargo, não é raro que os cargos dos órgãos executores da ASES sejam preenchidos por professores sem experiência na área social ou da gestão e, normalmente como um dos últimos a ser dividido entre o grupo que assume as funções da administração da universidade, em razão do seu parco prestígio.

No contexto da ASES brasileira na qual o dispêndio de gastos sociais deveria ser proporcional ao acesso que pretende garantir, e onde é sabido que existem menos recursos do que estudantes que deles precisam (Santos & Marafon, 2016), a falta de autonomia configura-se numa aparente atitude das universidades em eximir-se da responsabilidade social para com os estudantes ao repetirem o discurso de insuficiência orçamentária, como vimos nos relatórios institucionais, no discurso do dirigente e mesmo na avaliação dos estudantes. A responsabilidade social pode ser incorporada nas políticas de permanência se as universidades

optarem por não negligenciarem os problemas sociais dos estudantes, mas sim enfrentá-los, mediante condições de autonomia uma vez concedida aos seus órgãos executores.

Para além da *accountability*

Estudantes e dirigentes forneceram pistas sobre como melhorar a atuação do Serviço Social na ASES luso-brasileira e assim colmatar lacunas que ambas as legislações e documentos institucionais revelaram em matéria de definição das competências deste profissional, especialmente da portuguesa.

Por um lado, a salientar que não de forma uníssona, os dirigentes apontaram para uma atuação tímida dos assistentes sociais na ASES – verídico, essencialmente nos âmbitos de conceção e planeamento. Por outro lado, os estudantes luso-brasileiros revelaram que os assistentes sociais desempenham papel de destaque em relação à atribuição dos apoios, à representação sobre a autonomia e a eficiência da ASES. Nesse sentido, os apoios são melhor distribuídos e recebidos pelos estudantes que tiveram contacto com um assistente social durante a sua trajetória na universidade. Esta é uma vertente apoiada por outra parte dos dirigentes que atribuem valor à atuação destes profissionais, no entanto ainda muito vocacionados para a atribuição das bolsas de estudo – o que não se configura problema se outras frentes de trabalho estiverem ativas concomitantemente.

A lógica do *accountability*, para Banks (2004), é reflexo da influência de fatores como a perda de confiança nas competências e na ética profissionais por parte dos utentes, que implicou na criação de manuais de boas práticas para o seu monitoramento, cujo debate está fortemente centrado em questões que envolvem a confidencialidade e o respeito pelos utentes, questões que compõe o universo deontológico do Serviço Social.

Na ASES, tal lógica coloca o problema da tecnificação do trabalho dos assistentes sociais e, muito embora sejam os próprios sistemas informáticos a definirem os estudantes que terão os apoios atribuídos a partir de parâmetros determinados pelas legislações próprias, é sobre estes profissionais que recaem as exigências de especialização e complexificação desta tarefa. A complexificação ocorre na mesma proporção da dicotomia entre a oferta dos apoios *versus* o quantitativo de estudantes que acedem à universidade e que necessitam deles para manterem-se na condição de universitários. Esta dicotomia resulta no desalinhamento dos assistentes sociais com os princípios do Serviço Social e na frustração dos estudantes. Ambos parecem ter dificuldades em alcançar a real dimensão do problema. Parecem ser incapazes de concluir que o que promove a falta de integração do estudante aos apoios não é a atuação do

profissional que operacionaliza as ferramentas informáticas, mas a concepção própria da política que orienta o falhanço dos profissionais, dos estudantes e de suas famílias.

Como referido por um dirigente, a tecnificação e a burocratização têm-se sobressaído no quotidiano dos profissionais e têm retirado do Serviço Social papéis que são de facto e de direito da profissão. Produziu a acomodação e a aceitação passiva dos enquadramentos legais e colocou à prova valores éticos. Como uma das estratégias possíveis de contratendência coloca-se o movimento da prática informada pela investigação e a afirmação de uma cultura investigativa em Serviço Social, que contribuirá para o aprimoramento das políticas considerando o conhecimento produzido sobre os problemas sociais. Assim, o Serviço Social poderá *“build a robust defense of the variety of methodological approaches and to construct powerful arguments for research agendas over and above those set by policy makers”* (Orme e Briar-Lawson, 2010: 63).

A criação de uma proposta de investigação significa que num determinado momento foi identificado um problema, um impasse, e que são necessárias respostas. Sem dúvidas, exige reflexividade e análise crítica, processo reflexivo bem explicado por Adams, Dominelli, & Payne (2005, p. 9): *“reflection should look at how an experience has affected our thinking and our thinking affects our action, and the action is changed by the interaction of experience and thinking”*. Assim, para todo o processo de investigação é necessário debruçar-se sobre teorias, opções metodológicas e experiências profissionais. Por isso, a investigação qualifica quem a faz. O investigador precisa elaborar um quadro teórico analítico e incorporar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de desenvolvimento das etapas da investigação, que pressupõe ainda, o contacto com a realidade a ser investigada e com os participantes. É o conhecer em profundidade, o alargar da compreensão e do campo de visão sobre o objeto de estudo e as problemáticas envolvidas.

A produção dos resultados de uma investigação pode encerrar o confronto entre o que a teoria tem a informar com o que a realidade demonstra e não raras vezes os resultados são descobertas que despertam os investigadores, que elucida e abre novos caminhos à intervenção. O conhecimento produzido tende a reverter em processo reflexivo para o profissional, com implicações no redimensionamento da prática, corrobora novas práticas condizentes com a realidade do seu público, porém orientada por evidências cientificamente comprovadas que assumem caráter de teoria construída e validada pela experiência, um dos elementos que conformam a base epistemológica do Serviço Social (Ferreira, 2011).

Com efeito, tratar-se-ia de uma mudança de paradigma para governos e gestões que se interessam pelo bem comum. No caso da ASES nas universidades públicas, a afirmação da

cultura da investigação pode ser uma estratégia para vencer a inércia e desatar os nós das mãos dos profissionais em contexto de maiores dificuldades. A construção de conhecimento exige rigor científico e metodológico que guiam e validam o processo de investigação. A exemplo do que se propôs Healy (2000): “*como base para construir uma teoria de la práctica crítica pretendo utilizar la práctica para interrogar a la teoría e viceversa*” (Healy 2000, p. 20), o profissional faz perguntas e procura por respostas que valorizam o Serviço Social como campo de conhecimento, colocando-o como colaborador estratégico. Ao interrogarem-se sobre a própria prática privilegiam o nível micros social das relações interpessoais que propicia o uso de metodologias de investigação que extrapolam a tradicional quantitativa e explicativa e avançam às qualitativas e compreensivas, abrem espaço aos utentes, alteram a hierarquia do saber, invertendo a posição do conhecedor ao valorizarem diferentes tipos de conhecimentos (Humphries, 2005).

O Serviço Social, ao longo do tempo, conservou o objeto de estudo nos efeitos das políticas públicas e sociais sobre os cidadãos e as estruturas sociais com a apropriação de variadas metodologias para a investigação, tendo como aliada a prática profissional (Orme & Briar-Lawson 2010). No âmbito da discussão internacional, coloca-se a preocupação com a dimensão científica (Ferreira, 2011) e da afirmação da sua tradição de investigação iniciada no âmbito das tradições positivistas explicativas da realidade social, a desenvolver sobretudo uma cultura investigativa que desenvolve suas investigações para a aplicação prática.

O estabelecimento da cultura de investigação em Serviço Social pode promover a ampliação do seu escopo científico, fortalecendo e qualificando o conhecimento produzido. Todavia, há entraves para o estabelecimento de tal cultura, que segundo McLaughlin (2012), incluem: a falta de tempo para o desenvolvimento da investigação devido às exigências do quotidiano profissional (como pudemos observar no relato de um dos dirigentes entrevistados), o descrédito interventivo do profissional que despende tempo quando adquire o hábito de ler trabalhos científicos e, o facto dos profissionais considerarem as leituras complexas, que mais complicam do que oferecem respostas.

A cultura investigativa não pode ser confundida com a compulsividade pela criação de evidências científicas para corresponder às pressões, a exemplo do movimento *Evidence Based Practice* (EBP), direcionado para os métodos quantitativos e experimentos controlados, centrado especificamente na verificação dos resultados, associados aos enfoques das ciências naturais. Por excluir os métodos qualitativos torna-se insuficiente para criar raízes no Serviço Social. Conforme Humphries (2005), o EBP tem como finalidade destacar o que funciona e oferece respostas definitivas aos problemas sociais, que correspondem às atuais requisições

provenientes dos gestores governamentais aos investigadores e profissionais. No entanto, o EBP vem apresentando problemas relativos aos processos de inferência que orientam a evidência à explicação. Na concepção de Orme & Briar-Lawson (2010) foi acentuada a necessidade de demonstrar eficiência e construir uma base de conhecimento com intervenções testadas, o que pode gerar implicações para o futuro da investigação cerceando a influência do conhecimento do Serviço Social em detrimento de outras profissões.

Como as abordagens da EBP restringem os métodos de investigação, o Serviço Social tem dificuldade em desenvolver evidências fortemente apoiadas na prática, pelo que dentro da EBP emergiu outro movimento que inclui os métodos qualitativos, o conhecimento empírico e a participação dos utentes: o *Research in Practice* (RiP/RipfA). Nele, a *Evidence Informed Practice – EIP*: “*this shift from evidence-based practice to evidence-informed is highly significant and symbolises a distancing from the pure medical evidence-based model to a more inclusive research-based model*” (McLaughlin 2012, p. 106).

A cultura de investigação e a prática informada qualificam os profissionais que se tornam produtores de informações sobre quem estão a atuar e para o que estão a contribuir. Isso significa que para além da atribuição de analista de documentos e de gerenciador de apoios sociais na ASES, está a busca por inferências sobre quem são as pessoas por detrás dos papéis, a razão pela qual estão a submetê-los e como transformar a realidade em que vivem. Não é demais lembrar que a atuação do assistente social não é neutra, podendo gerar mais males do que bens às pessoas, por isso a necessidade de estarem conscientes do impacto das suas intervenções (McLaughlin, 2012).

Os *outcomes* alcançados pela exploração destas particularidades colocam o Serviço Social numa posição estratégica de potenciais *policy makers* que vão ao terreno e nele colhem subsídios para construir saberes sobre os problemas sociais que não se limitam à explicação. Se se limitassem à explicação estariam incompletos porque para além dela é preciso indicar direções para a aplicação prática e para a transformação das realidades micro (pessoa) ou macro (estruturas) sociais.

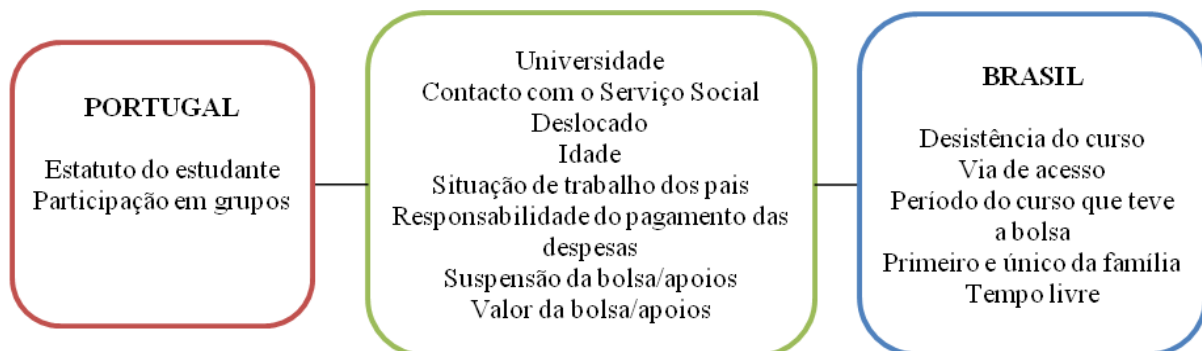
Práticas ecológicas

Relacionando-se com a inovação em matéria de resposta social, uma estratégia possível que figura como contratendência à tecnificação do trabalho dos assistentes sociais na ASES, consiste no fortalecimento de propostas com base na sustentabilidade socioambiental aliadas à intersectorialidade e interdisciplinaridade inerentes à ASES e à participação estudantil. Alguns exemplos de respostas sociais bem sucedidas foram mencionados pelos dirigentes, muito

embora não se tenham apresentado como regra na maioria dos órgãos executores, especialmente dos brasileiros, os quais chegaram a definir estratégias nos documentos institucionais, mas com aplicabilidade nula.

Com a indicação de variáveis que produziram efeito nas representações dos estudantes luso-brasileiros nas categorias analisadas no Capítulo IV, propomos que as mesmas sejam alvo de atenção no âmbito da conceção de ações específicas na política, bem como da intervenção dos assistentes sociais com os estudantes, a agregarem um ponto de vista ecológico no seu planeamento e execução. A exemplo da ASES portuguesa, ações e intervenções podem ser elaboradas considerando o estatuto do estudante no curso e a participação do estudante em grupos no âmbito da universidade. No caso da ASES brasileira, variáveis mais complexas podem ser levadas em consideração, por exemplo: a possibilidade de desistência do curso, a via de acesso ou se o estudante é o primeiro ou único da família a cursar o ensino superior (Quadro VI.1).

Quadro VI.2 Quadro de variáveis de efeito na ASES luso-brasileira



No caso da ASES de ambos os países, respostas sociais com perspetiva ecológica podem ser criadas considerando a idade ou se o estudante está deslocado da sua família de origem, procurando agregar a intersectorialidade, não apenas em matéria de fundamentos e conceitos que direcionam a prática profissional, como também em ações concretas que conectam os recursos próximos ao território de forma sustentável e construtiva, a constituir redes (reais ou virtuais).

Como já requerido pelos estudantes, a proximidade destes com os profissionais pode ser considerada uma prática ecológica e o uso das novas tecnologias pode ser uma via a ser explorada. A especificidade do público que a ASES abriga requer ferramentas de proximidade coerentes com a sua linguagem específica e meios acessíveis. Na sociedade em rede, comunicações virtuais e ferramentas tecnológicas são apostas já experimentadas nas práticas

no campo das políticas sociais e analisadas pela literatura especializada, nomeadamente espanhola (García, Daly, Sánchez-Cabezudo 2016; Peláez 2009).

A participação dos estudantes nos diversos espaços da ASES e da universidade constituem do mesmo modo práticas ecológicas que levam à resultados com impactos na sustentabilidade da política. Apesar das evidências de que os estudantes não participam ativamente de grupos de estudantes, associações académicas ou do movimento estudantil, os dirigentes apontaram que a participação ativa e consciente dos estudantes é bem-vinda e torna-se positiva para os auxiliarem à construção de propostas e definições mais eficientes sobre os apoios. Se é assim, tal participação pode ser uma linha a ser explorada pela ASES: a de promovê-la e incentivá-la em diversos níveis e âmbitos. Quiçá a ASES pode apoiar a iniciação científica, a participação em núcleos de investigação e de extensão universitária, como uma vertente de ação.

Um tema sensível à ASES brasileira e em desenvolvimento na portuguesa diz respeito ao incentivo dos estudantes ao trabalho *part time*, seja como estratégia de integração do estudante na universidade seja como estratégia de complementação aos valores das bolsas via contrapartida laboral. Como já mencionado, a literatura sobre o tema demonstra aspetos divergentes. No entanto, verificamos que os dirigentes apoiam o trabalho *part time* com o argumento de que a colaboração institucional é uma oportunidade de fomento à responsabilidade pessoal e profissional, imputando-a como parte das responsabilidades da ASES. Além disso, como uma estratégia de dinamização da economia nacional e do mercado de trabalho. Os estudantes por seu turno, ora apoiam e valorizam tal iniciativa, ora não a consideram a melhor estratégia, especialmente os brasileiros. O que nos leva a crer que programas que ofereçam apoio ao estudante com base na contrapartida de trabalho *part time* pode ser uma alternativa inovadora de resposta social desde que considere: a) a conjuntura económica e trabalhista do país; b) a cultura institucional da universidade que a desenvolverá a fim de evitar a exploração da mão de obra estudantil usando-a como servidores precários; c) a cultura fomentada acerca do papel da ASES; d) o curso do estudante e a carga horária correspondente; e) as condições específicas do estudante, as suas motivações, capacidades e limitações, uma vez que a sua integração em programas desta natureza podem eventualmente vulnerabilizá-lo e colocar em risco o seu sucesso escolar.

Parece-nos pertinente que os apoios sejam atribuídos de forma ininterrupta considerando a duração normal do curso. Se a bolsa (e os demais apoios, no caso do Brasil) passar a ser atribuída desde o primeiro ano com término previsto para a conclusão do curso diferentes problemas podem ser evitados no decorrer da trajetória académica do estudante,

com rebatimentos na organização interna dos serviços. Do ponto de vista dos estudantes: 1) este passa pelos procedimentos burocráticos de acesso aos apoios apenas uma vez; 2) diminuem as incertezas da renovação ano a ano; 3) aumenta o sentimento de segurança financeira; 4) é formado um “contrato” entre o estudante e a ASES uma vez que o apoio lhe é concedido para fins de conclusão do curso. Do ponto de vista dos serviços: 1) diminuição da sobrecarga de trabalho com as renovações anuais; 2) criação de estratégias de acompanhamento com vista ao desempenho académico; 3) interoperabilidade entre os sistemas de concessão dos apoios com os serviços académicos para situações de irregularidades na matrícula que apontem a desvinculação do estudante do curso e frequência nas aulas. Consideramos que tal estratégia apóia uma prática ecológica na medida em que agrega fluxos informacionais, diminui a burocracia (nomeadamente do dispêndio de papéis), promove autonomia e relação de confiança entre o estudante e os serviços, com base nos direitos humanos.

Uma nova vertente que, igualmente, pode ser aberta e/ou fomentada diz respeito à práticas ecológicas que os órgãos executores podem adotar e envolvem questões como: 1) a redução do uso do papel e o incentivo à adoção de fluxos informacionais; 2) o reaproveitamento dos alimentos não vendidos nos restaurantes universitários; 3) a eficiência energética e consumo de água nas residências universitárias e em todos os seus equipamentos sociais; 4) soluções de produção dos seus próprios alimentos em quintas ou terrenos de cultivo próprios com o uso da produção orgânica e de tecnologias desenvolvidas nas próprias universidades em áreas da Engenharia Alimentar e da Agricultura.

Aparentemente distantes da capacidade de trabalho e do escopo da ASES como política voltada ao ensino superior, tais questões não são dispensáveis no contexto mais recente de preocupação com as alterações climáticas e com a sustentabilidade ambiental. Ações voltadas para este fim inevitavelmente corroboram a formação dos estudantes voltada à atenção ao ambiente. Podem tornar-se exemplo a ser replicado individualmente, na família, no bairro, em grupos e movimentos sociais. Será que o panorama dos incêndios florestais no verão de Portugal pode ser alterado a longo prazo com o desenvolvimento de práticas ecológicas pela ASES? Será que o panorama de devastação da Floresta Amazónica no Brasil pode, igualmente, ser modificado? São respostas que investigações futuras podem vir a responder.

Em relação ao Serviço Social, a sua atuação “implica os pressupostos de deciframento analítico da estrutura, da conjuntura e da situação, numa perspectiva relacional e de articulação da participação do sujeito e atuação em redes e vínculos” (Faleiros 2011, p. 756).

Ao mesmo tempo em que deve ser “abrangente, holística, de carácter universal, unindo vários campos teóricos de pesquisa, orientando profissionais e investigadores para a importância de uma intervenção integrada e participativa a vários níveis, para abordagens multidimensionais das relações indivíduo-ambiente” (Rocha 2015, p. 335). Nesse sentido, uma intervenção considerando diferentes focos pode visar o fortalecimento da autonomia, cidadania e de transformações das condições de vida dos estudantes.

A ASES constitui uma área de atuação ao Serviço Social capaz de abrigar diferentes perspectivas teóricas, configurando um espaço plural, que exige competência profissional para diferenciar e estar sensível às escolhas do modelo de intervenção mais adequado a ser aplicado no devido tempo e espaço e, sobretudo, consoante às necessidades dos estudantes. Pluralidade nas escolhas teóricas no trabalho com o estudante é fundamental: como pessoa que precisa de um apoio específico, de um grupo de estudantes que necessita de dinamização ou orientação, ou do coletivo dos estudantes quando necessitam de apoio à mobilização enquanto sujeito coletivo que interfere na esfera das estruturas da política. Se há um valor que faz parte do universo do Serviço Social é o de respeitar a diversidade, a liberdade e o conhecimento das pessoas e tal profissão encontra nas suas teorias próprias modelos teóricos e interventivos capazes de responder às especificidades.

