

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE-CPAN)

GONÇALINA FRANCISCA DE OLIVEIRA MARTTA

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A POLÍTICA NACIONAL DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS BENEFICIÁRIOS DO
AUXÍLIO PERMANÊNCIA NA UFMS CÂMPUS DO PANTANAL

Corumbá – MS

2025

GONÇALINA FRANCISCA DE OLIVEIRA MARTTA

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A POLÍTICA NACIONAL DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS BENEFICIÁRIOS DO
AUXÍLIO PERMANÊNCIA NA UFMS CÂMPUS DO PANTANAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Câmpus do Pantanal da Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como requisito
final para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Gênero e Sexualidades, Cultura,
Educação e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Quadros Rückert.

Corumbá – MS

2025

Em memória de Luiz Carlos, meu pai, que nos
deixou muito cedo, no auge de sua vida e saúde.
Para o senhor, meu velho, dedico esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui, mesmo diante de todos os percalços que a vida me apresentou no ano de 2024.

Agradeço à Instituição Federal de Ensino Superior UFMS – Câmpus do Pantanal, pela oportunidade de cursar o Ensino Superior como bolsista e pela possibilidade de prosseguir nos estudos e realizar a pós-graduação em Educação.

Gratidão a todos os professores que conheci dentro do programa e que me proporcionaram uma imersão na Educação Social e na Sociologia da Educação. Nunca serão esquecidos!

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Fabiano Quadros Rückert, que dedicou seu tempo e paciência a esta minha trajetória de pesquisa no mestrado. Suas orientações, parceria, e seus ensinamentos foram ímpares para me incentivar a não desistir. Suas reflexões, seus conselhos, puxões de orelhas (e foram muitos, mas necessários), além das inúmeras bibliografias indicadas, forneceram-me conhecimento e entusiasmo neste último ano. A ti, professor, minha eterna admiração pelo seu trabalho e gratidão pelo seu apoio.

Ao meu pai, Luiz Carlos, por me proporcionar uma educação ímpar e me incentivar, desde muito cedo, a não abandonar nem renunciar aos meus desejos. Ao meu sobrinho, Everson, por estimular de forma indireta as minhas virtudes e maternidade, ensinando-me a exteriorizar sempre o que existe de melhor em mim.

Aos meus amigos do Curso de Mestrado, que compartilharam as mesmas inquietações durante todo o processo. Ao meu amigo Ronaldo, que, com suas palavras, ajudou-me a ter um maior discernimento entre a realidade e os devaneios no decorrer de 2024. Às minhas amigas Gislaine e Noemy, que me ajudaram quando mais precisei. Gratidão pelo apoio, meninas. Desejo que Deus devolva em dobro tudo a vocês. Agradeço também ao meu ex-marido, que me ensinou muita coisa no decorrer de nossa união e caminhada. E, embora o desfecho final do nosso matrimônio não tenha sido a melhor possível, aprendi com ele a última lição: descobri que sou forte e capaz sozinha! Gratidão eterna a você, Maicon!

E, por fim, dedico à minha mãezinha, dona Josefina, a quem admiro muito e, embora tenha pouco estudo, por nunca ter concluído a escolarização básica ou mesmo pisado em solo acadêmico, sempre me incentivou a prosseguir em meus estudos mesmo diante da vulnerabilidade socioeconômica que vivíamos. É para você, Mãe!