Propostas para a ASES luso-brasileira

A seguir, relacionamos um conjunto de propostas à ASES luso-brasileira, pautadas nos indicadores analisados até então com vista à transformação da ASES como uma política que pretende a igualdade de oportunidades.

Figura VI.1 Indicadores de políticas promotoras de igualdade de oportunidades



Fonte: Elaboração própria.

No caso específico do Brasil e no âmbito da *política da ASES*, sugerimos:

- Aprimoramento do regulamento nacional com a conceção de um diploma que abrigue diretrizes claras e específicas sobre conceitos, procedimentos e competências, de aplicação nacional
- Revisão do valor afeto ao orçamento do PNAES às IFES com base nas estatísticas produzidas pelas pesquisas do perfil dos estudantes
- Priorização à construção de equipamentos sociais como residências e restaurantes universitários pelas IFES brasileiras
- Atribuição da bolsa de estudo pelo tempo correspondente ao curso do estudante, de forma ininterrupta
- Criação de um plano coordenado de investimento nos níveis fundamental e médio com base na qualidade do ensino e na igualdade de oportunidade sem qualquer tipo de discriminação, cuja conclusão de implementação defina o fim das ações afirmativas.

No âmbito dos *órgãos executores da ASES brasileira*:

- Transformação do órgão para uma unidade orgânica, com estatuto jurídico próprio, dotado de autonomia administrativa e financeira

- Definição do perfil do dirigente, com formação e experiência nas áreas de gestão ou social, independentemente da carreira que segue na universidade, se professor ou técnico-administrativo
- Atuação em áreas diversificadas e de forma mais ativa dentro da universidade
- Instituição de Conselho paritário para decidir sobre a matéria da ASES, constituído por membro da reitoria, dirigente, técnico que atua no órgão, estudante e bolseiro, nos moldes dos Conselhos da Ação Social das universidades portuguesas.

No âmbito da atuação do ***Serviço Social na ASES brasileira***

- Abertura à diferentes perspectivas teóricas e modelos interventivos para a atuação
- Atuação mais próxima do estudante com estratégias participativas e integrativas
- Criação de um setor vinculado ao órgão executor exclusivamente para fins de investigação, com pelo menos um profissional afeto à atividade
- Criação de espaços de debates e protocolos com instituições nacionais ou internacionais para a partilha e constante atualização profissional.

Relativamente ao caso de Portugal, as recomendações no âmbito da ***política da ASES*** dizem respeito:

- Reativação do Conselho Nacional para a Ação Social no Ensino Superior
- Revisão da fórmula de atribuição das bolsas de estudo com indicadores sociais que superem o rendimento familiar
- Concessão de valores de bolsas de estudo não inferior ao das propinas e revinculação do valor do salário mínimo, valor mínimo das propinas e valor base da bolsa de estudo
- Atribuição da bolsa de estudo pelo tempo correspondente ao curso do estudante, de forma ininterrupta
- Políticas específicas para os SAS de universidades do interior de Portugal.

No âmbito dos ***órgãos executores da ASES portuguesa:***

- Privilégio às estruturas dos SAS em unidade orgânica, com estatuto jurídico próprio, dotado de autonomia administrativa e financeira
- Atuação em áreas diversificadas e de forma mais ativa dentro da universidade

- Manter a sede do serviço em local próximo da estrutura maior da universidade e diversificar os horários de atendimento.

No âmbito da atuação do *Serviço Social na ASES portuguesa*

- Fortalecimento da identidade profissional, reconhecendo-se como assistentes sociais dos SAS, via, por exemplo, movimento associativo exclusivo para a área
- Maior atuação e participação na elaboração de propostas de melhoramento dos regulamentos nacionais
- Atuação pró-activa na conceção de respostas sociais específicas ao SAS que está vinculado em vertentes inexploradas
- Atuação mais próxima das equipas multiprofissionais que integram os SAS.

Como novas e futuras perspetivas de continuidade desta investigação, sugerimos, por um lado maior aprofundamento sobre questões controversas e não consensuais na literatura e nas representações dos intervenientes desta investigação: a) da implementação de programas de bolsas com contrapartida laboral, com carácter ou não de colaboração institucional e b) do impacto dos apoios sobre os egressos, na vida profissional, académica e pessoal. Por outro lado, investigar as práticas do Serviço Social com os estudantes segundo diferentes perspetivas teóricas e metodológicas a fim de criar abordagens e modelos para a intervenção pautados nos indicadores levantados pela presente investigação.

Apontamos também como perspetiva de continuidade da pesquisa uma análise dos dois paradigmas segundo a conjuntura social, económica e política após 2015 que em ambos os países apresentou novas alterações. Em Portugal, após a saída da intervenção internacional e a indigitação de um novo governo, no Brasil, o agravamento da crise socioeconómica e as alterações em matéria de política social adotadas desde o *impeachment* presidencial.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Alexandre, MENDES, Hugo, RODRIGUES, João, GUSMÃO, José Guilherme, SERRA, Nuno, TELES, Nuno, ALVES, Pedro Delgado and MAMEDE, Ricardo Paes, 2013, *A crise, a Troika e as alternativas urgentes*. Edições Tintas da China. ISBN 978-989-671-169-6.
- ADAMS, R., DOMINELLI, Lena and PAYNE, Malcon, 2005, Transformational Social Work. In : *Social Work Futures: crossing boundaries, transforming practice*. Houndmills : Palgrave Macmillan.
- ALMEIDA, Jorge, 2011, *O essencial sobre o Capital Social*. Lisboa : Casa da Moeda. ISBN 978-972-27-1967-4.
- ALVES, Jolinda, 2002, A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. *Serviço Social em Revista* [online]. Vol. 5, nº1. Available from: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm
- AMARO, Inês, 2008, Os campos paradigmáticos do serviço social: proposta para uma categorização das teorias em presença. *Locus SOCI@L* [online]. No. 1, p. 65–80. Available from: http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page4/files/page4_13.pdf
- ANDIFES, 1997, *Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES*. Brasília.
- ANDIFES, 2011, *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília.
- ANDIFES, 2016, *IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES - 2014*. Uberlândia.
- BARRIAS, Pedro, 2015, A ação social e a democratização da frequência do ensino superior. In : *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior*. Coimbra : Almedina. p. 1187. ISBN 978-972-40-6121-4.
- BECK, Ulrich, 1992, *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- BELCHIOR ROCHA, Helena, FERREIRA, Paula, SILVA, Teresa and RAMALHO, Vanda, 2013, Serviço social crítico: da modernidade à contemporaneidade. *Alternativas* [online]. No. 20, p. 79–90. DOI 10.14198/ALTERN2013.20.05. Available from: <http://hdl.handle.net/10045/33650>
- BERDAGUER, Leticia Fernández, 2007, La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos. In : *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires : Prometeo Libros. ISBN 978-978-574-166-9.
- BERTALANFFY, Ludwig von, 2010, *Teoria Geral dos Sistemas*. 5ª. Petrópolis : Editora Vozes. ISBN 9788532636904.
- BOBBIO, Norberto, 1992, *A era dos direitos*. Rio de Janeiro : Campus.
- BRANCO, Francisco, 2009, A Profissão de Assistente Social em Portugal. *Locus Social* [online]. Vol. 3, p. 61–89. Available from: http://www.locussocial.cesss-ucp.com.pt/page7/files/artigo-007c-paper-branco_ls00233.pdf
- BRONFENBRENER, Urie, 1979, *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- BRYMAN, Alan, 2012, *Social Research Methods*. 4th. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-958805-3.
- BUENO, Clodoaldo, RAMANZINI, Haroldo and VIGEVANI, Tullo, 2014, Uma Perspectiva de Longo Período sobre a Integração Vista pelo Brasil. *Contexto Internacional*. Vol. 36, p. 549–583.
- CAETANO, Ana, AMARAL, Patrícia, COELHO, Sandra Lima, CARDOSO, Tania and LEÃO, Tania, 2014, Percursos com problemas de transição e de conciliação. In : *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa : Editora Mundos Sociais. ISBN 978-989-8536-34-1.
- CAETANO, Ana, ESTEVES, Denise, LEÃO, Tania and RODRIGUES, Vanessa, 2014, Percursos focados na educação e com inflexões. In : *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa : Editora Mundos Sociais. ISBN 978-989-8536-34-1.
- CASTELLS, Manuel, 2002, *A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - V.I - A Sociedade em Rede*. V. I. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-0984-0.

- CASTELLS, Manuel, 2003, *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - v.2 - O poder da identidade*. V.2. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-1008-3.
- CAVALHEIRO, Josiela Silveira, 2013, *O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais Gaúchos e o trabalho do Assistente Social: alcances, perpectivas e desafios*. Universidade Católica de Pelotas.
- CERDEIRA, Maria Luisa, 2009, *O Financiamento do Ensino Superior Português A partilha de custos*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- CHAUI, Marilena, 2003, A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. No. 24, p. 5–15. DOI 10.1590/S1413-24782003000300002.
- COMISSÃO EUROPEIA, 2007, *Quarto relatório da União Europeia* [online]. Available from: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/cohesion4/pdf/4cr_pt.pdf
- COMISSÃO EUROPEIA, 2010, *Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. 2010. Bruxelas.
- CONSELHO EUROPEU, 1999, *Declaração de Bolonha* [online]. Bolonha. Available from: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf
- COSTA, Simone, 2010, *A equidade na Educação Superior : uma análise das Políticas de Assistência Estudantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- COSTA, Antonio Firmino da, LOPES, João Teixeira and CAETANO, Ana (eds.), 2014, *Percurso de estudantes no ensino superior*. Lisboa : Editora Mundos Sociais. ISBN 978-989-8536-34-1.
- DINIS, Ana Cristina Alves Rodrigues, 2013, *Adaptação académica, apoio social e bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino superior: um estudo nas residências universitárias*. Universidade de Coimbra.
- DOMINELLI, Lena, 2005, Social Work Research: contested knowledge for practice. In : *Social Work Futures: crossing boundaries, transforming practice*. Houndmills : Palgrave Macmillan.
- EUROPEAN COMMISSION, 2015, *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education - 2014/15* [online]. Available from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_support.pdf
- FALEIROS, Vicente, 2011, O que Serviço Social quer dizer. *Serviço Social & Sociedade*. No. 108, p. 748–761. DOI 10.1590/S0101-66282011000400010.
- FEDERAÇÃO ACADÉMICA DO PORTO, 2015, *Bolsas de estudo no ensino superior: duas décadas depois* [online]. Porto. Available from: <http://www.fap.pt/fotos/editor2/bolsasestudo20anos.pdf>
- FERNANDES, Nídia, 2012, *A Política de Assistência Estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- FERREIRA, Jorge, 2011a, *Serviço Social e Modelos de Bem-estar para a Infância: Modus Operandi do Assistente Social na Promoção da Protecção à Criança e à Família*. ISCTE-IUL.
- FERREIRA, Jorge, 2011b, Contributos para o debate da epistemologia em serviço social. *Trabajo Social Global* [online]. Vol. 2, no. 1, p. 63–77. Available from: http://tsghipatiaeditorial.com/index.php/tsg/article/view/32/pdf_25
- FERREIRA, Jorge, 2014, Serviço Social : profissão e ciência . Contributos para o debate científico nas ciências sociais. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 27, p. 329–341. DOI http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44782.
- FERREIRA, Jorge and PENA, Maria João, 2014, Research in Social Work: Education, Process and Practice in Portugal. In : *Social Work Research Across Europe: Methodological Positions and Research Practice*. Ostrava : University of Ostrava. p. 83–98. ISBN 978-80-7464-537-2.
- FINATTI, Betty Elmer, 2007, *Assistência Estudantil na Universidade Estadual de Londrina/UEL*. Universidade Estadual de Londrina.
- FINNIE, Ross, USHER, Alex and VOSENSTEYN, Hans, 2004, Meeting the need: a new architecture for Canada's student financial aid system. In : *Conference: Higher Education in Canada*. Ontario : John Deutsch Institute. ISBN 6135336606.
- GARCÍA, Migule del Fresno, DALY, Alan J. and SÁNCHEZ-CABEZUDO, Sagrario Segado, 2016, Identificando a los nuevos influyentes en tiempos de Internet : medios sociales y análisis de redes sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Vol. 1, no. 153, p. 23–42. DOI 10.5477/cis/reis.153.23.

- GIDDENS, Anthony, 1998, *As consequências da modernidade*. 4ª Edição. Editora Celta. ISBN 972-8027-91-5.
- GOMEZ, José M., 1997, Direitos Humanos, Desenvolvimento e Democracia na América Latina. In : *Praia Vermelha: estudos de política e teoria social*. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GUARDALUPE, Sónia, 2009, *Intervenção em rede. Serviço Social, Sistémica e Redes de Suporte Social*. Coimbra : Imprensa da UC. ISBN 978-972-8074-04-3.
- HANUSHEK, Eric and WÖSSMAN, Ludger, 2007, The Role of Education Quality in Economic Growth The Role of School Improvement in Economic Development. P. 1–94. DOI 10.2139/ssrn.960379.
- HAUPT, Alexander, 2005, The Evolution of Public Spending on Higher Education in a Democracy. *CESinfo Working Paper n° 1631* [online]. No. Category 2: Public Choice. [Accessed 9 November 2015]. Available from: <http://papers.ssrn.com/abstract=876548>
- HEALY, Karen, 2000, *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid : Ediciones Morata. ISBN 84-7112-461-0.
- HELD, David, 1997, Desigualdades de poder, problemas da democracia. In : *Reiventando a esquerda*. São Paulo : UNESP.
- HOWE, David, 2009, *A Brief Introduction to Social Work Theory*. London : Palgrave Macmillan. ISBN 13:978-0-230-23312-6.
- IAMAMOTO, Marilda and CARVALHO, Raul de, 1983, *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 2ª. São Paulo : Cortez.
- IFSW, 2014, *Definição Global da Profissão de Serviço Social*. Australia : International Federation of Social Work.
- JERÓNIMO, Miguel Júlio Teixeira Guerreiro, 2010, *O papel da Acção Social na igualdade de oportunidades de acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico Público português*. Universidad de Extremadura.
- JERÓNIMO, Miguel, MANGAS, Nuno and ENTONADO, Blázquez, 2010, Igualdade de Oportunidades e Ação Social no Ensino Superior. . 2010.
- JUSTINO, Elsa, 2010, *A procura do ensino superior - A influência da condição socioeconómica dos estudantes na escolha de uma instituição*. Universidade Católica Portuguesa.
- JUSTINO, Elsa, 2013, A equidade ao acesso ao ensino superior. A responsabilidade social das universidades na dimensão dos seus valores sociais. In : *Responsabilidade social das universidades*. Florianópolis : Conceito Editorial. ISBN 978-85-7874-322-2.
- KOVÁCS, Ilona, 2004, Emprego flexível em Portugal. *Sociologias*. 2004. Vol. 6, no. 12, p. 32–66.
- KOWALSKI, Aline Viero, 2012, *Os (des) caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos*. Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- KUH, George D., KINZIE, Jilian, SCHUH, John H. and WHITT, Elizabeth J., 2005, *Student success in college: creating conditions that matter*. 1st. San Francisco : Jossey-Bass. ISBN 0-7879-7914-7.
- LIMA, Licínio, AZEVEDO, Mário and CATANI, Afrânio, 2008, O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* [online]. Vol. 13, p. 7–36. DOI 10.1590/S1414-40772008000100002. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>
- LOPES, Maria Alexandra, 2013, *Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra. A política de atribuição de bolsas de estudos e o Serviço Social*. Instituto Superior Miguel Torga. UCLA
- LUPTON, Deborah, 1999, *Risk*. Routledge. ISBN 0-415-18333-2.
- MARIANO, Marcelo Passini, JÚNIOR, Haroldo Ramanzini and ALMEIDA, Rafael Augusto Rbeiro de, 2014, O Brasil e a integração na América do Sul uma análise dos últimos dez anos. *Relações Internacionais*. 2014. P. 123–134.
- MARSHALL, T, 1992, *Citizenship and Social Class*. London : Pluto Press. ISBN 0-7453-0477-X.
- MARTINS, Alcina Maria de Castro, 1999, *Génese, emergência e institucionalização do Serviço Social português*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARTINS, Susana, 2012, Crise na educação e educação na crise: O estado social e o financiamento dos sistemas educativos na Europa e em Portugal. In : *VII Congresso Português de Sociologia*. p. 1–16.
- MARTINS, Susana da Cruz, CARVALHO, Helena and ÁVILA, Patrícia, 2014, Fatores explicativos a

- partir de informação existensiva. Sucesso escolar no ensino superior. In : *Percurso de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa : Editora Mundos Sociais. ISBN 978-989-8536-34-1.
- MARTINS, Susana da Cruz, MAURITTI, Rosário and COSTA, António Firmino, 2005, *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa.
- MATTHIES, Aila-Leena, 2014, How Participation, Marginalization and Welfare Services are connected. In : *Participation, Marginalization and Welfare Services. Concepts, Politics and Practices Across European*. Ashgate. p. 3–18.
- MCLAUGHLIN, Hugh, 2012, *Understanding social work research* [online]. 2ª. London : Sage Publications Inc. ISBN 978-0-85702-871-6. Available from:
<http://www.uk.sagepub.com/booksProdDesc.nav?prodId=Book227540>
- MELLO, Alex Fiúza de and DIAS, Marco Antonio, 2011, Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. *Educação e Sociedade* [online]. Vol. 32, nº115, no. 2, p. 81–87. DOI 10.1007/s13398-014-0173-7.2. Available from:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15003161>
- MENEZES, Simone, 2012, *Assistência Estudantil na Educação Superior Pública : O programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- MIOTO, Regina and NOGUEIRA, Vera, 2013, Política Social e Serviço Social : os desafios da intervenção profissional. *Revista Katálisis*. P. 61–71.
- MONTEIRO, Carlos Manuel Caetano, 2015, *Os benefícios sociais no sistema do ensino superior público em Portugal entre 1974-2014*. Universidade de Salamanca.
- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes, 1971, A teoria geral dos sistemas na teoria das organizações. *RAE-revista de administração de empresas* [online]. Vol. 11, no. 1, p. 17–33. DOI 10.1590/S0034-75901971000100003. Available from:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901971000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=en
- MULLALY, Bob, 2007, *The New Structural Social Work*. 3rd ed. Oxford University Press Canada. ISBN 139780195419061.
- NAHAPIET, Janine, 2013, A social perspective. Exploring the links between human capital and social capital. In : *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford : Oxford University Press. ISBN 978-0-19-965589-2.
- NÄRHI, Kati, 2004, *The Eco-social Approach in Social Work and the Challenges to the Expertise of Social Work*. Jyväskylä. ISBN 9513918343.
- NEAL, Larry, 2008, *The Economics of Europe and the European Union*. 2nd. Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-68301-2.
- NETO, Hernâni Veloso, MENDONÇA, Ana Carolina, COUTO, Ana Isabel, COELHO, Sandra Lima and LEÃO, Tânia, 2014, Fatores organizacionais. Representações dos atores em presença. In : *Percurso de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa : Editora Mundos Sociais. ISBN 978-989-8536-34-1.
- NETTO, José Paulo, 2005, *Capitalismo monopolista e serviço social*. 4ª. São Paulo : Cortez.
- OLIVEIRA, Ana Maria, 2011, *Acção Social no Ensino Superior*. Relatório de Estágio. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD. Vila Real.
- OLIVEIRA, Ana Maria da Costa, 2016, *A teoria das forças*. Lisboa : Universidade Católica Editora. ISBN 9789725405093.
- ORME, Joan and BRIAR-LAWSON, Katharine, 2010, Theory and knowledge about social problems to enhance policy development. In : *The SAGE Handbook of Social Work Research*. Sage Publications Inc. ISBN 9780471754022.
- PACHECO, José Augusto, 2003, Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação e Sociedade* [online]. Vol. 24, p. 17–36. Available from:
<http://www.cedes.unicamp.br>
- PALAVEZZINI, Juliana and NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães, 2014, Os programas de assistência estudantil do ensino superior no Brasil : a experiência da UTFPR - Dois Vizinhos. *Serviço Social em Revista*. Vol. 17, p. 5–26. DOI 10.5433/1679-4842.2014v17n1p05.
- PEDRO, Rosa Maria, 2008, *O Estado Novo e a Acção Social no Ensino Superior*. Tese de Mestrado.