RESUMO

A presente dissertação analisa os resultados de uma pesquisa desenvolvida junto ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), na Linha de Pesquisa “Gênero e sexualidades, cultura, educação e saúde”. O trabalho insere-se no campo da Sociologia da Educação, à medida que busca examinar as relações entre a democratização do Ensino Superior e a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituída por meio do Decreto n.º 7.234/2010. O objetivo geral do estudo consiste em identificar, nas políticas públicas, os meios fornecidos pelo governo para a permanência dos estudantes de origem popular no Ensino Superior público, e as medidas adotadas pelos órgãos federais para reduzir as adversidades vivenciadas pelos alunos durante a graduação. O objetivo específico centra-se nas percepções elaboradas por 16 discentes contemplados pelo Auxílio Permanência sobre a experiência de cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como nas estratégias que criam para superar os obstáculos. Esses estudantes residem em Corumbá, no Mato Grosso do Sul (MS), e no biênio 2023-2024 estavam cursando a graduação na UFMS, no CPAN. Em seu escopo mais amplo, a pesquisa aborda os significados do Ensino Superior para estudantes procedentes de famílias com baixa renda, que recebem o Auxílio Permanência, e apresenta uma reflexão sobre as relações que estes discentes estabelecem com as iniciativas do Estado e com a própria universidade. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja metodologia conta com quatro etapas: i) foi realizada a revisão bibliográfica sobre o tema; ii) foram identificados os discentes do CPAN que se enquadram na condição de vulnerabilidade; iii) foi aplicado um questionário semiestruturado para coletar informações sobre os participantes; iv) foram usadas Cartas Pedagógicas para conhecer as percepções dos beneficiários. Teoricamente, a pesquisa dialoga com a Sociologia da Educação e se aproxima da concepção freiriana de educação como experiência dialógica pautada na escuta e na valorização dos saberes discentes. A partir da articulação entre a empiria da produção e coleta de dados e a interpretação teórica, refletimos sobre as intencionalidades e os resultados do Auxílio Permanência, dentro do contexto mais amplo da PNAES.

Palavras-chave: Ensino Superior; Assistência Estudantil; Auxílio Permanência; Sociologia da Educação; democratização do Ensino Superior.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the results of a study carried out within the Master's Program in Education of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Pantanal Campus (CPAN), in the Research Line "Gender and Sexualities, Culture, Education, and Health." The study is situated in the field of the Sociology of Education, as it seeks to examine the relationship between the democratization of Higher Education and the National Student Assistance Policy (PNAES), established through Decree No. 7,234/2010. The general objective of this research is to identify, within public policies, the means provided by the government to ensure the permanence of students from working-class backgrounds in public Higher Education, as well as the measures adopted by federal agencies to reduce the adversities experienced by students during their undergraduate studies. The specific objective focuses on the perceptions developed by sixteen students who received the Permanence Aid regarding their experience of pursuing Higher Education under conditions of socioeconomic vulnerability, as well as the strategies they create to overcome obstacles. These students live in Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS), and during the 2023–2024 biennium were enrolled in undergraduate programs at UFMS, CPAN. More broadly, the research addresses the meanings of Higher Education for low-income students who receive the Permanence Aid and offers a reflection on the relationships these students establish with state initiatives and with the university itself. This is a qualitative study, whose methodology consists of four stages: (i) a literature review on the topic; (ii) the identification of CPAN students who fit the condition of vulnerability; (iii) the application of a semi-structured questionnaire to collect information from participants; and (iv) the use of Pedagogical Letters to capture the perceptions of the beneficiaries. Theoretically, the study dialogues with the Sociology of Education and draws on the Freirean conception of education as a dialogical experience grounded in listening and valuing students' knowledge. From the articulation between empirical data collection and theoretical interpretation, the research reflects on the intentions and outcomes of the Permanence Aid within the broader context of PNAES.

Keywords: Higher Education; Student Assistance; Permanence Aid; Sociology of Education; democratization of Higher Education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Números de matrículas em IES públicas e privadas | 28 |
| Tabela 2 – Alunos matriculados na UFMS e alunos beneficiários do Auxílio Permanência (2012-2022) | 43 |
| Tabela 3 – Alunos matriculados no CPAN e alunos beneficiários do Auxílio Permanência (2012-2022) | 44 |
| Tabela 4 – Número de beneficiários do Auxílio Permanência no CPAN | 46 |
| Tabela 5 – Tipos de assistência estudantil concedidos pela UFMS, via Proaes Jan. de 2024 | 50 |
| Tabela 6 – Caracterização dos participantes da pesquisa..... | 54 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Motivações para a escolha do curso de graduação do CPAN | 55 |
| Gráfico 2 – Escolaridade do pai | 56 |
| Gráfico 3 – Escolaridade da mãe | 57 |
| Gráfico 4 – Falta de conhecimento nas políticas públicas pelos discentes do CPAN | 59 |
| Gráfico 5 – A forma como os discentes gastam o Auxílio Permanência..... | 60 |
| Gráfico 6 – Opinião sobre a suficiência do valor concedido pelo Auxílio Permanência | 61 |

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Mato Grosso do Sul destacando os municípios atendidos pela UFMS....40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| AI-5 | Ato Institucional Número 5 |
| Andifes | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| CadÚnico | Cadastro Único |
| CEFETS | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| COUN | Conselho Universitário |
| CPAN | Câmpus do Pantanal |
| CPCO | Câmpus de Corumbá |
| CPDO | Câmpus de Dourados |
| EaD | Educação à Distância |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIC | Formação Inicial e Continuada |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICBCG | Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IF | Institutos Federais |
| IFES | Instituição Federal de Ensino Superior |
| ISPC | Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá |
| LAI | Lei de Acesso à Informação |
| LAPES | Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MT | Mato Grosso |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNAES | Política Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE-CPAN | Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal |

| | |
|---------|---|
| PPI | Pretos, pardos e indígenas |
| PPI | Projeto Pedagógico Institucional |
| PROAES | Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| REUNI | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| SECAE | Secretaria de Apoio para Assuntos Estudantis |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UAB | Universidade Aberta Brasil |
| UAP-AES | Unidade de Apoio a Assuntos Estudantis |
| UEMT | Universidade Estadual de Mato Grosso |
| UF | Unidade da federação |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| USP | Universidade de São Paulo |
| UTFPR | Universidade Federal Tecnológica do Paraná |

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | A “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A HISTÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA LENTA E INACABADA..... | 21 |
| 2.1 | Entre o setor público e o setor privado: as disparidades na expansão do Ensino Superior no Brasil | 22 |
| 2.2 | A Sociologia da Educação e as múltiplas possibilidades de interpretar a democratização do Ensino Superior..... | 30 |
| 3 | O CONTEXTO INSTITUCIONAL E OS PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA | 38 |
| 3.1 | Dados gerais sobre a UFMS e sobre a concessão do Auxílio Permanência no CPAN | 39 |
| 3.2 | O público-alvo da pesquisa e a tarefa de dialogar sobre o auxílio permanência | 45 |
| 3.3 | A opção pelas cartas pedagógicas | 47 |
| 4 | ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO | 49 |
| 4.1 | Análise dos resultados das percepções dos discentes beneficiários do auxílio permanência no CPAN | 49 |
| 4.2 | O que sabemos sobre os discentes que recebem o Auxílio Permanência na UFMS-Câmpus do Pantanal? | 53 |
| 4.3 | Análise das percepções dos beneficiários sobre o auxílio permanência a partir das cartas pedagógicas..... | 63 |
| 4.4 | As percepções das discentes sobre a importância da pnaes e do auxílio permanência | 64 |
| 4.5 | As percepções sobre deficiências e limitações da pnaes..... | 67 |
| 4.6 | O que dizem as discentes do cpan sobre a experiência de cursar o ensino superior em situação de vulnerabilidade?..... | 70 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 74 |
| | REFERÊNCIAS | 78 |
| | APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO..... | 90 |
| | APÊNDICE B – CARTA PEDAGÓGICA | 91 |
| | ANEXO A – CARTA PEDAGÓGICA (NINA)..... | 92 |
| | ANEXO B – CARTA PEDAGÓGICA (JANE)..... | 93 |
| | ANEXO C – CARTA PEDAGÓGICA (EVA) | 94 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO D – CARTA PEDAGÓGICA (LIA)..... | 95 |
| ANEXO E – CARTA PEDAGÓGICA (LÉIA) | 96 |
| ANEXO F – CARTA PEDAGÓGICA (ROSE) | 97 |
| ANEXO G – CARTA PEDAGÓGICA (BIA)..... | 98 |
| ANEXO H – CARTA PEDAGÓGICA (LÚCIA)..... | 99 |
| ANEXO I – CARTA PEDAGÓGICA (MIA) | 101 |
| ANEXO J – CARTA PEDAGÓGICA (LUIZA) | 102 |
| ANEXO K – CARTA PEDAGÓGICA (MARIA)..... | 103 |
| ANEXO L – CARTA PEDAGÓGICA (JOSI) | 104 |
| ANEXO M – CARTA PEDAGÓGICA (CARLA)..... | 105 |
| ANEXO N – CARTA PEDAGÓGICA (JAQUE) | 106 |
| ANEXO O – CARTA PEDAGÓGICA (CLARA) | 107 |
| ANEXO P – CARTA PEDAGÓGICA (CLARICE) | 108 |

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema da pesquisa foi influenciada pela minha trajetória educacional. Durante toda a escolarização básica e o período de formação no Ensino Superior, vivenciei uma situação de vulnerabilidade socioeconômica. Apesar disso, o desejo de cursar uma graduação em uma instituição federal me levou a conhecer as políticas públicas de permanência desenvolvidas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O ponto inicial desse encontro foi o ingresso no projeto Conexões de Saberes, desenvolvido pela UFMS, no Câmpus do Pantanal (CPAN), em 2005.