- Universidade do Minho.
- PELÁEZ, Antonio López, 2009, Prospectiva y cambio social: ¿ cómo orientar las políticas de I + D en las sociedades tecnológicas avanzadas? *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol. 738, no. July. DOI 10.3989/arbor.2009.738n1055.
- PEREIRA, Anabela and MOTTA, Elisa, 2005, *Ação Social e Aconselhamento psicológico no Ensino Superior. Actas do Congresso Nacional*. Coimbra : SASUC Edições.
- PEREIRA, Potyara, 2002, *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo : Cortez.
- PEREIRA, Potyara, 2008, *Política social: temas e questões*. São Paulo : Cortez.
- PUTNAM, Robert D., 1994, *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. New Jersey : Princeton University Press. ISBN 0691037388.
- RAGIN, Charles, 1994, *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Thousand Oaks : Pine Forge Press. ISBN 0803990219.
- RAMALHO, N. A., 2012, Processos de globalização e problemas emergentes: *Serviço Social & Sociedade*. 2012. Vol. 110, p. 345–368.
- REICHERT, Elisabeth, 2001, Move from Social Justice to Human Rights Provides New Perspective. *The International Journal of Continuing Social Work Educations*. Vol. 4, p. 5–13. DOI 1097-4911.
- REICHERT, Elisabeth, 2003, Viewing Human Rights and Social Work through an International Perspective. *The Journal of Intergroup Relations*. Vol. XXX, 1, p. 76–83.
- REICHERT, Elisabeth, 2006, *Understanding Human Rights: an exercise book*. York : Sage Publications Inc.
- REITORES UNIVERSIA, 2014, Carta Universia Rio 2014. In : *III Encontro Internacional de Reitorias Universia Rio de Janeiro Julho 2014* [online]. Rio de Janeiro. Available from: www.ufpb.br/node/2698
- RESTREPO, Olga, 2003, *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspetivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires : Spacio.
- RIBEIRO, Fernando Bessa, CRAVINO, José Paulo, SACRAMENTO, Octávio, ESCOLA, Joaquim, JUSTINO, Elsa, BORGES, Daniel, SEQUEIRA, Sofia, OLIVEIRA, Ana Maria and PEREIRA, Joaquim, 2014, *Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Estudo exploratório*. Vila Real.
- RIBEIRO, Gloria, LOPES, Alexandra, MONTEIRO, Lurdes, SARAIVA, Teresa, MOTA, Elisa, DIAS, Leonor, FERNANDES, Olinda, REBELO, Fernanda, LENCASTRE, Maria and IOSSI, Maria Manuel, 2005, Do passado ao presente. Evolução da atribuição das bolsas de estudos. In : *Ação Social e Aconselhamento psicológico no Ensino Superior - Investigação e Intervenção*. Coimbra : SASUC Edições.
- RÍOS, Eduardo Castro and MALDONADO, Karen Vásquez, 2006, La legislación de la educación superior en América Latina. In : *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas : IESALC. p. 351. ISBN 9806556194.
- ROCHA, Helena, 2015, *Serviço Social e Ambiente: a sustentabilidade ecológica das comunidades socialmente vulneráveis*. ISCTE-IUL.
- RODRIGO, Maria José and PALACIOS, Jesús, 1998, *Familia y desarrollo humano*. Madrid : Alianza Editorial.
- ROMERO, Ana María Suárez, 2014, A Aliança do Pacífico: soberania nacional e estratégia de integração na América Latina. *Conjuntura Global*. Vol. 3, p. 89–98.
- RUBIN, Allen and BABBIE, Earl R., 2011, *Research Methods for Social Work*. 7 ed. Belmont : Brooks/Cole. ISBN 9780495811718.
- SANTOS, Boaventura, 2005, A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade e Cultura* [online]. Vol. 23, p. 137–202. DOI 000173750. Available from: <http://en.scientificcommons.org/6999879>
- SANTOS, Hélio, SOUZA, Marilene Garcia de and SASAKI, Karen, 2013, O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Vol. 94, no. 237, p. 542–563.
- SANTOS, Cláudia Priscila C. dos, BORGES, Daniel, JUSTINO, Elsa and SEQUEIRA, Alexandra Sofia, 2017, As alterações ao Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo no período de 2010

- a 2015. O impacto na realidade da UTAD. In : *Portugal, território de territórios. Atas do IX Congresso Português de Sociologia* [online]. Lisboa : Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN 978-989-97981-3-7. Available from:
http://www.aps.pt/ix_congresso/docs/final/COM0364.pdf
- SANTOS, Cláudia Priscila C. dos and MARAFON, Nelize Moscon, 2016, A política de assistência estudantil na Universidade Federal: desafios para o Serviço Social. *Textos&Contextos*. 2016. Vol. 15, no. 2, p. 408–422. DOI 10.15448/1677-9509.2016.2.22232.
- SILVA, Carmen Luiza da and SILVA, Sidney Reinaldo da, 2013, Responsabilidade social nas universidades como marco normativo para a política e a gestão da educação. In : *Responsabilidade social das universidades*. Florianópolis : Conceito Editorial. ISBN 987-85-7874-322-2.
- SILVEIRA, Mariana Coelho da, 2013, *Tensões de um assistente social na Assistência Estudantil do CEPEF-MG/Nepomuceno*. Universidade Federal de Lavras.
- SILVEIRA, Mirian Moreira da, 2012, *A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras*. Universidade Católica de Pelotas.
- SPOSATI, Aldaiza, 2011, Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. *Revista Katálisis*. Vol. v. 14, nº1, p. 104–115.
- TITMUSS, Richard, 1974, What is social policy. In : *Welfare States: Construction, Deconstruction, Reconstruction*. p. 139–147.
- UNESCO, 1960, Convention Against Discrimination on Education. In : *Records of the General Conference - Eleventh Session*. Paris : UNESCO. 1960.
- UNESCO, 1998, *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century : Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education* [online]. Paris. Available from:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm
- UNITED NATION, 1948, *Universal Declaration of Human Rights* [online]. Paris : United Nations General Assembly. Available from: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- VALDUGA, Tatiane Lúcia, CALMON, Tatiana Dantas and SANTOS, Cláudia Priscila C. dos, 2017, Os sistemas de proteção social em Portugal e no Brasil: uma agenda para o Serviço Social. *Trabajo Social Global - Global Social Work* [online]. Vol. 7, no. 12, p. 25–46. Available from:
<http://hdl.handle.net/10481/47009>
- VARGAS, Michely, 2011, Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* [online]. Vol. 16, no. 1, p. 149–163. [Accessed 22 June 2015]. DOI 10.1590/S1414-40772011000100008. Available from:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- VAZ, Antonio, 2009, *Acção Social Escolar na Universidade de Coimbra*. Coimbra : Imprensa da UC.
- VISCARRET, Juan Jose, 2011, *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid : Alianza Editorial.
- WHYMAN, Philip B., BAIMBRIDGE, Mark and MULLEN, Andrew, 2012, *The Political Economy of the European Social Model*. Routledge. ISBN 978-0-415-47629-4.
- YAZBEK, Maria Carmelita, 2000, Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. *Capacitação em Serviço Social e política social*. 2000. Vol. 4.

ANEXOS

Anexo A – Fontes documentais primárias e secundárias analisadas

PORTUGAL

Constituição da República
Decreto-Lei nº 31.658/1941
Decreto-Lei nº 129/1993 - Princípios da Ação Social no ES
Despacho 10.324-D/1997 - Regulamento de Atribuição de Bolsas
Regulamento de atribuição de Bolsas de Estudos
Despacho nº 13.766-A/1998
Lei nº 37/2003 - Estabelece as bases do financiamento do ES
Despacho nº 24.386/2003
Lei nº 49/2005 - Lei de Bases do Sistema Educativo
Lei nº 62/2007 - Regime jurídico das instituições de ensino superior
Estratégia prospectiva para o financiamento - FAE
Decreto-Lei nº 309-A/2007
Despacho nº 4.183/2007 - Regulamento de Atribuição das bolsas
Decreto-Lei nº 204/2009 - Alteração Bases Financiamento
Despacho nº 16.070/2009
Despacho nº 14.474/2010 - Regulamento de Atribuição de Bolsas
Aviso nº 20.906-A/2010
Despacho nº 1.416/2011
Despacho nº 12.780/A/2011
Despacho nº 8.442-A/2012 - Regulamento de Atribuição das bolsas
Despacho nº 4.913/2012
Despacho nº 627/2014 - Retificação Regulamento Bolsas II
Despacho nº 10.973-D/2014 - Retificação Regulamento Bolsas III

SASUL

Organograma
Despacho normativo nº 5-A/2013 - Estatuto ULisboa
Despacho nº 14.601/2013 - Estatutos dos SASUL
Estrutura Orgânica e Conteúdo Funcional/2014
Despacho nº 695/2014
Despacho nº 1.273/2014 - Regulamento de Bolsas de Mérito Social
Declaração de retificação nº 222/2014
Relatório do 4º trimestre de 2008
Relatório anual 2009
Relatório de actividades, Gestão e Contas 2010
Relatório de Gestão 2011
Relatório de Gestão 2012
Relatório de Gestão 1ª gerencia 2013
Relatório de Gestão 2ª gerencia 2013
Relatório de Atividades 2014
Balanço Social 2013
Balanço Social 2014
Plano de Atividades 2014

SAS/ ISCTE-IUL

Plano Estratégico ISCTE 2014-2017
Despacho nº 2.257/2011 - Regulamento Orgânico SAS-ISCTE
Regulamento nº 410/2014 - Regulamento Fundo de Apoio Social
Manual de Apoios Sociais
Plano de Atividades 2012
Relatório de Atividades 2011-2012
Relatório de Atividades 2012-2013
Relatório de Atividades 2013-2014
Relatório de Atividades 201- _2015

UTAD

Organograma
Despacho normativo nº 22/2012 - Estatutos da UTAD
Despacho nº 15.055/2012 - Regulamento Interno SASUTAD
Regulamento das Residências Universitárias
Regulamento dos Refeitórios e de Aluguer de Espaços
Regulamento nº 44/2013 - Regulamento de Atribuição Bolsas Mérito
Regulamento nº 27/2014 - Regulamento do Fundo Apoio Social
Plano de Atividades 2009
Plano de Atividades 2010
Plano de Atividades 2011
Plano de Atividades 2012
Plano de Atividades 2013
Relatório de Atividade 2008
Relatório de Atividade 2009
Relatório de Atividades 2010
Relatório de Atividades 2011
Relatório de Atividades 2012
Relatório de Atividades 2013
Relatório de Atividades 2014
Balanço Social 2015

SASUC

Organograma
Despacho normativo nº 43/2008 - Estatuto da Universidade Coimbra
Regras Técnicas a que se refere o artigo 2º do Desp nº 10.324/97
Despacho nº 4.458/2010 - Regulamento Orgânico dos SASUC
Regulamento nº 836/2010 - Regulamento Interno de Funcionamento
Plano Estratégico UC 2011 2015
Plano de Ação SASUC 2011-2015
Regulamento nº 315/2011- Regulamento de Funcionamento da Creche
Regulamento nº 61/2012 - Regulamento Geral dos SASUC
Regulamento nº 122/2012 - Regulamento Orgânico dos SASUC
Regulamento FAS aprovado no CAS para 2013-2014
Regulamento nº 319/2013 - Regulamento do Programa PASEP
Despacho nº 4.707/2014 - Alteração ao Regulamento Orgânico
Relatório de Gestão 2008
Relatório de Gestão 2009
Relatório de Gestão 2010

Relatório de Gestão 2011
Relatório de Gestão 2012
Relatório de Gestão 2013
Relatório de Gestão 2014
Relatório de Atividades SASUC 2013
Relatório de Atividades SASUC 2014

BRASIL

Constituição Federal
Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Decreto nº 6.096/2007 - Institui o REUNI
Plano Nacional de Assistência Estudantil 2007
Plano Nacional de Educação 2011-2020
Notas técnicas do PNE 2011-2020
Documento de Referência - CONAE 2010
Decreto nº 7.234/2010 - Programa Nacional de Assistência Estudantil
Decreto nº 7.824/2012 - Lei de Ingresso
Portaria nº 389/2013 - Programa Bolsa Permanência
Resolução nº 13/2013 Procedimentos para pagamento do PBP MEC
Ofício nº 005/2013
Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação
Estudos da matriz de alicação de recursos à assistência

PROAE/UFJF

Portaria nº 1.105/1998 - Estatutos da UFJF
Proposta do Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013
Relatório de atividades CAE 2008-2010
Edital nº 03/2009 - Processo seletivo para o Programa Apoio Estudantil
Resolução nº 03/2011 - Regimento Geral
Edital nº 01/2012 - Processo para a Concessão de Assistência Estudantil
Edital nº 01/2014 - Processo para a Concessão de Assistência Estudantil
Resolução nº 33/2014 reformula a Resolução nº 21/1999
Formulário-Socioeconômico
Relatório de Gestão UFJF 2008
Relatorio Gestao UFJF 2009
Relatório de Gestão UFJF 2010
Relatório de Gestão UFJF 2011
Relatório de Gestão UFJF 2012
Relatório de Gestão UFJF 2014

PRAE/UFSC

Organograma
Resolução nº 065/1978 - Estatuto UFSC
Resolução nº 006/2003 - Regimento Moradia Estudantil
Plano de Desenvolvimento Institucional 2004-2009
Ofício circular nº 015/05 - Atividades do cargo Assistente Social
Resolução Normativa nº 015/2007 - Programa Bolsa Permanência
Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014
Edital para o Cadastro Socioeconômico 2012

Portaria nº04/2012 - Programa de Auxílio a Eventos
Regimento Interno da PRAE 2013
Edital nº 014/2013 - Normas para o Cadastro Socioeconómico
Resolução Normativa nº 32/2013 - Programa Bolsa Estudantil
Caderno Metodológico 2013
Relatório de Gestão 2010
Relatório de Gestão 2011
Relatório de Gestão 2012
Relatório de Gestão 2013
Relatório de Gestão 2014
Relatório de Atividades Serviço Social 2008
Relatório de Atividades Serviço Social 2009
Relatório de Atividades Serviço Social 2010
Relatório de Atividades Serviço Social 2011
Relatório de Atividades Serviço Social 2012
Relatório de Atividades Serviço Social 2013
Relatório de Atividades Serviço Social 2014

Anexo B - Sistema de Códigos - Análise de conteúdo

- Atribuições do Serviço Social
- Ações do Serviço Social
- Abordagens para a intervenção do Serviço Social
- Valores e ética do Serviço Social
- Metodologias de atuação do Serviço Social
- Posicionamento do Serviço Social
- Características institucionais
 - Abertura para as mudanças
 - Adequação dos espaços físicos
 - Alinhamento com os planos das universidades
 - Atividades incongruentes com os objetivos
 - Atração de acolhimento de projetos de investigação
 - Ausência de debates
 - Estágios_acolhimento
 - Falta de autonomia
 - Grande volume de trabalho
 - Mote
 - Participação em eventos acadêmicos e científicos
 - Posturas autoritárias
 - Privilégio à construção de residências e cantinas
 - Sucesso nos objetivos
 - Voluntariado
- Modelos de gestão
 - Gestão centralizada de documentos
 - Gestão pela qualidade
 - Gestão por orientações
 - Gestão por processos
 - Modelo de gestão
 - Modelo de gestão da performance
 - Práticas de responsabilidade social
 - Vertente empresarial
- Princípios de gestão
 - Análise da redundância dos serviços
 - Análise económica e financeira
 - Aumentar a cobertura e diminuir as despesas
 - Eficiência
 - Enfoque na missão e não na estrutura
 - Funcionamento por regulamento
 - Investimentos face às necessidades estudantis
 - Melhorar os processos
 - Mudança de mentalidades
 - Otimização dos recursos
 - Partilha de recursos
 - Racionalização da estrutura
 - Readequações via orientações
 - Sustentabilidade
- Métodos de gestão
 - Atendimento à legislação federal
 - Atividades para a integração
 - Cooperação interinstitucional
 - Comissões e grupos de trabalho
 - Concessões
 - Elaboração das normas técnicas para atribuição das bolsas
 - Normatização
 - Protocolos IES e estruturas regionais/locais
- Controles/auditorias
 - Avaliações constantes junto aos pares

	Controlo de processos
	Controle dos meios de prova_fraudes
	Inquéritos de satisfação
	Mapas de acompanhamento
	Monitorização dos planos
	Produção de indicadores e elaboração de estudos
Instrumentos de gestão	
	Análises preditivas
	Análise SWOT
	Balanced Scorecard
	Benchmarking
	Marketing
	Planeamento estratégico
Mudanças de gestão	
	2008
	2009
	2011
	2012
	2013
	2014
	Mudança pagamento das bolsas DGES/MEC
Trabalhadores	
	Carga horária
	Flexibilidade e polivalência dos trabalhadores
	Importância da qualificação dos trabalhadores
	Más condições de trabalho
	Motivação para o trabalhador
	Postura pró-ativa
	Qualificação dos trabalhadores
	Realocação/readequações dos trabalhadores
	Redução de efetivos
Propinas	
	Acréscimo de qualidade
	Compensação social_origem
	Criação das bolsas
	Igualdade de condições demais países_origem
	Obrigatoriedade
	Proteção a família_origem
	Prova de meios e moral
	Reforma dos vencimentos_origem
	Valores
Ajustes do modelo de ação social	
	Conforme as necessidades estudantis
	Alteração das lideranças
	Análise da oferta e procura
	Competências de gestão
	Diversificação das modalidades de apoio
	Evitar ameaças
	Execução ágil e responsável
	Uniformização do processo de candidaturas
Dirigente/administrador	
	Área de experiência
	Área de gestão
	Área da gestão e do apoio social
	Dirigente intermédio de primeiro grau
	Funções e competências
	Assegurar a atribuição de apoios sociais
	Assegurar a gestão corrente
	Assegurar a execução de planos aprovados
	Decidir do requerimento de atribuição das bolsas e valor
	Executar a política da ASES

	<ul style="list-style-type: none">Executar as decisões do Conselho de GestãoExercer funções delegadas pelo reitor ou Conselho de GestãoFuncionamento e dinamização dos serviços sociaisGerir o orçamentoGerir os recursos humanos e financeirosInstalar, garantir a funcionalidade e assegurar a gestãoInstruir processos de contra-ordenaçãoPromover informações e declaraçõesPropor instrumentos de gestão e elaborar documentosPropor projetos de orçamentos e planos de desenvolvimentoRecionalizar os recursosSubmeter a pagamentoSubmeter relatórios de atividadesSuperintender todas as áreas de atuação da ASES
	Duração do exercício
	Nomeado pelo reitor
Elegibilidade	<ul style="list-style-type: none">20 horas para atividadesA definir pelas instituiçõesAproveitamento escolarBom comportamentoCálculo da capitaçãoConcluir o curso em prazo limiteDistância entre a IES e a residência da famíliaEstar matriculado e inscritoFrequência nas aulasInexistência de dívidas nos SASInscrição mínimaJustificaçõesMatriculados em estágioMatriculados no curso de MedicinaMotivos de indeferimentoMudança de cursoNacionais e estrangeiros UE, refugiados e acordosNão ser licenciado ou equivalenteNão tenha outro apoioNão ter cancelamentoNEE específicaPatrimônio mobiliário inferior a 240xIASRede pública de educação básicaResidentes em Região AutónomaSer bolseiroSer indígena e quilombolaSituação de emergênciaSituação económicaSituação tributária e contributiva regularTer cadastro aprovadoTer sido residente
Problemas psicossociais	<ul style="list-style-type: none">Detidos em estabelecimento prisionalDistúrbios neurológicosDoença psicológicaHomofobiaLutoNEEProblemas académicosProblemas de gestão de recursos financeirosProblemas de saúdePsiquiátricoSociaisTranstornos

Objetivos das respostas sociais

Alimentação

- Oferecer refeições subsidiadas
- Realizar refeições fora do campus
- Fornecer alimentação sadia e diversificada
- Promover e manter a saúde dos estudantes
- Educar para a saúde
- Servir os utentes com qualidade, segurança e higiene
- Fornecer refeições a preço social

Moradia/Alojamento/Residências

- Proporcionar gratuidade plena
- Estimular a solidariedade, coletividade e cidadania
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal
- Propiciar espaço de convivência durante o curso
- Alojar estudantes com dificuldades socioeconómicas
- Proporcionar alojamento de cariz social
- Prevenir situações que influenciem o sucesso e a integração
- Propiciar condições ambientais adequadas aos estudos

Bolsas

- Bolsas de estudos
- Contribuir para custear as despesas com o ES
- Promover a igualdade de oportunidades
- Permanência
- Propiciar auxílio financeiro para a permanência
- Contribuir para a permanência e diplomação
- Minimizar as desigualdades sociais, étnico raciais
- Promover a democratização do acesso
- Reduzir custos de vagas ociosas
- Viabilizar a permanência
- Colaboração institucional
- Colaborar com a universidade
- Reforçar a ligação dos estudantes com a universidade
- Facilitar a integração
- Promover o sucesso
- Diminuir o abandono
- Complementar outros apoios
- Dotar os estudantes de competências transversais
- Comparticipar as despesas com o ES
- Incentivar a participação em atividades, projetos e ações da un
- Bolsa de apoio
- Incentivar a participação em atividades de formação
- Incentivar os estudantes a participar na vida ativa
- Complementar de Permanência
- Cobrir as diferenças monetárias entre a BP MEC e a BE
- Emergência
- Atender estudantes não contemplados com bolsas
- Auxiliar estudantes que tiveram alterações à situação
- Regularizar as matrículas
- Fundo Solidário
- Recondução das despesas dos estudantes
- Evitar o abandono escolar
- Apoiar os jovens com dificuldades económicas
- Mérito
- Incentivar a participação em atividades
- Contribuir financeiramente com os objetivos dos estudantes
- Proporcionar novas experiências
- Contribuir para aquisição de competências transversais
- Impedir o abandono
- PASEP
- Tornar o apoio individualizado
- Reforçar a ligação entre os estudantes e a Universidade

- Possibilitar a aquisição de competências transversais
- Facilitar a integração
- Contribuir para a diminuição do abandono
- Complementar outros apoios
- Estudantil
 - Elevar o desempenho académico
 - Proporcionar auxílio financeiro
 - Apoios estudantes com NEE
 - Oferecer resposta integrada
 - Integrar os estudantes com NEE
 - Bolsa PNAES
 - Concurso FAS propinas
 - Consciência Social
 - Fundação Duarte Tarré
 - Manutenção
 - Mural Solidário
 - Treinamento
- FAS
 - Combater o insucesso e abandono
 - Desenvolver competências transversais nos estudantes
 - Fazer face a situações de emergência
 - Comparticipar as despesas dos não bolseiros
 - Atenuar os efeitos da não atribuição da bolsa
- Creche/Jardim de infância
 - Assegurar a permanência e melhorar o desempenho académico
 - Atender ao disposto na legislação
 - Responder às necessidades dos pais-estudantes
 - Colaborar com a família nos cuidados
 - Contribuir para a igualdade de oportunidades à criança
 - Promover o desenvolvimento da criança e a diversidade
- Serviços de Saúde
 - Combater doenças relacionadas com os estilos de vida
 - Desenvolver atividades preventivas
 - Promover atendimento psicológico
 - Proporcionar acesso aos estudantes à saúde
- Plantão Social
 - Acolher e orientar
- Apoio Psicológico
 - Promover ações de prevenção, promoção e recuperação
 - Atender aos estudantes em risco psicossocial
- Atividades desportivas
 - Colaborar para a união entre estudantes
 - Promover o desporto interno
 - Aumentar a prática do desporto
 - Promover adequadas atividades desportivas
 - Promover a integração saúde e bem-estar
- Integração e aconselhamento
 - Contribuir para o bem-estar e a promoção de estilos de vida
 - Proporcionar atendimento personalizado e de relação de ajuda
 - Promover igualdade de oportunidades
- Costura
 - Satisfazer outras necessidades para além da alimentação e alojamento
 - Contribuir para o bem-estar da comunidade universitária
- Formações
 - Formar mentores
 - Promover debates de temas extra curso
 - Preparar futuras mobilidade dos estudantes nacionais
 - Facilitar a compreensão sobre as diferentes para o Ens secundár
 - Capacitar dinamizadores para acolher caloiros
 - Ajustar métodos de estudos
 - Esclarecer dúvidas

- Acolher e integrar estudantes internacionais
 - Empréstimos
 - Desenvolver a política de escolarização da população
 - Alargar as qualificações académicas
 - Autonomização financeira do estudante
 - Serviços de Oferta Integrada
 - Racionalizar o aproveitamento dos recursos
 - Participação em eventos científicos
 - Propiciar ao estudante viagens ao exterior
 - Fortalecer o nome da instituição internacionalmente
 - Divulgar pesquisas
 - Viabilizar a participação dos estudantes em eventos científicos
 - Viabilizar abertura de engajamento em pesquisas e trabalhos
 - Difundir resultados de produções científicas
 - Apoio às entidades estudantis
 - Apoiar e assessorar os movimentos estudantis
 - Viabilizar a participação em encontros
 - Apoiar iniciativas políticas dos estudantes
 - Orientação habitacional
 - Faciliar o acesso à locais de moradia
 - Informática
 - Atender aos estudantes da universidade
 - Cursos de línguas estrangeiras
 - Conceder isenção à taxa de inscrição no curso
 - Atender aos programas de intercâmbio
 - Transporte
 - Atender estudantes residentes em bairros periféricos
 - Apoio Pedagógico
 - Assessorar nas necessidades didáticas e pedagógicas
 - Facilitar a permanência
 - Diminuir as deficiências pedagógicas
 - Apoio à formação académica
 - Acompanhamento Educacional
 - Viagens de Estudos
 - Atividades culturais
 - Benefícios diversos
 - Catering
 - Estudantes em mobilidade
 - Isenção de taxas
 - Lavanderias
 - Lazer
 - Psicopedagógico
 - Reprografia
- Relação entre as partes
- Acolhimentos aos novos estudantes
 - Apoio ao associativismo estudantil
 - Apoio aos ex estudantes
 - Apoio da Reitoria
 - Discussões com a comunidade estudantil
- Objetivos do sistema
- Acompanhar o estudante
 - Ampliar/garantir acesso e permanência
 - Apoiar/melhorar o sucesso académico/escolar e a conclusão
 - Bem-estar dos estudantes
 - Compensação social
 - Contribuir para a formação da cidadania
 - Contribuir para a formação de quadros qualificados
 - Democratizar as condições de permanência
 - Eficiência e eficácia dos recursos
 - Erradicar/prevenir a retenção e evasão
 - Fomentar a participação do estudante

- Igualdade de oportunidades
- Inclusão social
- Integração social
- Interface Unversidade e estudantes
- Melhores condições de estudos
- Não exclusão
- Promover a formação integral
- Reduzir desigualdades étnico raciais
- Princípios do sistema
 - Adição de apoios
 - Acessibilidade
 - Ampliação
 - Articulação
 - Atractividade
 - Autonomia administrativa e financeira
 - Cidadania e dignidade hunana
 - Contrapartida
 - Contratualização
 - Democratização
 - Desenvolvimento integral
 - Direito social e política de Estado
 - Discriminação positiva
 - Eficiência e eficácia
 - Equidade
 - Estudantes em primeiro lugar
 - Formação contínua
 - Gratuidade do ensino
 - Inovação
 - Inclusão social
 - Investimento
 - Justiça social
 - Liberdade
 - Linearidade
 - Mobilidade estudantil
 - Modernização social, económica e tencológica
 - Orientação humanística
 - Orientação para o resultado
 - Orientação para o serviço público
 - Otimização de recursos
 - Padrões éticos
 - Pluralismo de ideias
 - Prioridade para escolaridade obrigatória
 - Proximidade com os estudantes
 - Qualidade de vida
 - Qualidade dos serviços
 - Responsabilidade social
 - Simplificação administrativa
 - Solidariedade
 - Trabalho em equipa
 - Transparência
- Fluxo de informações
 - Comunicação entre plataformas informáticas_serviços
 - Criação de canais de facilitação geral
 - Denúncias
 - Divulgação de número de requerimentos à bolsa
 - Divulgação dos resultados das candidaturas
 - Endereço eletrônico
 - Gestão de filas e esperas/agendamento
 - Gestão de pagamentos informatizada
 - Informações estatísticas sobre as bolsas
 - Novas tecnologias e informática

- Obrigatoriedade de disponibilização das informações/existência
- Preservação dos dados dos estudantes
- Prestação de informação institucional
- Quiosque
- Rádio, associação acadêmica, balcão
- Sistemas de cartão
- Sistema de pagamentos
- Suporte de papel
- Via Facebook
- Via site internet
- Influências internas e externas
 - Decisões judiciais
 - Declaração de Bolonha
 - Fenómenos migratórios
 - Globalização e sociedade da informação e do conhecimento
 - Governo PT_Plano tecnológico
 - Greves nas universidades federais
 - Movimentos sociais
 - OCDE_Abertura de políticas de empréstimos
 - Pressão pela ampliação do acesso e reestruturação
 - Restrição orçamental
- Competências do SAS_Pro-Reitorias
 - Acompanhar os estudantes
 - Análise dos requerimentos de bolsa
 - Apoiar e divulgar eventos
 - Assegurar o funcionamento dos serviços
 - Assegurar uma política ASES
 - Atendimentos aos estudantes
 - Atuar junto do corpo docente
 - Auxiliar o reitor nas tarefas executivas
 - Coordenar a execução das ações da pol estudantil
 - Decisão de atribuição das bolsas
 - Desenvolver ações direcionadas ao acesso, permanência e conclusão
 - Desenvolver e estimular projetos
 - Disponibilizar atendimento psicológico
 - Elaborar, executar e supervisionar ações
 - Emitir portarias e atos administrativos
 - Estabelecer procedimentos de análise e atribuição de bolsas
 - Estimular e facilitar a permanência
 - Executar e gerir a política da ASES
 - Garantir apoio pedagógico
 - Outras atividades de acordo com a natureza da ASES
 - Outras atividades delegadas pelo reitor
 - Planejar, coordenar e avaliar a conceção dos projetos
 - Prestação de serviços e apoios
 - Promover protocolos/intercâmbios interinstitucionais
 - Propor e acompanhar a execução das resp sociais
 - Propor e desenvolver políticas de benefícios
- Objetivos do modelo de financiamento
 - Adequação
 - Procura por fontes de financiamento concorrencial
 - Promover a igualdade de oportunidades
 - Valorizar o mérito
 - Assegurar as prioridades nacionais
 - Estimular planos de apoios
- Princípios do financiamento
 - Autonomia das instituições
 - Compatibilização entre beneficiários e orçamento
 - Complementaridade
 - Contrapartida dos custos
 - Contratualização

Democraticidade
Especialização dos exercícios
Equidade
Equilíbrio social
Mérito
Não exclusão
Orçamental
Prioridade de desenvolvimento do sistema educativo
Responsabilização do Estado
Responsabilização do estudante
Subsidiariedade
Universalidade
Utilização eficiente e transparente

Práticas no modelo de financiamento

Acréscimo de vendas
Consolidação das contas com as da universidade
Controlo e auditorias
Crescimento da receita
Cumprimento de etapas para recebimento dos recursos
Diferenciação no valor para bolseiros
Equilíbrio financeiro
Fixação de preços
Investimentos
Limite de despesas
Necessidade de intensificação da ASES
Participação das instituições no financiamento
Receitas próprias
Redução de custos e aumento de proveitos
Reduções de vendas e prestação de serviços
Rejeição ao financiamento pela cobrança de taxas escolares
Subsídios pagos pela instituição
Transferências orçamentais para as bolsas

Anexo C - Sistema de Códigos - Análise documental

Ações do Serviço Social Técnicas de intervenção

- Acolhimento por agendamento
- Encaminhamentos
- Encontros informais e confraternizações
- Oficinas temáticas
- Plantão Social
- Projetos educativos_ensino secundário
- Reuniões
- Visitas dos estudantes/famílias aos equipamentos
- Workshops

Forma de organização

- Apoios diretos e indiretos
- Dispersão das unidades de ensino
- Estruturação
- Não existência dos SAS
- Organograma_PRAE_UFSC
- Organograma_SAS/ISCTE
- Organograma_SASUC
- Organograma_SASULisboa
- Organograma_SASUTAD
- Órgão de execução da ASES
- Órgão Superior de gestão
- Plano de estruturação
- Princípios de estruturação
- Regulamento orientador
- Regulamento único
- Regulamentos Internos
- Responsabilidade de gestão
- Sistema de ação social escolar
- Superintendente_Reitor

Formas de acesso

- Candidaturas
 - Requerimento
- Seleção
 - Editais
 - Separação de editais

Metodologia de análise

- Antecipação da procura
- Acumulação de benefícios
- Alojamentos à bolseiros
- Alteração da situação económica
- Análise à documentos
- Análise de elementos complementares
- Competência dos candidatos
- Complementos junto das bolsas
- Critérios de desempate
- Diferenciação por origem social
- Limite de recebimento de apoios
- Meios de prova
- Por ordem de capitação
- Por juri de seleção
- Prioridade aos mais desfavorecidos
- Prioridade aos deslocados
- Prioridade aos anteriormente selecionados
- Regras técnicas
- Valores a pagar adequados ao rendimentos

Indicadores para a análise

- Abatimentos

	Alimentação, gás e energia
	Desagregação familiar
	Descontos para a seg. social
	Gastos com educação
	Gastos com habitação
	Gastos com saúde
	Óbito
	Aproveitamento escolar
	Atendimento das necessidades básicas
	Atestado médico
	Boletim de vacinas
	Composição do agregado familiar
	Comprovativo de residência dos estrangeiros
	Condição de indígena ou quilombola
	Deficiências
	Descrição da situação
	Deslocamento cidade_universidade
	Identificação
	Inserção no mercado de trabalho
	Interdependência do vínculo económico e social
	Origem escolar
	Registo de nascimento
	Residência
	Situação laboral do candidato
	Rendimentos familiar anual líquido per capita
	Rendimentos anuais brutos do último exercício
	Rendimentos adicionais
	Bolsas de formação
	Do lar
	Heranças
	Outros à critério da instituição
	Outros à critério de candidato/a
	Pensões
	Prestações sociais
	Rendimentos de capitais
	Rendimentos prediais
	Rendimentos de atividades laborais
	Rendimentos de atividade agrícola
	Rendimentos empresarias e profissionais
	Rendimentos de sociedades
	Situação de risco social
	Situações de emergência/especiais
	Situação escolar
	Tipo de transporte
	Valor de imóveis
Abordagens para a análise	Contacto com entidades oficiais
	Contacto direto
	Entrega de documentos
	Digitalizados
	Em papel
	Interoperabilidade entre sistemas informáticos
Instrumentos	Cadastro socioeconómico
	Entrevista
	Estudo socioeconómico
	Visitas domiciliárias
Caracterização da carência ou vulnerabilidade	Fórmula de cálculo
	Índice Socioeconómico
	Regime de pontuação

Modalidades das respostas sociais

- Apoios diretos
- Apoios indiretos
- Manutenção
- Outros apoios
- Permanência

Tipologias de resposta social

- Acompanhamento Educacional
- Alimentação
 - Mista
 - Auxílio para estagiários de Medicina
 - Restaurante Universitário
 - Isenção da alimentação
 - Cantina concessionada
 - Refeitórios
- Apoio às entidades estudantis
- Participação em eventos científicos
- Viagens de Estudos
- Apoio à formação académica
- Apoio Pedagógico
- Apoio Psicológico
- Atividades culturais
- Atividades desportivas
- Benefícios diversos
- Bolsas
 - Apoios estudantes com NEE
 - Bolsa PNAES
 - Estudantes em mobilidade
 - Estudantil
 - FAS
 - Colaboração institucional
 - Concurso FAS próprias
 - Consciência Social
 - Emergencial
 - Fundo Solidário
 - Mérito
 - PASEP
 - Fundação Duarte Tarré
 - Manutenção
 - Mural Solidário
 - Permanência
 - Treinamento
- Catering
- Costura
- Apoio à Infância
 - Auxílio Creche
 - Jardim de Infância
 - Creche
- Cursos de línguas estrangeiras
- Empréstimos
- Formações
- Informática
- Isenção de taxas
- Integração e aconselhamento
- Lavanderias
- Lazer
- Moradia/Alojamento/Residências
 - Não possui Residência
 - Auxílio Moradia
 - Residência não própria
 - Residências Universitárias próprias

	Complemento de alojamento
	Orientação habitacional
	Psicopedagógico
	Reprografia
	Serviços de Oferta Integrada
	Serviços de Saúde
	Sem qualquer estrutura
	Clínica via protocolos
	Serviços médicos próprios
	Transporte
Metodologias de funcionamento	Acolhimento aos estudantes do 1º ano
	Posto móvel no local de matrículas
	Apoio à efetivação das candidaturas
	Aproximação com a comunidade
	Documentos para órgãos colegiados
	Parcerias/Protocolos
Duração dos apoios	6 meses
	11 meses
	1 ano
Prazo das candidaturas	Abertas durante todo o ano letivo
	Processos durante o semestre
Recursos	Patrimônio imobiliário_ formação e uso
	Sistemas informáticos
Recursos Físicos	Centro Cultural
	Centro de Cópias
	Creches
	Ginásio_academia
	Laboratório de Informática
	Quintas_terrenos para cultivo
	Residências de estudantes
	Salas para psicologia
	Serviços Médicos
	Unidades alimentares
Recursos Humanos	Afetação do pessoal_mapa
	Formação requerida
	Serviço Social
	Equipes multidisciplinares
	Licenciatura e 2 anos de experiência
	Ensino básico ou equivalente
Orçamento	Número de trabalhadores
	Aumento das bolsas
	Balanço Creche
	Balanço Residências
	Balanço restaurantes
	Balanço Serviços Médicos
	Decréscimo de proventos
	Designação da despesa
	Designação da receita
	Despesa total
	Distribuição do orçamento por setores
	Encerramento do exercício
	Estrutura dos custos
	Estrutura dos rendimentos
	Insuficiência de verbas

- Investimento
- Percentual em relação a UE
- Peso do pagamentos das bolsas
- Receita extraordinária
- Receita total
- Redução das bolsas
- Rendimentos receitas próprias
- Valor ideal
- Valor do apoio/benefício
- Número de atendidos pela resposta social
- Número de candidatos à resposta social
- Número de vagas para a resposta social
- Valor gasto com a resposta social
- Organização do modelo de financiamento
 - Órgãos de controle
 - Agentes responsáveis pelo financiamento
 - Definição do orçamento para a educação/ensino superior
 - Considerando a Lei do OE
 - Fórmula de cálculo
 - Por apresentação de projeto
 - Definição do orçamento para os SAS
 - DGES_ divulgação da dotação para as IES
 - Fixados em decreto lei
 - Por apresentação de projeto
 - Por fórmula de cálculo
 - Por percentagem
 - Segundo a disponibilidade financeira da universidade
- Fundo
- Limitação pela demanda
- Pagamento das bolsas de estudos
 - Banco do Brasil
 - DGES
 - FNDE
 - Ministério da Educação
 - SESu, SETEC e MEC
- Pagamentos das bolsas alternativas
- Natureza do financiamento
 - Orçamento do Estado
 - Receitas próprias
 - Financiamento no subsector
 - Dotações ou serviços das unidades orgânicas
 - Doações, subvenções
 - Dotações da União, Estados e Municípios
 - Prestação de serviços da ação social escolar
 - Rendimentos dos bens
 - Royalties de tecnologia ou propriedade intelectual
 - Receitas ds propinas
 - Rendas eventuais
 - Retribuição de atividades remuneradas
 - Rendas de bens e valores
 - Saldos de gerência e outros
 - Subsidios, subvenções, participações, doações, heranças
 - Taxas, emolumentos e multas
 - Fontes terceiras
 - Entidades privadas
- Tipologias de financiamento
 - Gratuidade do ensino superior
 - Relação tripartite quanto a responsabilidade do ensino superior

Anexo D – Frequências de subcódigos – Capítulo I

«Objetivos do sistema»

	Frequência	Porcentagem
Igualdade de oportunidades	16	10.3
Apoiar/melhorar o sucesso académico/escolar e a conclusão	15	9.7
Ampliar/garantir acesso e permanência	15	9.7
Melhores condições de estudos	7	4.5
Promover a formação integral	5	3.2
Integração social	4	2.6
Erradicar/prevenir a retenção e evasão	4	2.6
Inclusão social	4	2.6
Fomentar a participação do estudante	2	1.3
Reduzir desigualdades étnico raciais	2	1.3
Bem-estar dos estudantes	1	0.6
Compensação social	1	0.6
Contribuir para a formação da cidadania	1	0.6
Contribuir para a formação de quadros qualificados	1	0.6
Interface Universidade e estudantes	1	0.6
Democratizar as condições de permanência	1	0.6
Não exclusão	1	0.6
Eficiência e eficácia dos recursos	1	0.6
Acompanhar o estudante	1	0.6
Total (Válido)	39	25.2
Omissos	116	74.8
Total	155	100.0