O projeto propunha o desenvolvimento de ações inovadoras que ampliariam a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das universidades públicas brasileiras, contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das camadas populares no Ensino Superior.

Durante a graduação, na condição de membro da equipe do projeto, trabalhei com estudantes de baixa renda que frequentavam cursinhos pré-vestibulares e que almejavam ingressar no Ensino Superior. Aquela experiência despertou uma curiosidade pelo esforço que os sujeitos procedentes de famílias de baixa renda realizam para buscar um espaço no Ensino Superior público.

Posteriormente, ao ingressar no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do CPAN, as discussões sobre as políticas educacionais, presentes em diversas disciplinas do curso, e a reflexão sobre o compromisso da Educação Social no enfrentamento das desigualdades educacionais, possibilitaram o retorno da curiosidade sobre a escolarização de pessoas em situação de vulnerabilidade. Naquele momento, sob a influência de leituras da Sociologia da Educação, desloquei o foco dos cursinhos de pré-vestibular para o fenômeno da democratização do Ensino Superior no Brasil e, dentro deste fenômeno, priorizei o estudo da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O movimento de redefinição do objeto de pesquisa não me afastou por completo dos sujeitos em situação de vulnerabilidade. Estes, que em outro momento conheci por meio do projeto Conexões de Saberes, ressurgiram na investigação como jovens estudantes que ingressaram no Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social. Em ambos os casos, são alunos que buscam espaço num sistema educacional que permanece altamente seletivo e meritocrático.

Consideramos pertinente reconhecer que, no transcurso das últimas décadas, o governo federal promoveu diversas ações visando flexibilizar a seletividade do Ensino Superior. A intervenção do governo federal no processo de seleção do público apto ao Ensino Superior operou-se especialmente a partir da articulação de três ações: a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU); e a promulgação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas. Cada uma das ações possui particularidades e foi produto de tensões sociais e negociações políticas complexas. Contudo, elas possuíam em comum a intenção de ampliar o número de brasileiros aptos a ingressar nos cursos de graduação, em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

Ao mesmo tempo em que interferiu, de forma direta ou indireta, nos procedimentos seletivos de ingresso, o governo federal implantou diversas medidas para fomentar a ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior. Em 1999, durante a gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), cuja finalidade consistia em usar recursos públicos para financiar a formação de alunos em IES privadas. Seis anos depois, através da Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, durante a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, o governo implantou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e intensificou o uso de recursos públicos para ocupar vagas ociosas em IES privadas.

Seguindo uma tendência que já estava em curso na década de 1990, nas duas últimas décadas, o governo federal exerceu um papel relevante na ampliação das vagas para cursos de graduação e pós-graduação e dividiu os recursos públicos entre IES privadas, via FIES e PROUNI, e as IES públicas federais que, pela sua natureza, estão vinculadas ao orçamento da União.

Para fortalecer as IES públicas federais, em 2007 o governo implantou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil, 2007a), e no mesmo ano criou a PNAES (Brasil, 2007b). As duas ações possuíam finalidades distintas: por meio do REUNI, o governo assumiu o compromisso de ampliar os recursos para as IES federais que aceitassem adotar parâmetros de eficiência fixados pelo Ministério da Educação (MEC); e, por meio da PNAES, o governo colocou em prática uma assistência social para incentivar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em IES públicas (Silva Filho *et al.*, 2007). Complementando o “pacote” de ações estratégicas que potencializaram a ampliação e qualificação do Ensino Superior público, em 2008, com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) (Brasil, 2008) e possibilitou que as instituições desta rede — genericamente

chamadas de Institutos Federais (IFs) — ofertassem cursos de nível superior, além de cursos técnicos e profissionalizantes¹.

Do ponto de vista do incremento das matrículas, a divisão dos recursos públicos federais entre IES privadas e IES públicas pode ser considerada um êxito, porque no período entre 2002 e 2016 o total de matriculados (nos dois tipos de instituições) passou de 3.560.706 para 8.020.003 (Santos; Lima; Carvalhaes, 2020, p. 33). No entanto, este suposto sucesso precisa ser relativizado e submetido a uma apreciação crítica. Em nosso entendimento, o Ensino Superior é parte da Educação e, consequentemente, pode ser considerado um direito social que deveria ser ofertado pelo Estado. O ponto polêmico da questão é a ausência de um consenso sobre a obrigação do Estado em assegurar a gratuidade do Ensino Superior para todos os comprovadamente aptos. No plano teórico a polêmica ainda existe, mas na prática o Estado brasileiro assegura a participação do setor privado na formação profissional de nível superior e concede diversos benefícios para fomentar tal participação.