«Princípios do sistema»

Portugal

	Frequência	Porcentagem
Autonomia administrativa e financeira	11	11.3
Responsabilidade social	8	8.2
Qualidade dos serviços	7	7.2
Eficiência e eficácia	5	5.2
Trabalho em equipa	5	5.2
Orientação para o resultado	4	4.1
Inovação	4	4.1
Simplificação administrativa	3	3.1
Transparência	3	3.1
Contratualização	2	2.1
Otimização de recursos	2	2.1
Discriminação positiva	2	2.1
Atractividade	2	2.1
Estudantes em primeiro lugar	2	2.1
Solidariedade	2	2.1
Adição de apoios	2	2.1
Linearidade	2	2.1
Formação contínua	1	1.0
Padrões éticos	1	1.0
Prioridade para escolaridade obrigatória	1	1.0
Proximidade com os estudantes	1	1.0
Direito social e política de Estado	1	1.0
Equidade	1	1.0
Modernização social, económica e tecnológica	1	1.0
Orientação humanística	1	1.0
Acessibilidade	1	1.0
Orientação para o serviço público	1	1.0

Brasil

	Frequência	Porcentagem
Articulação	4	6.9
Direito social e política de Estado	3	5.2
Desenvolvimento integral	2	3.4
Cidadania e dignidade humana	2	3.4
Gratuidade do ensino	2	3.4
Inclusão social	2	3.4
Otimização de recursos	2	3.4
Qualidade dos serviços	2	3.4
Equidade	1	1.7
Contrapartida	1	1.7
Democratização	1	1.7
Investimento	1	1.7
Justiça social	1	1.7
Liberdade	1	1.7
Mobilidade estudantil	1	1.7
Orientação humanística	1	1.7
Acessibilidade	1	1.7
Pluralismo de ideias	1	1.7
Qualidade de vida	1	1.7
Ampliação	1	1.7
Responsabilidade social	1	1.7

«Fluxos de informação»

Portugal

	Frequência	Porcentagem
Comunicação entre plataformas informáticas_serviços	9	9.3
Via site internet	7	7.2
Endereço eletrônico	6	6.2
Criação de canais de facilitação geral	5	5.2
Gestão de pagamentos informatizada	3	3.1
Informações estatísticas sobre as bolsas	3	3.1
Novas tecnologias e informática	3	3.1
Via Facebook	3	3.1
Divulgação dos resultados das candidaturas	3	3.1
Sistema de pagamentos	2	2.1
Gestão de filas e esperas/agendamento	2	2.1
Obrigatoriedade de disponibilização das informações/existência	2	2.1
Quiosque	1	1.0
Rádio, associação académica, balcão	1	1.0
Sistemas de cartão	1	1.0
Divulgação de número de requerimentos à bolsa	1	1.0
Suporte de papel	1	1.0
Preservação dos dados dos estudantes	1	1.0
Prestação de informação institucional	1	1.0
Denúncias	0	0.0
Total (Válido)	24	24.7
Omissos	73	75.3
Total	97	100.0

Brasil

	Frequência	Porcentagem
Comunicação entre plataformas informáticas_serviços	4	6.9
Via site internet	4	6.9
Novas tecnologias e informática	2	3.4
Sistema de pagamentos	2	3.4
Endereço eletrônico	2	3.4
Divulgação dos resultados das candidaturas	1	1.7
Prestação de informação institucional	1	1.7
Denúncias	1	1.7
Gestão de filas e esperas/agendamento	1	1.7

«Influências internas e externas»

Portugal

	Frequência	Porcentagem
Restrição orçamental	23	23.7
Internacionalização	3	3.1
Declaração de Bolonha	3	3.1
Globalização e sociedade da informação e do conhecimento	1	1.0
Governo PT_Plano tecnológico	1	1.0
Decisões judiciais	1	1.0
OCDE_Abertura de políticas de empréstimos	1	1.0
Fenómenos migratórios	1	1.0

Brasil

	Frequência	Porcentagem
Pressão pela ampliação do acesso e reestruturação	7	12.1
Movimentos sociais	2	3.4
Greves nas universidades federais	2	3.4
Internacionalização	1	1.7
Restrição orçamental	1	1.7

«Competências dos órgão de execução»

Portugal

	Frequência	Porcentagem
Prestação de serviços e apoios	11	11.3
Decisão de atribuição das bolsas	9	9.3
Assegurar o funcionamento dos serviços	6	6.2
Executar a política da ASES	2	2.1
Outras atividades de acordo com a natureza da ASES	2	2.1
Acompanhar os estudantes	2	2.1
Promover protocolos/intercâmbios interinstitucionais	2	2.1
Atendimentos aos estudantes	1	1.0
Análise dos requerimentos de bolsa	1	1.0

Brasil

	Frequência	Porcentagem
Coordenar a execução das ações da pol estudantil	4	6.9
Apoiar e divulgar eventos	3	5.2
Desenvolver e estimular projetos	3	5.2
Planejar, coordenar e avaliar a concepção dos projetos	3	5.2
Promover protocolos/intercâmbios interinstitucionais	3	5.2
Propor e acompanhar a execução das resp sociais	3	5.2
Propor e desenvolver políticas de benefícios	3	5.2
Desenvolver ações direcionadas ao acesso, permanência e condus	2	3.4
Emitir portarias e atos administrativos	2	3.4
Executar a política da ASES	2	3.4
Outras atividades delegadas pelo reitor	2	3.4
Gerir a política ASES	1	1.7
Assegurar uma política ASES	1	1.7
Atuar junto do corpo docente	1	1.7
Prestação de serviços e apoios	1	1.7
Elaborar, executar e supervisionar ações	1	1.7
Auxiliar o reitor nas tarefas executivas	1	1.7
Acompanhar os estudantes	1	1.7

«Objetivos do financiamento»

Portugal

	Frequência	Percentagem
Assegurar as prioridades nacionais	2	1.3
Procura por fontes de financiamento concorrencial	1	0.6
Promover a igualdade de oportunidades	1	0.6
Valorizar o mérito	1	0.6
Adequação	1	0.6
Estimular planos de apoios	1	0.6
Total (Válido)	2	1.3
Omissos	153	98.7
Total	155	100.0

«Princípios do financiamento»

Portugal

	Frequência	Percentagem
Contrapartida dos custos	6	6.2
Utilização eficiente e transparente	5	5.2
Complementaridade	4	4.1
Democraticidade	3	3.1
Responsabilização do estudante	2	2.1
Autonomia das instituições	2	2.1
Contratualização	1	1.0
Subsidiariedade	1	1.0
Universalidade	1	1.0
Especialização dos exercícios	1	1.0
Equidade	1	1.0
Equilíbrio social	1	1.0
Mérito	1	1.0
Não exclusão	1	1.0
Orçamental	1	1.0
Prioridade de desenvolvimento do sistema educativo	1	1.0
Responsabilização do Estado	1	1.0

Brasil

	Frequência	Percentagem
Compatibilização entre beneficiários e orçamento	3	5.2

«Práticas do modelo de financiamento»

Portugal

	Frequência	Percentagem
Receitas próprias	7	7.2
Investimentos	4	4.1
Participação das instituições no financiamento	4	4.1
Diferenciação no valor para bolseiros	4	4.1
Reduções de vendas e prestação de serviços	4	4.1
Redução de custos e aumento de proveitos	3	3.1
Controlo e auditorias	3	3.1
Necessidade de intensificação da ASES	2	2.1
Crescimento da receita	2	2.1
Consolidação das contas com as da universidade	2	2.1
Fixação de preços	2	2.1
Acréscimo de vendas	2	2.1
Limite de despesas	1	1.0
Equilíbrio financeiro	1	1.0
Transferências orçamentais para as bolsas	1	1.0

Brasil

	Frequência	Percentagem
Subsídios pagos pela instituição	6	10.3
Necessidade de intensificação da ASES	4	6.9
Diferenciação no valor para bolseiros	3	5.2
Participação das instituições no financiamento	2	3.4
Investimentos	2	3.4
Rejeição ao financiamento pela cobrança de taxas escolares	1	1.7
Cumprimento de etapas para recebimento dos recursos	1	1.7
Transferências orçamentais para as bolsas	1	1.7

«Mudanças de gestão»

Portugal

	Frequência	Percentagem
2012	6	6.2
2013	5	5.2
2008	3	3.1
Negativa	3	3.1
2011	2	2.1
Mudança pagamento das bolsas DGES/MEC	2	2.1
Positivo	2	2.1

Brasil

	Frequência	Percentagem
2012	2	3.4
2014	2	3.4
Mudança pagamento das bolsas DGES/MEC	2	3.4
2013	1	1.7

Anexo E – Frequência de códigos Capítulo II

«Critérios de Elegibilidade»

Portugal

	▼ Frequência	Porcentagem
Estar matriculado e inscrito	21	22.8
Aproveitamento escolar	14	15.2
Cálculo da capitação	10	10.9
Motivos de indeferimento	7	7.6
Nacionais e estrangeiros UE, refugiados e acordos	7	7.6
Concluir o curso em prazo limite	6	6.5
Distância entre a IES e a residência da família	5	5.4
Justificações	5	5.4
Não ser licenciado ou equivalente	5	5.4
Não tenha outro apoio	5	5.4
Situação económica	5	5.4
Inscrição mínima	4	4.3
Mudança de curso	3	3.3
Situação tributária e contributiva regular	3	3.3
Património mobiliário inferior a 240xIAS	2	2.2
Não ter cancelamento	2	2.2
NEE específica	2	2.2
Residentes em Região Autónoma	1	1.1
Ser bolseiro	1	1.1
Situação de emergência	1	1.1
Bom comportamento	1	1.1
Inexistência de dívidas nos SAS	1	1.1
Ter sido residente	1	1.1

Brasil

	▼ Frequência	Porcentagem
Estar matriculado e inscrito	11	20.4
Situação económica	10	18.5
Inscrição mínima	6	11.1
Distância entre a IES e a residência da família	4	7.4
Aproveitamento escolar	4	7.4
Cálculo da capitação	3	5.6
Não ser licenciado ou equivalente	3	5.6
Frequência nas aulas	3	5.6
Matriculados em estágio	2	3.7
Não ter cancelamento	2	3.7
Matriculados no curso de Medicina	2	3.7
Ter cadastro aprovado	2	3.7
Bom comportamento	1	1.9
A definir pelas instituições	1	1.9
Concluir o curso em prazo limite	1	1.9
Rede pública de educação básica	1	1.9
Ser indígena e quilombola	1	1.9
Justificações	1	1.9
20 horas para atividades	1	1.9

«Indicadores para análise»

Portugal

	▼ Frequência	Porcentagem
Rendimentos adicionais	9	9.3
Abatimentos	8	8.2
Rendimentos de atividades laborais	8	8.2
Rendimentos familiar anual líquido per capita	7	7.2
Identificação	6	6.2
Composição do agregado familiar	6	6.2
Aproveitamento escolar	4	4.1
Valor de imóveis	4	4.1
Situação escolar	3	3.1
Residência	2	2.1
Deslocamento cidade_universidade	2	2.1
Comprovativo de residência dos estrangeiros	1	1.0
Deficiências	1	1.0
Descrição da situação	1	1.0
Boletim de vacinas	1	1.0
Situações de emergência/especiais	1	1.0
Atestado médico	1	1.0
Registo de nascimento	1	1.0

Brasil

	▼ Frequência	Porcentagem
Abatimentos	14	22.6
Rendimentos adicionais	13	21.0
Rendimentos de atividades laborais	13	21.0
Composição do agregado familiar	10	16.1
Inserção no mercado de trabalho	7	11.3
Identificação	4	6.5
Rendimentos anuais brutos do último exercício	4	6.5
Residência	3	4.8
Deslocamento cidade_universidade	3	4.8
Situação de risco social	3	4.8
Interdependência do vínculo económico e social	2	3.2
Atendimento das necessidades básicas	2	3.2
Valor de imóveis	2	3.2
Rendimentos familiar anual líquido per capita	1	1.6
Origem escolar	1	1.6
Tipo de transporte	1	1.6
Situação laboral do candidato	1	1.6

«Metodologia de análise»

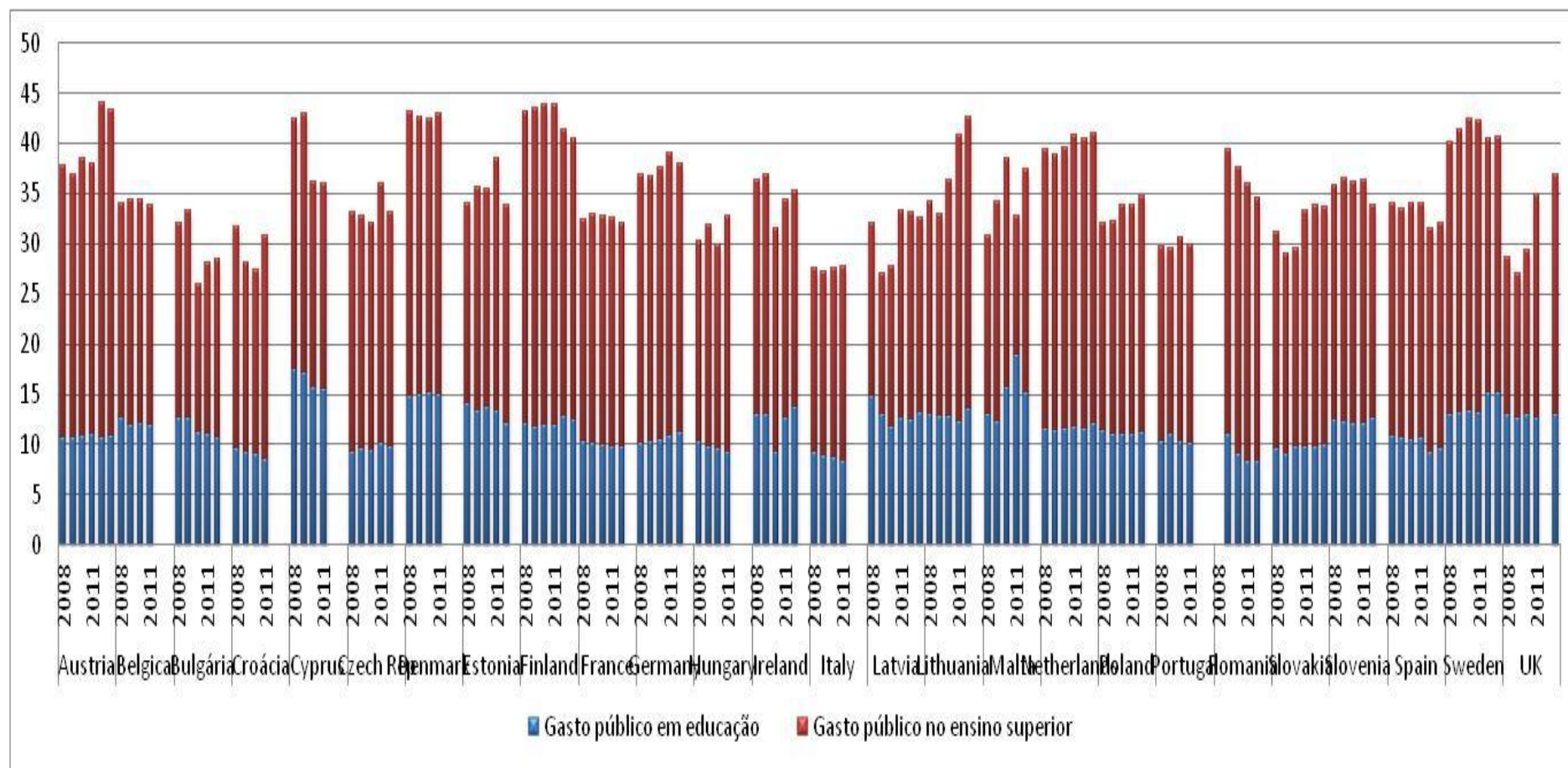
Portugal

	▼ Frequência	Porcentagem
Alteração da situação económica	5	5.2
Por ordem de capitação	5	5.2
Prioridade aos deslocados	5	5.2
Complementos junto das bolsas	4	4.1
Prioridade aos anteriormente selecionados	4	4.1
Valores a pagar adequados ao rendimentos	4	4.1
Meios de prova	3	3.1
Análise à documentos	2	2.1
Por juri de seleção	2	2.1
Prioridade aos mais desfavorecidos	2	2.1
Alojamentos à bolseiros	2	2.1
Limite de recebimento de apoios	2	2.1
Antecipação da procura	2	2.1
Análise de elementos complementares	1	1.0
Competência dos candidatos	1	1.0
Acumulação de benefícios	1	1.0
Regras técnicas	1	1.0
CrITÉrios de desempate	1	1.0

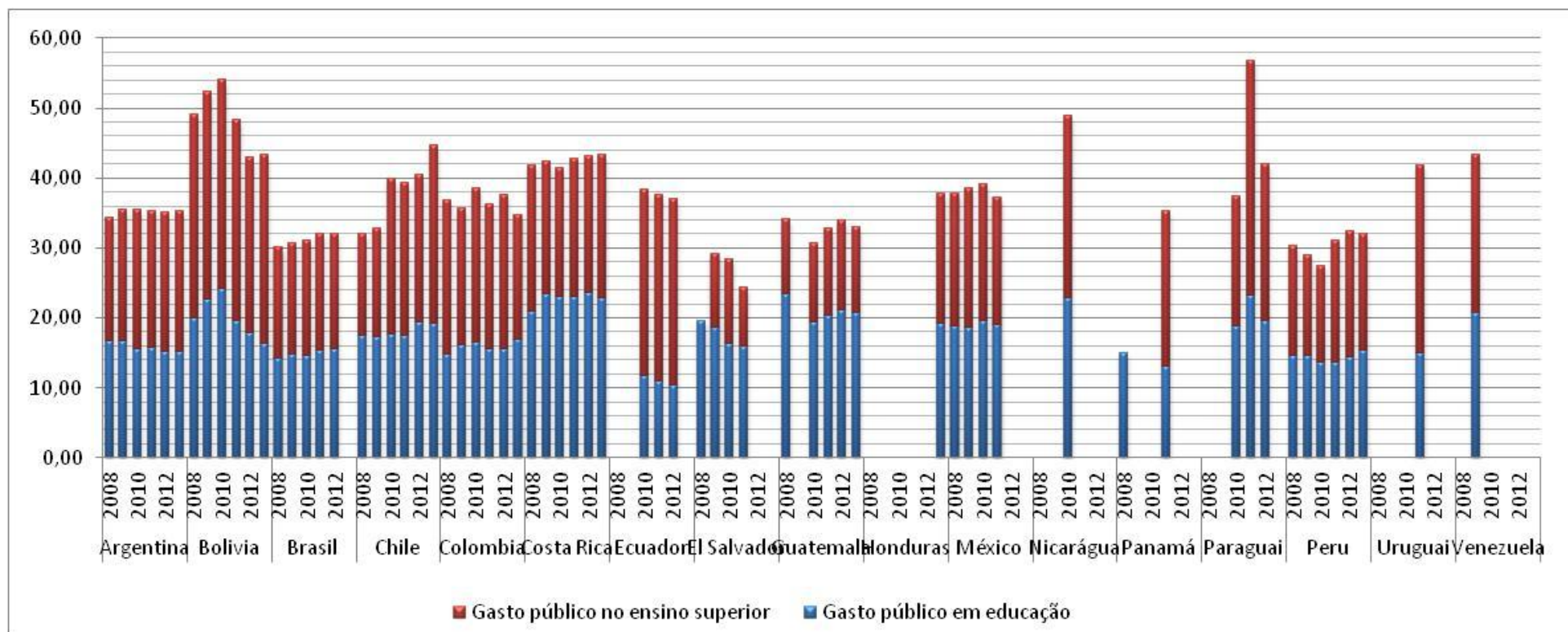
Brasil

	▼ Frequência	Porcentagem
Meios de prova	10	16.1
Análise à documentos	5	8.1
Por ordem de capitação	4	6.5
Prioridade aos mais desfavorecidos	2	3.2
Alojamentos à bolseiros	1	1.6
Acumulação de benefícios	1	1.6
Diferenciação por origem social	1	1.6

Anexo F – Gasto público em educação e gasto público no ensino superior em % - 2008 a 2013 – UE e AL



Fonte: UNESCO (2016)



Fonte: UNESCO (2016)

Anexo G: Inquérito por questionário



“O conhecimento une cada um consigo mesmo e todos com todos” (José Saramago).

Section A: Identificação

A1. Por favor, indique a universidade a qual pertence.