Diante do exposto, consideramos relevante estabelecer uma distinção entre dois fenômenos interligados. São eles: a expansão e a democratização do Ensino Superior no Brasil. O primeiro fenômeno envolve as relações entre o governo federal, as IES públicas e privadas, e reflete mudanças na economia e na escolarização básica da sociedade brasileira. O segundo, por sua vez, abrange os diferentes significados que um curso universitário possui, e nos remete ao campo das desigualdades sociais, em suas múltiplas formas, e implica, inevitavelmente, no estudo da estratificação produzida pelo ensino terciário.

Nesta dissertação abordamos os dois fenômenos: a expansão e a democratização do Ensino Superior. Entretanto, direcionamos a nossa atenção para um ponto específico do processo de democratização do Ensino Superior no Brasil: a implantação da PNAES, regulamentada pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010 (Brasil, 2010a). A partir dessa legislação, o governo determinou que todas as IES federais e as instituições da RFPCT deveriam promover ações para incentivar a permanência de estudantes de baixa renda e assumiu o compromisso de financiar as respectivas ações.

Implantada como uma política federal assistencialista, focal e descentralizada, a PNAES permite que cada IES selecione o público discente que será beneficiado pelos recursos disponibilizados pela União e defina quais as prioridades institucionais. No caso da UFMS, a

¹ De acordo com a Lei n.º 11.892/2008, a RFPCT é formada pelas seguintes instituições: “I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II” (Brasil, 2008).

instituição contemplada pela nossa pesquisa, os recursos da PNAES são usados para o pagamento de cinco modalidades de assistência: (i) Auxílio Alimentação; (ii) Auxílio Moradia; (iii) Auxílio Creche; (iv) Auxílio Emergencial; (v) e Auxílio Permanência (UFMS, 2025). Destas, o Auxílio Permanência é o mais abrangente, pois é concedido a alunos que comprovam, dentro de critérios e prazos fixados pela UFMS, uma situação de vulnerabilidade social. Uma vez selecionados, os discentes se tornam beneficiários e passam a receber mensalmente o valor que, em 2024, estava fixado em R\$ 500,00. Em troca do Auxílio, eles assumem o compromisso de não reprovar nas disciplinas cursadas.

Descrito dessa forma, o processo de seleção, concessão e recebimento do auxílio parece simples. No entanto, o processo possui uma complexidade que não se revela facilmente. A lógica de operacionalidade do Auxílio Permanência envolve, de um lado, os interesses do Estado brasileiro e da UFMS e, do outro, os interesses de um conjunto de estudantes socialmente desfavorecidos. Os interesses do Estado e da UFMS podem ser conhecidos a partir de leis, normas e relatórios institucionais, mas os interesses dos beneficiários não estão contemplados nos documentos produzidos pelo poder público, e o mesmo pode ser dito a respeito das opiniões que os beneficiários possuem sobre a assistência estudantil em sua totalidade.

Considerando o cenário descrito, iniciou-se em 2024 uma pesquisa qualitativa com o objetivo de saber o que pensam os bolsistas matriculados no CPAN-UFMS e beneficiários do Auxílio Permanência, sobre a concessão da bolsa e conhecer suas percepções sobre a experiência de cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Na concepção que orienta a pesquisa, os beneficiários do Auxílio Permanência do CPAN-UFMS, por serem procedentes dos segmentos mais pobres da sociedade brasileira, são protagonistas do processo de democratização do Ensino Superior e, consequentemente, suas experiências, opiniões e expectativas demandam uma atenção especial.