UFSC

UFRJ

UFJF

UCoimbra

ISCTE-IUL

ULisboa

UTAD

A2. Idade

--	--	--	--	--

A3. Género

Feminino

Masculino

A4. Estado civil

Solteiro/a

Vive em união de facto

Casado/a

Divorciado/a

Viúvo/a



B6. Por favor, indique o principal motivo para que tenha trancado/cancelado, desistido ou abandonado o curso anterior.

Sem condições financeiras por ser no ensino privado

Sem condições financeiras mesmo sendo no ensino público

Sem identificação com o curso

Sem perspectiva de uma futura inserção no mercado de trabalho

O curso era de pouca qualidade

A universidade era de pouca qualidade

Outro

Outro

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

B7. Durante o curso anterior, recebeu apoios/benefícios da ação social/assistência estudantil?

Sim

Não

B8. Qual opção que caracteriza melhor a sua situação?

Por favor, considere o último curso, no caso de já o ter concluído.

Só estudante

Trabalhador-estudante em tempo integral

Trabalhador-estudante em tempo parcial

Outro

Outro

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

B9. Já considerou desistir do atual curso?

Por favor, considere o último curso, no caso de já o ter concluído.

Sim

Não



C2. Qual a condição perante o trabalho da família?

	Empregad o/a	Autônomo/ a	Desempreg ado/a	Profissionais se não ativos (contadores do lar)	Aposentad o/a	Falecido/a	Desconhec ido/a	Não se aplica
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cônjuge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C3. Quantas pessoas fazem parte da família? (incluindo você)

--	--	--	--	--	--	--	--	--

C4. É o primeiro membro da família a cursar e concluir o Ensino Superior?

Sim

Não

C5. É o único membro da família a cursar o Ensino Superior?

Sim

Não

Section D: Percurso de acesso

D1. Onde concluiu o Ensino Secundário/Médio?

Público

Particular

Cooperativo

Particular com bolsa

D2. Quando decidiu ingressar para o Ensino Superior?

Sempre desejei

Durante o último ano do ensino secundário/médio

Durante o ensino secundário/médio

Após a conclusão do secundário/médio

Outro

Outro

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



D3. Por que decidiu ingressar no Ensino Superior?

--

D4. Fez curso preparatório/pré-vestibular?

Sim

Não

D5. Qual foi a via de acesso ao Ensino Superior?

Vestibular tradicional

Vestibular - Escola Pública

Vestibular - Escola Pública - Autodeclaração pretos, pardo, indígenas

Vestibular - Escola Pública - Renda até 1,5 salário mínimo por pessoa

Vestibular - Escola Pública - Renda até 1,5 salário mínimo por pessoa - Autodeclaração pretos, pardos, indígenas

Vestibular - Vagas indígenas e quilombolas

SiSU - Escola Pública

SiSU - Escola Pública - Autodeclaração pretos, pardo, indígenas

SiSU - Escola Pública - Renda até 1,5 salário mínimo por pessoa

SiSU - Escola Pública - Renda até 1,5 salário mínimo por pessoa - Autodeclaração pretos, pardos, indígenas

Outro

Outro

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

D6. Qual foi a via de acesso ao Ensino Superior?

Regime geral (concurso nacional; concursos locais; concursos institucionais)

Regime especial (missão diplomática no estrangeiro; portugueses bolseiros no estrangeiro ou funcionários públicos em missão oficial no estrangeiro; oficiais das Forças Armadas Portuguesas; bolseiros dos PALOP; missão diplomática estrangeira acreditada em Portugal; praticantes desportivos de alto rendimento; naturais de Timor-Leste)

Concurso especial (maiores de 23 anos; titulares de diploma de especialização tecnológica; titulares de diploma de técnico superior profissional; titulares de outros cursos superiores)

Concurso para estudantes internacionais

Concurso a outros técnicos superiores profissionais

Outro

Outro

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



E5. Qual é o valor mensal dos apoios/benefícios que recebe ou recebia?

Se não receber algum dos benefícios, por favor, preencha 0.

Valor da bolsa	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Auxílio Creche	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Auxílio Moradia	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Outros	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

E6. Qual é o valor mensal da bolsa de estudos que recebe ou recebia?

Valor este que inclui outros complementos.

Por favor, considere o período durante o último curso, no caso de já o ter concluído.

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

E7. Onde vive durante o período de aulas?

Por favor, considere o período durante o último curso, no caso de já o ter concluído.

Casa dos pais/família

Casa/apartamento próprio

Casa/apartamento alugado/arrendado

Quarto individual alugado/arrendado

Quarto conjunto alugado/arrendado

Alojamento/residência estudantil

Outro

Outro

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

E8. Onde faz as suas refeições de almoço e jantar?

Casa

Cantina ou Restaurante Universitário

Restaurantes comerciais

Outro

Outro

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

E9. Recebe ajuda financeira dos pais?

Sim

Não



E10. Com qual frequência?

- Diária
- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- De 3 a 4 meses
- Raramente

E11. Por favor, indique quem é o responsável pelo pagamento das despesas abaixo listadas:

	Alugueres (incluindo serviços de água, gás, eletricidade, telefone, etc.)	Alimentação	Pagamento de taxas escolares, propinas, material e outros	Materiais e livros de estudo	Transportes	Vestimário e higiene	Material informático e internet
Pagas pelo estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pagas pela família (por ex: pais, cônjuge ou responsáveis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras fontes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E12. Tome como referência uma semana média deste ano e indique, por favor, quantas horas despende em:

	0 horas	De 1 a 2 horas	De 2 a 4 horas	De 4 a 6 horas	De 6 a 8 horas	Mais de 8 horas
Atividades letivas (aulas, seminários, laboratórios, oficinas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudo pessoal (preparação das matérias, aprendizagens, leituras, trabalhos de casa, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho remunerado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tempo livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E13. Participa em algum grupo ou órgão representativo na sua universidade?

- Sim
- Não



Section H: Direitos de cidadania

H1. Por favor, assinale o seu grau de concordância ou discordância para cada sentença.

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Todos os estudantes devem participar na discussão sobre a política de ação social/assistência estudantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando apresentei as minhas demandas junto dos serviços da ação social/assistência estudantil em defesa dos meus direitos estudantis, fui atendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como estudante reconheço-me como cidadão, portador de direitos estudantis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que a atribuição dos apoios/benefícios sociais materializam os meus direitos como estudante universitário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que a ação social/assistência estudantil é um gasto público desnecessários e sem retorno para o Estado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section I: Autonomia estudantil

II. Por favor, assinale o seu grau de concordância ou discordância para cada sentença.

Com os apoios/benefícios estudantis,

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
sinto-me independente financeiramente da minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sou capaz de fazer escolhas pessoais em direção às minhas aspirações de qualificação profissional ou académica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tenho maior facilidade em adquirir materiais de suporte pedagógico (livros, equipamentos, etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Section J: Acesso à ASES

J1. Por favor, assinale o seu grau de concordância ou discordância para cada sentença.

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
O acesso à universidade é um direito fundamental dos cidadãos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todos os cidadãos têm acesso ao Ensino Superior em iguais condições.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As políticas de ação discriminatórias positivas ou políticas de ações afirmativas/cotas são adequadas ao enfrentamento das desigualdades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O investimento do Estado na educação é suficiente para que todas as pessoas tenham as mesmas condições de acesso ao Ensino Superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ação social/assistência estudantil é uma ação do Estado para beneficiar os estudantes pobres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A ação social/assistência estudantil é uma política de Estado para a garantia do acesso ao Ensino Superior para os cidadãos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A organização dos serviços (SAS, PRAE ou PROAE) a que me dirijo oferece respostas eficientes e modernas e que facilitam a comunicação das minhas necessidades estudantis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os procedimentos de inscrição aos apoios/benefícios estudantis são claros e objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre que tive dúvidas ao longo do processo de inscrição aos apoios/benefícios estudantis, obtive respostas rápidas e esclarecedoras por parte dos serviços.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando necessito de entrar em contacto com os serviços, encontro meios fáceis e ágeis para a minha comunicação com os seus trabalhadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section K: Atribuição de apoios/benefícios

K1. Por favor, assinale o seu grau de concordância ou discordância para cada sentença.

Os apoios/benefícios estudantis que recebo, (bolsa e outros auxílios ou complementos),

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
facilitaram o meu desempenho académico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
proporcionam-me segurança emocional e financeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
são suficientes para o pagamento das despesas que tenho na condição de estudante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Section L: Condições de permanência na universidade

L1. Por favor, assinale o seu grau de concordância ou discordância para cada sentença.

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
Sem os apoios/benefícios estudantis não concluiria o meu curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os apoios/benefícios sociais devem ser atribuídos em todos os anos curriculares do curso, sem interrupção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que a suspensão de algum dos apoios/benefícios deve ocorrer aquando do não cumprimento dos requisitos regimentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em algum momento do meu curso, já tive a suspensão de apoios/benefícios estudantis que prejudicaram o seu normal andamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section M: Indicadores de eficiência na formação

M1. Por favor, assinale o seu grau de concordância ou discordância para cada sentença.

Desde que tive acesso aos benefícios/apoios estudantis,

	Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
o meu desempenho académico melhorou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tenho tido mais tempo de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tive oportunidade de integrar grupos de investigação ou extensão ou outros que ampliaram a minha rede científica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tenho participado ativamente nos órgãos académicos, de representação de estudantes, associações ou núcleo de estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sinto-me mais capacitado/a e em igualdade de condições de aprendizagem comparativamente aos meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
desenvolvi competências académicas e relacionais que desconhecia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
foram-me proporcionadas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Section N: Prioridades estudantis

N1. Com base na hierarquia seguinte, informe por ordem de prioridade os tipos de apoios/benefícios sociais que são mais importantes para a qualidade de vida do estudante, sendo que 1 é o mais importante e 10 o menos importante:

Apoio pedagógico	<input type="text"/>
Apoio psicológico	<input type="text"/>
Auxílios financeiros (bolsas e complementos)	<input type="text"/>
Cultura (teatro, música, canto, etc)	<input type="text"/>
Desporto	<input type="text"/>
Equipamentos da universidade (residências, restaurantes, etc)	<input type="text"/>
Eventos científicos	<input type="text"/>
Grupos de estudantes	<input type="text"/>
Lazer	<input type="text"/>
Participação em movimento estudantil	<input type="text"/>

Section O: Opinião e sugestões

O1. Escreva em até 350 caracteres o que pensa sobre a ação social (assistência estudantil)

O2. Escreva em até 350 caracteres como gostaria que a ação social (assistência estudantil) fosse realizada.

A sua resposta foi registada. Muito obrigada pela participação!

Anexo H – Outputs das análises quantitativas – Capítulo IV

Variável dependente – Acesso

		Independent Samples Test - Deslocado									
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means					
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Brasil	Facilitação dos serviços	Equal variances assumed	,502	,479	1,626	614	,104	,127	,078	-,026	,281
		Equal variances not assumed			1,616	485,709	,107	,127	,079	-,027	,282
Portugal	Facilitação dos serviços	Equal variances assumed	,046	,831	-1,761	729	,079	-,109	,062	-,230	,012
		Equal variances not assumed			-1,739	569,535	,083	-,109	,062	-,231	,014

		Independent Samples Test - Primeiro membro da família a cursar e concluir o ES									
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means					
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Brasil	Facilitação dos serviços	Equal variances assumed	,664	,416	2,063	614	,039	,162	,079	,008	,316
		Equal variances not assumed			2,083	492,590	,038	,162	,078	,009	,315
Portugal	Facilitação dos serviços	Equal variances assumed	,619	,432	,124	729	,901	,008	,063	-,116	,131
		Equal variances not assumed			,123	522,518	,902	,008	,063	-,116	,132

		Independent Samples Test - Único membro da família a cursar o ES									
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means					
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Brasil	Facilitação dos serviços	Equal variances assumed	1,136	,287	1,957	614	,051	,149	,076	-,001	,298
		Equal variances not assumed			1,958	613,618	,051	,149	,076	,000	,298
Portugal	Facilitação dos serviços	Equal variances assumed	,006	,938	,293	729	,770	,018	,062	-,103	,139
		Equal variances not assumed			,293	610,576	,769	,018	,062	-,103	,139

Correlations				
		Soma dos valores dos apoios Brasil		
		Facilitação dos serviços	Condições de acesso	
Soma dos valores dos apoios Brasil	Pearson Correlation	1	,207**	,006
	Sig. (1-tailed)		,000	,445
	N	615	615	615
Facilitação dos serviços	Pearson Correlation	,207**	1	,217**
	Sig. (1-tailed)	,000		,000
	N	615	1347	1347

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Correlations				
		Valor da bolsa Portugal	Facilitação dos serviços	Condições de acesso
Valor da bolsa Portugal	Pearson Correlation	1	,069	,022
	Sig. (1-tailed)		,032	,275
	N	717	717	717
Facilitação dos serviços	Pearson Correlation	,069	1	,217**
	Sig. (1-tailed)	,032		,000
	N	717	1347	1347

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

**.. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Independent Samples Test - Deslocado											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Brasil	Condições de acesso	,202	,653	-1,720	614	,472	-,050	,069	-,186	,086	
				-1,718	492,827	,473	-,050	,069	-,186	,087	
Portugal	Condições de acesso	,053	,818	,138	729	,890	,010	,075	-,136	,157	
				,139	596,911	,890	,010	,075	-,136	,157	

Independent Samples Test - Participação em grupos ou órgãos representativos na universidade											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Brasil	Condições de acesso	2,280	,132	-1,484	614	,138	-,128	,086	-,297	,041	
				-1,583	186,528	,115	-,128	,081	-,287	,031	
Portugal	Condições de acesso	8,248	,004	-2,500	729	,013	-,236	,094	-,422	-,051	
				-2,761	214,856	,006	-,236	,086	-,405	-,068	

Independent Samples Test - Primeiro membro da família a cursar e concluir o ES											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Brasil	Condições de acesso	,311	,577	1,182	614	,238	,082	,070	-,054	,219	
				1,190	489,347	,235	,082	,069	-,054	,218	
Portugal	Condições de acesso	,359	,549	1,233	729	,218	,094	,076	-,056	,243	
				1,236	535,870	,217	,094	,076	-,055	,242	

Independent Samples Test - Único membro da família a cursar o ES

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
Universidades por país			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Brasil	Condições de acesso	Equal variances assumed	,099	,754	,223	614	,823	,015	,067	-,117	,147
		Equal variances not assumed			,223	611,655	,823	,015	,067	-,117	,148
Portugal	Condições de acesso	Equal variances assumed	,632	,427	-,144	729	,886	-,011	,075	-,157	,136
		Equal variances not assumed			-,144	612,982	,886	-,011	,074	-,157	,135

Independent Samples Test - Contacto com profissional do Serviço Social

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
Universidades por país			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Brasil	Condições de acesso	Equal variances assumed	4,144	,042	-,908	614	,364	-,074	,081	-,233	,086
		Equal variances not assumed			-,829	193,414	,408	-,074	,089	-,249	,102
Portugal	Condições de acesso	Equal variances assumed	,307	,580	-,327	729	,744	-,026	,080	-,184	,132
		Equal variances not assumed			-,330	394,381	,741	-,026	,080	-,183	,130

ANOVA Período que teve acesso à bolsa

Universidades por país			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Acesso_direito fundamental	Between Groups	,785	3	,262	,691	,558
		Within Groups	228,701	604	,379		
		Total	229,485	607			
	Acesso_políticas de ação afirmativa	Between Groups	1,704	3	,568	,427	,734
		Within Groups	803,768	604	1,331		
		Total	805,472	607			
	Acesso_ASES como política de Estado	Between Groups	14,783	3	4,928	5,173	,002
		Within Groups	575,374	604	,953		
		Total	590,156	607			
	Condições de acesso	Between Groups	1,938	3	,646	,920	,431
		Within Groups	423,944	604	,702		
		Total	425,881	607			
Facilitação dos serviços	Between Groups	7,257	3	2,419	2,724	,044	
	Within Groups	536,320	604	,888			
	Total	543,577	607				
Portugal	Acesso_direito fundamental	Between Groups	1,011	3	,337	,693	,556
		Within Groups	283,819	584	,486		
		Total	284,830	587			
	Acesso_políticas de ação afirmativa	Between Groups	3,735	3	1,245	1,579	,193
		Within Groups	460,488	584	,789		
		Total	464,223	587			
	Acesso_ASES como política de Estado	Between Groups	1,384	3	,461	,651	,582
		Within Groups	413,874	584	,709		
		Total	415,259	587			
	Condições de acesso	Between Groups	1,665	3	,555	,568	,636
		Within Groups	570,614	584	,977		
		Total	572,279	587			
	Facilitação dos serviços	Between Groups	1,834	3	,611	,965	,409
		Within Groups	370,056	584	,634		
		Total	371,891	587			

ANOVA Via de ingresso

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Acesso_direito fundamental	Between Groups	2,942	3	,981	2,664	,047
	Within Groups	220,521	599	,368		
	Total	223,463	602			
Acesso_políticas de ação afirmativa	Between Groups	24,955	3	8,318	6,420	,000
	Within Groups	776,120	599	1,296		
	Total	801,075	602			
Acesso_ASES como política de Estado	Between Groups	,820	3	,273	,274	,844
	Within Groups	596,527	599	,996		
	Total	597,347	602			
Condições de acesso	Between Groups	,303	3	,101	,147	,931
	Within Groups	410,499	599	,685		
	Total	410,802	602			
Facilitação dos serviços	Between Groups	10,112	3	3,371	3,811	,010
	Within Groups	529,793	599	,884		
	Total	539,905	602			

Variável dependente – Atribuição

		Independent Samples Test - Deslocado									
		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means				
										95% Confidence Interval of the Difference	
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Brasil	Atribuição	Equal variances assumed	1,476	,225	2,252	613	,025	,138	,061	,018	,258
		Equal variances not assumed			2,288	521,121	,023	,138	,060	,019	,256
Portugal	Atribuição	Equal variances assumed	,116	,734	-3,460	727	,001	-,217	,063	-,340	-,094
		Equal variances not assumed			-3,453	585,754	,001	-,217	,063	-,341	-,094

		Independent Samples Test - Contacto com profissional do Serviço Social									
		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means				
										95% Confidence Interval of the Difference	
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Brasil	Atribuição	Equal variances assumed	2,324	,128	4,452	613	,000	,315	,071	,176	,455
		Equal variances not assumed			4,105	195,803	,000	,315	,077	,164	,467
Portugal	Atribuição	Equal variances assumed	,043	,837	1,898	727	,058	,129	,068	-,004	,262
		Equal variances not assumed			1,874	376,566	,062	,129	,069	-,006	,263

Correlations			
		Atribuição	Soma dos valores dos apoios Brasil
Atribuição	Pearson Correlation	1	,177**
	Sig. (1-tailed)		,000
	N	1344	614
Soma dos valores dos apoios Brasil	Pearson Correlation	,177**	1
	Sig. (1-tailed)	,000	
	N	614	615

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Correlations			
		Atribuição	Valor da bolsa Portugal
Atribuição	Pearson Correlation	1	,319**
	Sig. (1-tailed)		,000
	N	1344	715
Valor da bolsa Portugal	Pearson Correlation	,319**	1
	Sig. (1-tailed)	,000	
	N	715	717

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Correlations

Universidades por país			Atribuição	Número de pessoas na família
Brasil	Atribuição	Pearson Correlation	1	,054
		Sig. (1-tailed)		,092
		N	615	615
	Número de pessoas na família	Pearson Correlation	,054	1
		Sig. (1-tailed)	,092	
		N	615	616
Portugal	Atribuição	Pearson Correlation	1	,022
		Sig. (1-tailed)		,277
		N	729	729
	Número de pessoas na família	Pearson Correlation	,022	1
		Sig. (1-tailed)	,277	
		N	729	731

ANOVA escolaridade da mãe

Universidades por país		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Between Groups	1,204	5	,241	,443	,818
	Within Groups	327,987	604	,543		
	Total	329,191	609			
Portugal	Between Groups	1,390	5	,278	,402	,847
	Within Groups	496,741	719	,691		
	Total	498,131	724			

ANOVA escolaridade do pai

Universidades por país		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Between Groups	2,828	5	,566	1,063	,380
	Within Groups	303,719	571	,532		
	Total	306,546	576			
Portugal	Between Groups	5,232	5	1,046	1,530	,178
	Within Groups	485,608	710	,684		
	Total	490,840	715			