Com o intuito de investigar essas percepções entre discentes matriculados no CPAN, desenvolvemos uma investigação composta das seguintes partes: (1) identificação dos discentes do CPAN que em 2024 se enquadram na condição supramencionada; (2) revisão bibliográfica de estudos que analisam e problematizam o processo de democratização do Ensino Superior no Brasil, no período posterior à Constituição Federal de 1988; (3) elaboração e aplicação de um questionário semiestruturado por meio do qual buscamos conhecer o perfil socioeconômico dos alunos matriculados no CPAN que são beneficiários do Auxílio Permanência; (4) e o uso de Cartas Pedagógicas para compreender as percepções dos discentes beneficiários sobre a

PNAES e sobre a experiência de cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

Teoricamente, a pesquisa dialoga com a Sociologia da Educação e concede especial atenção às reflexões de François Dubet (2001, 2015), Maria Ligia de Oliveira Barbosa (2014, 2015a) e Débora Piotto (2007, 2014). Outro referencial importante para a construção teórica deste estudo é a obra de Paulo Freire, sobretudo no que diz respeito à dimensão dialógica da educação e a proposta de valorizar a “leitura de mundo” dos discentes (Freire, 1992, 1996, 2000).

O uso das Cartas Pedagógicas como instrumento de pesquisa foi influenciado pela perspectiva freiriana de educação. Por meio das Cartas, buscamos construir um espaço de diálogo e convidamos os alunos beneficiários do Auxílio Permanência a se posicionarem criticamente sobre a realidade do Ensino Superior, sem o risco de constrangimentos que o procedimento das entrevistas muitas vezes provoca nos participantes. Acreditamos que esse método ofereceu aos participantes a possibilidade de registrar textualmente suas opiniões, elaborando, no ato da escrita, uma leitura pessoal sobre a experiência de cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade econômica.

A partir da execução dos procedimentos metodológicos supramencionados, organizamos esta dissertação em cinco seções. A primeira corresponde à Introdução. Já na segunda abordamos as principais mudanças ocorridas no Ensino Superior brasileiro no transcurso das últimas décadas e apresentamos ao leitor algumas possibilidades de interpretação da democratização do Ensino Superior, formuladas pela Sociologia da Educação.

Na terceira seção descrevemos os procedimentos metodológicos usados e apresentamos um conjunto de informações sobre a UFMS e o CPAN. Neste ponto específico, justificamos o uso do questionário semiestruturado e das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico, por meio do qual buscamos identificar e estabelecer um diálogo com esses beneficiários do Auxílio Permanência que aceitaram colaborar com a pesquisa.

Na quarta seção analisamos as informações coletadas através do questionário e das Cartas Pedagógicas. O primeiro possibilitou compor um panorama sobre o perfil socioeconômico do grupo de 16 discentes participantes, a partir de questões abertas e fechadas. E as Cartas, por sua vez, possibilitaram uma melhor interpretação das percepções dos estudantes sobre a importância do Auxílio Permanência e a experiência de cursar uma graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A quinta seção corresponde às Considerações Finais. Complementando as cinco seções do texto, optamos por inserir as 16 Cartas Pedagógicas produzidas e analisadas no decorrer da pesquisa, com os pseudônimos usados para preservar a identidade dos sujeitos participantes.

2 A “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A HISTÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA LENTA E INACABADA

A primeira seção desta dissertação aborda as principais características do processo de “democratização” do Ensino Superior no Brasil, no período posterior à promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988). Dentro desse escopo, estabelecemos uma distinção entre IES públicas e IES privadas e, intencionalmente, concentrarmos nossa atenção no primeiro conjunto de instituições.

A distinção estabelecida não desconsidera o fato de que IES privadas são responsáveis pela maior parte das matrículas ofertadas. Em 2021, o Censo da Educação Superior registrou 8,9 milhões de matrículas. Deste total, 76,9% estavam alocadas em instituições privadas. O Censo também registrou 2.261 instituições privadas e 313 públicas (INEP, 2022a). Os números coletados pelo governo em 2021 refletem um processo de crescimento desproporcional entre as IES privadas e as públicas. Esse processo já estava em curso no período do Regime Civil-Militar (Cunha, 2000), fortaleceu-se durante as reformas neoliberais do governo FHC (Cunha, 2003; Carvalho, 2011) e intensificou-se no primeiro quarto do século XXI (Carvalho, 2013; Adrião *et al.*, 2016; Assis; Oliveira, 2023). Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 35):

[...] entre 1995 e 2010, ocorreu no Brasil um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Todavia, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58%.