ANOVA estatuto do estudante

Universidades por país		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Between Groups	2,227	2	1,114	2,014	,134
	Within Groups	314,566	569	,553		
	Total	316,793	571			
Portugal	Between Groups	5,608	2	2,804	4,102	,017
	Within Groups	472,297	691	,683		
	Total	477,905	693			

Variável dependente – Autonomia

		Independent Samples Test - Contacto com profissional do Serviço Social									
		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means				
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Brasil	Autonomia_indepe ndência da família	Equal variances assumed	,905	,342	3,507	614	,000	,442	,126	,195	,690
		Equal variances not assumed			3,485	215,432	,001	,442	,127	,192	,692
	Autonomia_ escolhas pessoais	Equal variances assumed	,238	,626	-,193	614	,847	-,017	,089	-,192	,158
		Equal variances not assumed			-,188	209,815	,851	-,017	,091	-,197	,163
	Autonomia_aquisiç ão de materiais para o curso	Equal variances assumed	1,945	,164	,373	614	,709	,042	,112	-,178	,262
		Equal variances not assumed			,391	232,805	,696	,042	,107	-,169	,252
Portugal	Autonomia_indepe ndência da família	Equal variances assumed	,636	,426	1,815	729	,070	,187	,103	-,015	,389
		Equal variances not assumed			1,832	393,967	,068	,187	,102	-,014	,387
	Autonomia_ escolhas pessoais	Equal variances assumed	,093	,761	-2,026	729	,043	-,157	,077	-,308	-,005
		Equal variances not assumed			-2,083	410,206	,038	-,157	,075	-,304	-,009
	Autonomia_aquisiç ão de materiais para o curso	Equal variances assumed	4,789	,029	-1,439	729	,151	-,131	,091	-,310	,048
		Equal variances not assumed			-1,505	426,900	,133	-,131	,087	-,302	,040

		Independent Samples Test - Sexo									
		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means				
Universidades por país		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
Brasil	Autonomia_inde pendência da família	Equal variances assumed	2,926	,088	-,411	614	,681	-,044	,107	-,255	,166
		Equal variances not assumed			-,416	567,930	,678	-,044	,106	-,253	,164
	Autonomia_ escolhas pessoais	Equal variances assumed	,781	,377	1,578	614	,115	,118	,075	-,029	,265
		Equal variances not assumed			1,558	523,299	,120	,118	,076	-,031	,267
	Autonomia_aquisi ção de materiais para o curso	Equal variances assumed	1,137	,287	,182	614	,855	,017	,094	-,168	,202
		Equal variances not assumed			,184	560,794	,854	,017	,094	-,167	,201
Portugal	Autonomia_inde pendência da família	Equal variances assumed	1,715	,191	-,857	729	,391	-,092	,107	-,303	,119
		Equal variances not assumed			-,835	303,603	,404	-,092	,110	-,309	,125
	Autonomia_ escolhas pessoais	Equal variances assumed	2,841	,092	1,885	729	,060	,152	,080	-,006	,310
		Equal variances not assumed			1,833	302,981	,068	,152	,083	-,011	,315
	Autonomia_aquisi ção de materiais para o curso	Equal variances assumed	,123	,726	-1,162	729	,246	-,110	,095	-,296	,076
		Equal variances not assumed			-1,161	316,924	,247	-,110	,095	-,297	,077

Correlations

Universidades por país			Idade	Autonomia_indepe ndência da família	Autonomia_ escolhas pessoais	Autonomia_aquisição de materiais para o curso
Brasil	Idade	Pearson Correlation	1	,184**	,050	-,055
		Sig. (1-tailed)		,000	,108	,085
		N	616	616	616	616
	Autonomia_independência da família	Pearson Correlation	,184**	1	,302**	,155**
		Sig. (1-tailed)	,000		,000	,000
		N	616	616	616	616
	Autonomia_ escolhas pessoais	Pearson Correlation	,050	,302**	1	,125**
		Sig. (1-tailed)	,108	,000		,001
		N	616	616	616	616
	Autonomia_aquisição de materiais para o curso	Pearson Correlation	-,055	,155**	,125**	1
		Sig. (1-tailed)	,085	,000	,001	
		N	616	616	616	616
Portugal	Idade	Pearson Correlation	1	,181**	-,019	,010
		Sig. (1-tailed)		,000	,307	,398
		N	731	731	731	731
	Autonomia_independência da família	Pearson Correlation	,181**	1	,258**	,275**
		Sig. (1-tailed)	,000		,000	,000
		N	731	731	731	731
	Autonomia_ escolhas pessoais	Pearson Correlation	-,019	,258**	1	,282**
		Sig. (1-tailed)	,307	,000		,000
		N	731	731	731	731
	Autonomia_aquisição de materiais para o curso	Pearson Correlation	,010	,275**	,282**	1
		Sig. (1-tailed)	,398	,000	,000	
		N	731	731	731	731

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

ANOVA Condição de trabalho do Pai

Universidades por país			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Autonomia_independência da família	Between Groups	23,251	4	5,813	3,458	,008
		Within Groups	870,608	518	1,681		
		Total	893,859	522			
	Autonomia_ escolhas pessoais	Between Groups	7,607	4	1,902	2,199	,068
		Within Groups	447,904	518	,865		
		Total	455,511	522			
	Autonomia_aquisição de materiais para o curso	Between Groups	5,267	4	1,317	,991	,412
		Within Groups	688,412	518	1,329		
		Total	693,679	522			
Portugal	Autonomia_independência da família	Between Groups	13,635	4	3,409	2,142	,074
		Within Groups	1080,451	679	1,591		
		Total	1094,086	683			
	Autonomia_ escolhas pessoais	Between Groups	8,004	4	2,001	2,295	,058
		Within Groups	591,973	679	,872		
		Total	599,977	683			
	Autonomia_aquisição de materiais para o curso	Between Groups	16,697	4	4,174	3,409	,009
		Within Groups	831,389	679	1,224		
		Total	848,086	683			

ANOVA Condição de trabalho da Mãe

Universidades por país			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Autonomia_independência da família	Between Groups	19,774	5	3,955	2,311	,043
		Within Groups	985,513	576	1,711		
		Total	1005,287	581			
	Autonomia_ escolhas pessoais	Between Groups	7,160	5	1,432	1,704	,132
		Within Groups	484,008	576	,840		
		Total	491,168	581			
	Autonomia_aquisição de materiais para o curso	Between Groups	13,109	5	2,622	1,993	,078
		Within Groups	757,572	576	1,315		
		Total	770,680	581			
Portugal	Autonomia_independência da família	Between Groups	29,504	5	5,901	3,825	,002
		Within Groups	1084,581	703	1,543		
		Total	1114,085	708			
Autonomia_ escolhas pessoais	Between Groups	5,418	5	1,084	1,199	,308	

A assistência estudantil brasileira e a ação social portuguesa nas universidades públicas: do conhecimento à prática informada em Serviço Social

	Within Groups	635,175	703	,904		
	Total	640,592	708			
Autonomia_aquisição de materiais para o curso	Between Groups	7,699	5	1,540	1,223	,297
	Within Groups	885,381	703	1,259		
	Total	893,080	708			

ANOVA Despesas com Alojamento

Autonomia_independência da família

Universidades por país		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Between Groups	174,438	2	87,219	60,693	,000
	Within Groups	880,912	613	1,437		
	Total	1055,351	615			
Portugal	Between Groups	166,543	2	83,272	60,914	,000
	Within Groups	995,200	728	1,367		
	Total	1161,743	730			

ANOVA Despesas com alimentação

Autonomia_independência da família

Universidades por país		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Between Groups	115,530	2	57,765	37,677	,000
	Within Groups	939,821	613	1,533		
	Total	1055,351	615			
Portugal	Between Groups	149,244	2	74,622	53,654	,000
	Within Groups	1012,498	728	1,391		
	Total	1161,743	730			

ANOVA Despesas com taxas escolares

Autonomia_independência da família

Universidades por país		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Between Groups	91,357	2	45,678	29,047	,000
	Within Groups	963,994	613	1,573		
	Total	1055,351	615			
Portugal	Between Groups	138,046	2	69,023	49,085	,000
	Within Groups	1023,697	728	1,406		
	Total	1161,743	730			

ANOVA Despesas com materiais de estudo

Autonomia_independência da família

Universidades por país		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Between Groups	80,680	2	40,340	25,371	,000
	Within Groups	974,670	613	1,590		
	Total	1055,351	615			
Portugal	Between Groups	144,444	2	72,222	51,684	,000
	Within Groups	1017,299	728	1,397		
	Total	1161,743	730			

ANOVA Despesas com transporte

Autonomia_independência da família

Universidades por país		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Between Groups	81,157	2	40,579	25,534	,000
	Within Groups	974,194	613	1,589		
	Total	1055,351	615			
Portugal	Between Groups	139,825	2	69,912	49,805	,000
	Within Groups	1021,918	728	1,404		
	Total	1161,743	730			

Variável dependente – Permanência

		Independent Samples Test - Suspensão da bolsa									
		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means				
Universidades por país			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
Brasil	Permanência_influência na conclusão do curso	Equal variances assumed	4,148	,042	-3,777	610	,000	-,356	,094	-,541	-,171
		Equal variances not assumed			-3,373	176,755	,001	-,356	,106	-,564	-,148
	Permanência_atribuição sem interrupção	Equal variances assumed	3,472	,063	-1,063	610	,288	-,082	,077	-,235	,070
		Equal variances not assumed			-,952	177,244	,342	-,082	,087	-,253	,088
	Permanência_suspensão	Equal variances assumed	2,121	,146	1,815	610	,070	,171	,094	-,014	,356
		Equal variances not assumed			1,715	188,017	,088	,171	,100	-,026	,368
Permanência_já teve a suspensão	Equal variances assumed	10,670	,001	17,135	610	,000	1,938	,113	1,716	2,160	
	Equal variances not assumed			18,570	226,811	,000	1,938	,104	1,732	2,143	
Portugal	Permanência_influência na conclusão do curso	Equal variances assumed	,124	,725	-1,412	589	,159	-,206	,146	-,493	,081
		Equal variances not assumed			-1,435	86,187	,155	-,206	,144	-,492	,079
	Permanência_atribuição sem interrupção	Equal variances assumed	,401	,527	-1,911	589	,056	-,234	,123	-,475	,007
		Equal variances not assumed			-1,940	86,141	,056	-,234	,121	-,474	,006
	Permanência_suspensão	Equal variances assumed	3,577	,059	3,221	589	,001	,308	,095	,120	,495
		Equal variances not assumed			3,170	84,588	,002	,308	,097	,115	,500
Permanência_já teve a suspensão	Equal variances assumed	,334	,564	13,559	589	,000	1,849	,136	1,581	2,117	
	Equal variances not assumed			13,795	86,250	,000	1,849	,134	1,583	2,115	

		Correlations				
		Soma dos valores dos apoios Brasil	Permanência_influência na conclusão do curso	Permanência_atribuição sem interrupção	Permanência_suspensão	Permanência_já teve a suspensão
Soma dos valores dos apoios Brasil	Pearson Correlation	1	,265**	,108**	-,011	-,229**
	Sig. (1-tailed)		,000	,004	,396	,000
	N	615	611	611	611	611
Permanência_influência na conclusão do curso	Pearson Correlation	,265**	1	,330**	-,016	,034
	Sig. (1-tailed)	,000		,000	,282	,105
	N	611	1337	1337	1337	1337
Permanência_atribuição sem interrupção	Pearson Correlation	,108*	,330**	1	,014	,068*
	Sig. (1-tailed)	,004	,000		,300	,006
	N	611	1337	1337	1337	1337
Permanência_suspensão	Pearson Correlation	-,011	-,016	,014	1	,158**
	Sig. (1-tailed)	,396	,282	,300		,000
	N	611	1337	1337	1337	1337
Permanência_já teve a suspensão	Pearson Correlation	-,229**	,034	,068**	,158**	1
	Sig. (1-tailed)	,000	,105	,006	,000	
	N	611	1337	1337	1337	1337

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

		Correlations				
		Valor da bolsa Portugal	Permanência_influência na conclusão do curso	Permanência_atribuição sem interrupção	Permanência_suspensão	Permanência_já teve a suspensão
Valor da bolsa Portugal	Pearson Correlation	1	,307**	,136**	,020	,046
	Sig. (1-tailed)		,000	,000	,299	,109
	N	717	711	711	711	711
Permanência_influência na conclusão do curso	Pearson Correlation	,307**	1	,330**	-,016	,034
	Sig. (1-tailed)	,000		,000	,282	,105
	N	711	1337	1337	1337	1337
Permanência_atribuição sem interrupção	Pearson Correlation	,136**	,330**	1	,014	,068*
	Sig. (1-tailed)	,000	,000		,300	,006
	N	711	1337	1337	1337	1337
Permanência_suspensão	Pearson Correlation	,020	-,016	,014	1	,158*
	Sig. (1-tailed)	,299	,282	,300		,000
	N	711	1337	1337	1337	1337
Permanência_já teve a suspensão	Pearson Correlation	,046	,034	,068**	,158**	1
	Sig. (1-tailed)	,109	,105	,006	,000	
	N	711	1337	1337	1337	1337

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

			Correlations					
Universidades por país			Permanência_influência na conclusão do curso	Atividades letivas	Estudo pessoal	Trabalho remunerado	Tempo livre	
Spearman's rho	Brasil	Permanência_influência na conclusão do curso	Correlation Coefficient	1,000	,013	,049	-,082	-,062
			Sig. (1-tailed)	.	,373	,115	,021	,063
			N	612	612	612	612	612
	Atividades letivas		Correlation Coefficient	,013	1,000	,489**	-,067	,256*
			Sig. (1-tailed)	,373	.	,000	,048	,000
			N	612	616	616	616	616
	Estudo pessoal		Correlation Coefficient	,049	,489**	1,000	-,076	,263*
			Sig. (1-tailed)	,115	,000	.	,030	,000
			N	612	616	616	616	616
	Trabalho remunerado		Correlation Coefficient	-,082	-,067	-,076	1,000	-,009
			Sig. (1-tailed)	,021	,048	,030	.	,412
			N	612	616	616	616	616
	Tempo livre		Correlation Coefficient	-,062	,256**	,263**	-,009	1,000
			Sig. (1-tailed)	,063	,000	,000	,412	.
			N	612	616	616	616	616
Portugal	Permanência_influência na conclusão do curso		Correlation Coefficient	1,000	,007	,077	-,027	-,088*
			Sig. (1-tailed)	.	,425	,019	,235	,009
			N	725	725	725	725	725
	Atividades letivas		Correlation Coefficient	,007	1,000	,336**	-,262**	,227**
			Sig. (1-tailed)	,425	.	,000	,000	,000
			N	725	731	731	731	731
	Estudo pessoal		Correlation Coefficient	,077	,336**	1,000	-,128**	,202**
			Sig. (1-tailed)	,019	,000	.	,000	,000
			N	725	731	731	731	731
	Trabalho remunerado		Correlation Coefficient	-,027	-,262**	-,128**	1,000	-,048
			Sig. (1-tailed)	,235	,000	,000	.	,095
			N	725	731	731	731	731

A assistência estudantil brasileira e a ação social portuguesa nas universidades públicas: do conhecimento à prática informada em Serviço Social

	Tempo livre	Correlation	-.088**	.227**	.202**	-.048	1,000
		Coefficient					
		Sig. (1-tailed)	.009	.000	.000	.095	.
		N	725	731	731	731	731

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

			Correlations						
Universidades por país			Permanência_ atribuição sem interrupção	Atividades letivas	Estudo pessoal	Trabalho remunerado	Tempo livre		
Spearman's rho	Brasil	Permanência_ atribuição sem interrupção	Correlation	1,000	.088*	.034	-.038	-.038	
			Coefficient						
			Sig. (1-tailed)	.	.015	.199	.177	.171	
		N	612	612	612	612	612		
		Atividades letivas	Correlation	.088*	1,000	.489**	-.067*	.256**	
			Coefficient						
	Sig. (1-tailed)		.015	.	.000	.048	.000		
	N	612	616	616	616	616			
	Estudo pessoal	Correlation	.034	.489**	1,000	-.076*	.263*		
		Coefficient							
		Sig. (1-tailed)	.199	.000	.	.030	.000		
	N	612	616	616	616	616			
	Trabalho remunerado	Correlation	-.038	-.067*	-.076*	1,000	-.009		
		Coefficient							
		Sig. (1-tailed)	.177	.048	.030	.	.412		
	N	612	616	616	616	616			
	Tempo livre	Correlation	-.038	.256**	.263**	-.009	1,000		
		Coefficient							
		Sig. (1-tailed)	.171	.000	.000	.412	.		
	N	612	616	616	616	616			
	Portugal	Permanência_ atribuição sem interrupção	Permanência_ atribuição sem interrupção	Correlation	1,000	-.029	-.001	-.032	-.031
				Coefficient					
				Sig. (1-tailed)	.	.215	.491	.198	.202
			N	725	725	725	725	725	
Atividades letivas			Correlation	-.029	1,000	.336**	-.262**	.227**	
			Coefficient						
		Sig. (1-tailed)	.215	.	.000	.000	.000		
N		725	731	731	731	731			
Estudo pessoal		Correlation	-.001	.336**	1,000	-.128**	.202**		
		Coefficient							
		Sig. (1-tailed)	.491	.000	.	.000	.000		
N		725	731	731	731	731			
Trabalho remunerado		Correlation	-.032	-.262**	-.128**	1,000	-.048		
		Coefficient							
		Sig. (1-tailed)	.198	.000	.000	.	.095		
N		725	731	731	731	731			
Tempo livre		Correlation	-.031	.227**	.202**	-.048	1,000		
		Coefficient							
		Sig. (1-tailed)	.202	.000	.000	.095	.		
N		725	731	731	731	731			

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

			Correlations					
Universidades por país			Permanência_s uspenção	Atividades letivas	Estudo pessoal	Trabalho remunerado	Tempo livre	
Spearman's rho	Brasil	Permanência_s uspenção	Correlation	1,000	-.082*	.013	.050	-.121**
			Coefficient					
			Sig. (1-tailed)	.	.021	.375	.108	.001
		N	612	612	612	612	612	
		Atividades letivas	Correlation	-.082*	1,000	.489**	-.067*	.256**
			Coefficient					
	Sig. (1-tailed)		.021	.	.000	.048	.000	
	N	612	616	616	616	616		
	Estudo pessoal	Correlation	.013	.489**	1,000	-.076*	.263*	
		Coefficient						
		Sig. (1-tailed)	.375	.000	.	.030	.000	

A assistência estudantil brasileira e a ação social portuguesa nas universidades públicas: do conhecimento à prática informada em Serviço Social

		N	612	616	616	616	616
Trabalho remunerado	Correlation		,050	-,067*	-,076*	1,000	-,009
	Coefficient						
	Sig. (1-tailed)		,108	,048	,030	.	,412
	N	612	616	616	616	616	616
Tempo livre	Correlation		-,121**	,256**	,263**	-,009	1,000
	Coefficient						
	Sig. (1-tailed)		,001	,000	,000	,412	.
	N	612	616	616	616	616	616
Portugal	Permanência_suspensão	Correlation	1,000	-,071*	-,035	,045	-,020
	Coefficient						
	Sig. (1-tailed)		.	,028	,172	,115	,293
	N	725	725	725	725	725	725
Atividades letivas	Correlation		-,071*	1,000	,336**	-,262**	,227**
	Coefficient						
	Sig. (1-tailed)		,028	.	,000	,000	,000
	N	725	731	731	731	731	731
Estudo pessoal	Correlation		-,035	,336**	1,000	-,128**	,202**
	Coefficient						
	Sig. (1-tailed)		,172	,000	.	,000	,000
	N	725	731	731	731	731	731
Trabalho remunerado	Correlation		,045	-,262**	-,128**	1,000	-,048
	Coefficient						
	Sig. (1-tailed)		,115	,000	,000	.	,095
	N	725	731	731	731	731	731
Tempo livre	Correlation		-,020	,227**	,202**	-,048	1,000
	Coefficient						
	Sig. (1-tailed)		,293	,000	,000	,095	.
	N	725	731	731	731	731	731

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Correlations

Universidades por país		Permanência_já teve a suspensão	Atividades letivas	Estudo pessoal	Trabalho remunerado	Tempo livre		
Spearman's rho	Brasil	Permanência_já teve a suspensão	Correlation	1,000	-,052	-,027	,056	-,029
		Coefficient						
		Sig. (1-tailed)		.	,097	,252	,083	,235
		N	612	612	612	612	612	612
	Atividades letivas	Correlation		-,052	1,000	,489**	-,067*	,256**
		Coefficient						
		Sig. (1-tailed)		,097	.	,000	,048	,000
		N	612	616	616	616	616	616
	Estudo pessoal	Correlation		-,027	,489**	1,000	-,076*	,263**
		Coefficient						
		Sig. (1-tailed)		,252	,000	.	,030	,000
		N	612	616	616	616	616	616
	Trabalho remunerado	Correlation		,056	-,067*	-,076*	1,000	-,009
		Coefficient						
		Sig. (1-tailed)		,083	,048	,030	.	,412
	N	612	616	616	616	616	616	
Tempo livre	Correlation		-,029	,256**	,263**	-,009	1,000	
	Coefficient							
	Sig. (1-tailed)		,235	,000	,000	,412	.	
	N	612	616	616	616	616	616	
Portugal	Permanência_já teve a suspensão	Correlation		1,000	-,009	-,031	,078*	-,003
		Coefficient						
		Sig. (1-tailed)		.	,406	,200	,018	,466
		N	725	725	725	725	725	725
	Atividades letivas	Correlation		-,009	1,000	,336**	-,262**	,227**
		Coefficient						
		Sig. (1-tailed)		,406	.	,000	,000	,000
		N	725	731	731	731	731	731
	Estudo pessoal	Correlation		-,031	,336**	1,000	-,128**	,202**
		Coefficient						
		Sig. (1-tailed)		,200	,000	.	,000	,000
		N	725	731	731	731	731	731

A assistência estudantil brasileira e a ação social portuguesa nas universidades públicas: do conhecimento à prática informada em Serviço Social

Trabalho remunerado	Correlation Coefficient	,078*	-,262**	-,128**	1,000	-,048
	Sig. (1-tailed)	,018	,000	,000	.	,095
	N	725	731	731	731	731
Tempo livre	Correlation Coefficient	-,003	,227*	,202**	-,048	1,000
	Sig. (1-tailed)	,466	,000	,000	,095	.
	N	725	731	731	731	731

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

ANOVA Despesas com alojamento

Universidades por país			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Permanência_influência na conclusão do curso	Between Groups	38,246	2	19,123	22,119	,000
		Within Groups	526,504	609	,865		
		Total	564,750	611			
	Permanência_atribuição sem interrupção	Between Groups	1,876	2	,938	1,537	,216
		Within Groups	371,750	609	,610		
		Total	373,626	611			
	Permanência_suspensão	Between Groups	,526	2	,263	,289	,749
		Within Groups	553,531	609	,909		
		Total	554,057	611			
	Permanência_já teve a suspensão	Between Groups	25,477	2	12,738	6,740	,001
		Within Groups	1151,038	609	1,890		
		Total	1176,515	611			
Portugal	Permanência_influência na conclusão do curso	Between Groups	27,030	2	13,515	11,146	,000
		Within Groups	875,488	722	1,213		
		Total	902,519	724			
	Permanência_atribuição sem interrupção	Between Groups	1,822	2	,911	,968	,380
		Within Groups	679,420	722	,941		
		Total	681,241	724			
	Permanência_suspensão	Between Groups	,972	2	,486	,812	,444
		Within Groups	432,110	722	,598		
		Total	433,081	724			
	Permanência_já teve a suspensão	Between Groups	3,467	2	1,734	1,246	,288
		Within Groups	1004,803	722	1,392		
		Total	1008,270	724			

ANOVA Despesas com taxas escolares

Universidades por país			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Permanência_influência na conclusão do curso	Between Groups	20,570	2	10,285	11,510	,000
		Within Groups	544,180	609	,894		
		Total	564,750	611			
	Permanência_atribuição sem interrupção	Between Groups	,676	2	,338	,552	,576
		Within Groups	372,950	609	,612		
		Total	373,626	611			
	Permanência_suspensão	Between Groups	1,899	2	,949	1,047	,352
		Within Groups	552,158	609	,907		
		Total	554,057	611			
	Permanência_já teve a suspensão	Between Groups	3,196	2	1,598	,830	,437
		Within Groups	1173,318	609	1,927		
		Total	1176,515	611			
Portugal	Permanência_influência na conclusão do curso	Between Groups	70,687	2	35,344	30,677	,000
		Within Groups	831,831	722	1,152		
		Total	902,519	724			
	Permanência_atribuição sem interrupção	Between Groups	5,246	2	2,623	2,802	,061
		Within Groups	675,995	722	,936		
		Total	681,241	724			
	Permanência_suspensão	Between Groups	,185	2	,092	,154	,857
		Within Groups	432,897	722	,600		
		Total	433,081	724			
	Permanência_já teve a suspensão	Between Groups	2,905	2	1,452	1,043	,353
		Within Groups	1005,366	722	1,392		
		Total	1008,270	724			

ANOVA Decisão sobre o ingresso no ES							
Universidades por país			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Brasil	Permanência_influência na conclusão do curso	Between Groups	6,832	3	2,277	2,453	,062
		Within Groups	544,022	586	,928		
		Total	550,854	589			
	Permanência_atribuição sem interrupção	Between Groups	2,675	3	,892	1,430	,233
		Within Groups	365,400	586	,624		
		Total	368,075	589			
	Permanência_suspensão	Between Groups	1,103	3	,368	,411	,745
		Within Groups	524,153	586	,894		
		Total	525,256	589			
	Permanência_já teve a suspensão	Between Groups	9,122	3	3,041	1,592	,190
		Within Groups	1119,388	586	1,910		
		Total	1128,510	589			
Portugal	Permanência_influência na conclusão do curso	Between Groups	2,128	3	,709	,571	,634
		Within Groups	882,943	711	1,242		
		Total	885,071	714			
	Permanência_atribuição sem interrupção	Between Groups	2,345	3	,782	,829	,478
		Within Groups	670,801	711	,943		
		Total	673,147	714			
	Permanência_suspensão	Between Groups	,772	3	,257	,433	,729
		Within Groups	422,521	711	,594		
		Total	423,292	714			
	Permanência_já teve a suspensão	Between Groups	,590	3	,197	,140	,936
		Within Groups	997,913	711	1,404		
		Total	998,503	714			

Variável dependente – Eficiência

Independent Samples Test - Conclusão do curso no tempo normal											
			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Universidades por país										Lower	Upper
Brasil	Eficiência	Equal variances assumed	5,038	,025	1,614	606	,107	,098	,060	-,021	,216
		Equal variances not assumed			1,594	523,625	,111	,098	,061	-,023	,218
Portugal	Eficiência	Equal variances assumed	,208	,648	-,270	721	,787	-,017	,065	-,144	,109
		Equal variances not assumed			-,260	254,017	,795	-,017	,067	-,150	,115

Independent Samples Test - Pensou em desistir do curso											
			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Universidades por país										Lower	Upper
Brasil	Eficiência	Equal variances assumed	1,995	,158	-2,321	606	,021	-,138	,060	-,255	-,021
		Equal variances not assumed			-2,311	585,250	,021	-,138	,060	-,256	-,021
Portugal	Eficiência	Equal variances assumed	1,817	,178	-1,303	721	,193	-,084	,064	-,210	,042
		Equal variances not assumed			-1,356	291,234	,176	-,084	,062	-,205	,038

Independent Samples Test - Contacto com profissional do Serviço Social											
			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Universidades por país										Lower	Upper
Brasil	Eficiência	Equal variances assumed	,696	,405	4,590	606	,000	,326	,071	,187	,466
		Equal variances not assumed			4,512	206,699	,000	,326	,072	,184	,469
Portugal	Eficiência	Equal variances assumed	4,527	,034	2,620	721	,009	,156	,060	,039	,273
		Equal variances not assumed			2,536	355,300	,012	,156	,062	,035	,277

ANOVA Via de acesso						
Eficiência						
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups	3,628	3	1,209	2,243	,082	
Within Groups	318,678	591	,539			
Total	322,306	594				

ANOVA Período que teve acesso à bolsa						
Eficiência						
Universidades por país	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
Brasil	Between Groups	3,067	3	1,022	1,882	
	Within Groups	323,789	596	,543	,131	

A assistência estudantil brasileira e a ação social portuguesa nas universidades públicas: do conhecimento à prática informada em Serviço Social

	Total	326,856	599			
Portugal	Between Groups	,479	3	,160	,295	,829
	Within Groups	312,784	577	,542		
	Total	313,263	580			

ANOVA Universidade

Eficiência

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	105,575	5	21,115	40,388	,000
Within Groups	692,716	1325	,523		
Total	798,291	1330			

Anexo I – Guião de entrevista

I. Identificação

1. Código: _____
2. Idade: _____ 3. Sexo: _____ 4. Área de formação: _____
5. Cargo ocupado: _____
6. Período que está no cargo: _____ 7. Há quanto tempo trabalha na área? _____
8. Há quanto tempo trabalha na instituição? _____

II. Dados gerais

1. Qual é a composição da equipa que dirige e quais são as potencialidades do serviço?
2. Qual é o peso das definições legais de atribuição dos benefícios no dia-a-dia de trabalho e as mais importantes definições contidas na política que executa?
3. Como interpreta o modelo de financiamento do ensino superior e a manutenção dos estudantes na universidade no atual contexto socioeconômico?
4. Realiza avaliação periódica da política? Como avalia os resultados do trabalho desenvolvido para a formação do estudante? Recebe feedback dos estudantes sobre os serviços?
5. Quais são os canais disponibilizados aos estudantes para procurarem o serviço?
6. Os estudantes participam dos processos de decisão? Se sim, como e em que medida. Cite um exemplo.
7. Considera que as ações do serviço conferem independência ao estudante e como avalia a integração dos estudantes atendidos pelo serviço na sociedade?
8. Descreva o trajeto de um estudante que acede à instituição e apresenta as suas necessidades ao serviço até que tenha as respostas.
9. Quais são os principais obstáculos que enfrenta?
10. Como são intervencionadas as necessidades que vão além do atendimento dos programas e projetos existentes? E das situações de indeferimento da bolsa? Já realizou investigação ou procurou informações para o conhecimento dos estudantes que não são atendidos pelo serviço?
11. Diante da contenção dos gastos públicos e da falta de garantias de financiamento, quais são as alternativas para a continuidade da garantia das respostas sociais?
12. O serviço social participa em quais serviços/programas/projetos? Pode relatar um exemplo? Há avaliações sistemáticas desta atuação? Quais os principais resultados?

Anexo J – Sistema de Códigos – análise do discurso das entrevistas

- Avaliação da atuação do Serviço Social
 - Inserção no ensino superior
 - Importância da presença do profissional
 - Intervenção tímida
 - Falta de maior intervenção e protagonismo na política
 - Falta de dinamização
 - Redução ao trabalho de secretária
 - Formação interventiva
 - Estatuto_estar na secretária
 - Formação europeia
 - Tecnicismo
 - Incapacidade de estar nas áreas
 - Corporativismo
 - Acomodação benéfica para os administradores
 - Dispensabilidade da profissão
- Resultados da intervenção do serviço social
 - Resultados positivos
 - Possível mais valia
 - Mais folclore e menos eficiência
 - Programas sociais específicos e coerentes com a realidade
 - Poucos erros nas avaliações
 - Não há avaliação específica
- Participação do serviço social
 - Atendimentos espontâneos
 - Atuação nas residências
 - Avaliar a necessidade do apoio
 - Avaliar as situações sociais
 - Contacto com os estudantes em feiras
 - Controle e fiscalização
 - Divulgação nas escolas secundárias
 - Desconhecimento da profissão assistente social
 - Entrevista para colocação na residência estudantil
 - Gerenciamento do Jardim de Infância
 - Grupo de estudos entre pares
 - Intervenção mediante risco de evasão
 - Outro olhar para os serviços
 - Papel de criador de respostas alternativas
- Continuidade das respostas
 - Necessidade de inovação
 - Novas missões_alimentar
 - Indefinições
 - Limitações das receitas do OE
- Financiamentos alternativos
 - Procurar fontes alternativas de recursos
 - Novas formas de bolsas, novos programas
 - Inexistente, fonte única da universidade
 - Doações de antigos alunos
 - Incentivo ao consumo dos serviços dos SAS
 - Cantinas como fonte de receitas
 - Alojamento como fonte de receitas
 - Necessidade de garantir receitas próprias
- Situações de indeferimento
 - Apoio nacional deve ser cumprido por todos
 - Estudantes que ficam de fora
 - Bolsas extras recurso DGEs
 - Acompanhamento aos estudantes com bolsas rejeitadas
- Intervenções complementares ou atípicas ou nova
 - Falta de ação para resolver questões que ficavam de fora

- Além da cama e comida
- Área desportiva
- Trabalho pedagógico ou punitivo?
- Máximo possível de divulgação
- Fomento à participação_estratégia
- Apoios não monetários_filosofia de responsabilidade/pedagógica
- Uso das definições legais para justificação
- Programa de explicações
- Programas de bolsa para complementar o valor da bolsa DGES
 - auxílios de emergência
 - mérito social
 - consciência social
 - Bolsa de colaboração
 - PASEP
- Articulação
- Provedor do estudante
- Vontade de resolver situações novas
- Programas de colaboração_preparação para o trabalho
- Programas de colaboração_estudantes interferência no sucesso
- Participação nos dias da matrícula_proximidade
- Presença nas festas académicas_proximidade
- Apoio psicopedagógico
- Sucesso académico_alojamento
- Trajeto de estudante até que tenha as respostas
 - Inscrição em editais
 - Agendamento de entrevista com AS
 - Passa por entrevista no primeiro ano, primeira vez
 - Inscrição na plataforma
 - Acolhimento imediato dos deslocados
 - Início no dia da matrícula
- Integração dos estudantes
 - Integração maior entre os atendidos e melhores notas
 - Trabalho em parceira com a Associação Académica
- Autonomia do estudante
 - Má relação estudo e trabalho
 - Não traz independência
 - Independência da família
 - Sim, desde que com apoios complementares
- Participação dos estudantes nas decisões
 - Bolonha
 - Não existe participação
 - Participam quando pensam ser importante
 - Em trabalhos de colaboração junto aos SAS
 - Comissão das residências
 - Movimento estudantil
 - Discussão com a Associação Académica
 - Nos juris de definição dos apoios
 - Interesse em ouvi-los
 - Dificuldade na participação
 - Através do CAS
- Canais de comunicação com os estudantes
 - Folhetos informativos
 - Plantões, atendimentos individuais
 - Contacto com a Associação Académica
 - Proximidade com os estudantes
 - Emails
 - Redes sociais
 - Página na internet
 - Atendimento pessoal
- Feedback dos estudantes
 - Negativos

- Trajectoria académica e pessoal
 - Estar dentro da universidade
 - Apoia a conclusão do curso
 - Fazer face às despesas
 - Contributos para a cidadania_delegados de residência
 - ASES_Pólo de atração
 - Impacto das cantinas
 - Contributos para os deslocados
- Avaliação da política
 - Sem avaliação
 - Necessidade de mudança
 - Novas necessidades
 - Nível de satisfação
 - Inquéritos anuais
- Manutenção dos estudantes
 - Capacidades desiguais de acolhimento nas instituições
 - Estudantes desinformados
 - Insuficiência da bolsa
- Interpretação do modelo de financiamento
 - Frágil
 - Insustentável
 - Merito
 - Relação trabalho e estudo_dinamização económica do país
 - SAS como geradores de receitas
 - Efeitos redistributivo das bolsas
 - Dependente dos fundos comunitários
 - Fortes investimentos com fundos europeus
 - Criação de infraestrutura com o quadros comunitários
 - Estado como um dos agentes financiadores
 - Sistema assistencialista
 - O Estado a financiar o próprio Estado
 - Discriminatório
 - Elitista
- Composição da equipa
 - Saúde
 - técnicos da área da gestão
 - Pessoal administrativo
 - qualidade alimentar
 - Engenheiros informáticos
 - Perda da psicologia e da saúde
 - Equipa reduzida e sem assistente social
 - Política Social
 - Formação superior
 - Assistentes operacionais
 - Pedagogia
 - Psicologia
 - Serviço Social
 - Área de apoio ao estudante
 - Área de suporte
 - Vasta equipa
- Potencialidades
 - Perfil do administrador
 - Contributo para melhorar os índices educativos
 - Receptivos aos trabalhos de investigação
 - Estabilidade da equipa
 - Missão de política para o bem-estar
 - Sentido de serviço público
 - Mais valia para desenvolvimento de projetos
- Definições mais importantes da legislação da ASES
 - Critérios socioeconómicos
 - Falta de definições

- Estratégia dos governos para a alteração da 129
- Desconfiguração da lei original
- Reorganização positiva dos serviços na universidade
- Comprovação de recursos
- Garantir a autonomia dos serviços
- Legislação fruto da luta do movimento estudantil
- Vertente da existência
- Definição com base na lei e não no orçamento
- Interoperabilidade
- Discricionariedade legalmente prevista
- Importante para a definição para atribuição das bolsas
- Equidade
- Igualdade de oportunidade
- Peso das definições legais
 - Restrição ao público
 - Refletir e estudar os processos
 - Limita o valor a ser atribuído
 - Peso enorme
- Obstáculos como dirigente
 - Orçamento definido pela universidade
 - Falta de autonomia das direções
 - Falta de abertura do regulamento das bolsas
 - Falta de política de residência estudantil
 - Falta de autonomia em processos de conhecimento do público
 - Carga burocrática
 - Readequações da lei sem efeitos positivos
 - Falta de articulação com a AS do ensino secundário
 - Falta de articulação entre os serviços da universidade
 - Impossibilidade de planejar o orçamento de ano para ano
 - Falta de recursos humanos
 - Financiamento
- Tempo de trabalho na instituição
 - 3 anos
 - 4 anos
 - 8 anos
 - 21 anos
 - 22 anos
 - 23 anos
- Tempo de trabalho na área
 - 2 anos
 - 4 anos
 - 20 anos
 - 22 anos
- Período que está no cargo
 - 2 anos
 - 4 anos
 - 8 anos
 - 14 anos
- Cargo
 - Pró-reitora de Assuntos Estudantis
 - Diretor executivo
 - Diretora de Serviço da Ação Social
 - Administradora
- Área de formação
 - Educação e Engenharia de Produção/Ergonomia
 - Psicologia
 - Serviço Social
 - Administração e gestão
 - Gestão de Recursos Humanos
 - Administração hospitalar
 - Direito

Sexo	Masculino
	Feminino
Idade	43
	44
	47
	54
	63

Anexo K – Sistema de Códigos – análise de conteúdo das respostas à pergunta aberta do inquérito por questionário

O que sugerem

Sem contrapartida
No ingresso através do grupo de cotas
Editais em fluxo contínuo
Cálculo com rendimento líquido
Pagamento automático das propinas pelas bolsas
Melhorar as ferramentas para candidatura
Antecipação do processo ao início das aulas
Menos intrusiva
Entre SAS e IES
Aprimoramento do cálculo para atribuição
Avisar sobre as alterações legais
Facilitação de processos de pagamento do alojamento
Maior rigor
Menor rigidez nos critérios
Análise que supere os valores do IRS
Menos burocrática
Concordo com a estrutura atual
Sem ideia/opinião
Que o governo não parasse com esta ação
Fortalecimento das políticas públicas nacionais
Ensino superior gratuito
Necessita de reforço orçamental
Melhores condições nas residências e cantinas
Aumento das estruturas
Mais dinâmica
Valor de acordo com o curso
Rigor na seleção dos profissionais
Protocolos com empresas e instituições
Articulação com empregadores
Sem cortes excessivos nas bolsas
Valor do apoio correspondente às despesas básicas
Valor da propina como base da bolsa
De acordo com as especificidades do estudante
Promovendo a educação
Melhor compreensão sobre a ASES
Baseada no sucesso académico
De igual forma em todas as universidades
Com base nos direitos
Universal
Mais equitativa
Estendida a mais pessoas
Mais apoios financeiros
Mais apoios específicos
Acompanhamento mais presente e personalizado
Acompanhamento do desempenho académico
Mais esclarecimentos
Mais divulgação
Incentivo aos que tem melhor desempenho
Somente para pessoas de baixa renda
Renovações mais breves das bolsas
Rapidez nas respostas para a bolsa
Sem interrupção
Mais deveres para quem recebe
Incentivo à pesquisa e extensão
Com retribuição por parte dos bolseiros

Modernização e novas tecnologias
Maior coordenação/participação com associações dos estudantes
Visasse a autonomia do estudante
Tolerante com as reprovações
Rever o conceito de família
Atribuição mais justa
Com mais contacto com os estudantes
Mais acessível
Melhor atendimento
Mais humana
Mais trabalhadores
Mais horários para agendamento
Horário alargado
Maior coordenação com serviços públicos