Parte do acentuado crescimento apontado pelos autores foi consequência da política de aplicação de recursos públicos nas IES privadas — uma política que foi intensificada através de programas como o FIES e o PROUNI, dentre outros. Contempladas com um volume expressivo de recursos públicos, no transcurso das últimas décadas, as IES também foram beneficiadas pela política de diversificação dos cursos de graduação e pela implantação de cursos na modalidade Educação à Distância (EaD). Em ambos os casos, o uso de recursos públicos para o fortalecimento das IES provocou debates entre adeptos e críticos desta prática.

Na bibliografia sobre as políticas de Ensino Superior no Brasil existe uma ampla discussão sobre o papel do financiamento público na expansão das IES privadas. Dentre as diversas pesquisas que abordam o assunto, destacamos a tese de Cristina Helena Almeida de Carvalho, intitulada “A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?” (Carvalho, 2011); a tese de Aline Rodrigues Alves Rocha, intitulada

“Políticas Expansionistas e a dualidade educacional na Educação Superior: um estudo sobre FIES e PROUNI” (Rocha, 2023); e a dissertação de Matheus Lucas Silva de Souza, intitulada “Programa de Financiamento Estudantil (FIES) no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024)” (Souza, 2008). Na categoria textual artigo, consideramos relevantes, para o escopo desta investigação, os trabalhos publicados por Silveira e Bianchetti (2016), Silva e Santos (2017), Assis e Oliveira (2023), entre outros.

No decorrer da dissertação, vamos abordar alguns tópicos da prolongada discussão sobre o financiamento público das IES, fato que também é conhecido na bibliografia como “mercantilização do Ensino Superior”. Contudo, nesta parte introdutória, importa registrar a ciência de que as IES privadas participaram da “democratização” do Ensino Superior.

Em seus aspectos gerais, a participação do setor privado excede o escopo da nossa pesquisa, uma vez que priorizamos analisar o fenômeno a partir da atuação das IES públicas, e mais especificamente, a partir da PNAES implantada nas IES federais, a partir de 2010.

O direcionamento temático fixado nos remete ao âmbito do Ensino Superior público e nos isenta da difícil tarefa de pensar o papel das IES privadas na “democratização” do Ensino Superior no Brasil. Em contrapartida, isso nos coloca diante de um duplo desafio: de um lado, será preciso desenvolver uma análise crítica sobre a organização e o funcionamento do sistema de Ensino Superior público e, do outro, será preciso refletir sobre as limitações e adversidades que o processo de “democratização” do Ensino Superior enfrenta no Brasil.

Vamos discutir os referidos desafios com a seguinte estratégia textual: inicialmente, vamos destacar alguns fatos relevantes na configuração do atual sistema de Ensino Superior brasileiro e, posteriormente, vamos revisar interpretações produzidas pela Sociologia da Educação sobre a “democratização” do Ensino Superior, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo.

2.1 Entre o setor público e o setor privado: as disparidades na expansão do Ensino Superior no Brasil

Nesta parte do texto optamos por não usar o termo democratização porque vamos concentrar nossa atenção no fenômeno da expansão do Ensino Superior no Brasil no período após a promulgação da Constituição de 1988. Em nosso entendimento, o respectivo fenômeno se diferencia do processo de democratização porque a dinâmica deste processo implica na complexa relação entre desigualdades na Educação Básica, dispositivos de seleção para cursos de graduação, as acentuadas diferenças socioeconômicas entre o público que busca o Ensino

Superior e as disparidades no grau de concorrência entre as IES e entre os cursos ofertados. Além disso, em um país desigual, como o Brasil, a dinâmica da “democratização” no Ensino Superior também envolve fatores étnico-raciais, questões de gênero e diferenças demográficas entre as cinco macrorregiões que formam o território brasileiro.

Quando mencionamos a expansão do Ensino Superior no Brasil, estamos enfatizando a ocorrência de um expressivo aumento no número de matrículas e propondo uma reflexão sobre os fatores que possibilitaram tal aumento. Nessa perspectiva, importa reconhecermos que o Ensino Superior brasileiro é composto por três tipos de instituições: as IES públicas (federais, estaduais ou municipais); as IES privadas de ordem confessional; e as IES privadas com fins lucrativos. Geralmente, as privadas, apesar de distintas, tendem a ser analisadas como um único grupo. Consequentemente, predomina a habitual distinção entre IES públicas e privadas.

Entretanto, a divisão entre IES públicas e privadas é demasiadamente simplista e encobre a diversidade de instituições que ofertam o ensino terciário no Brasil. O grupo das IES públicas abrange cerca de 22% das matrículas, oferta um número expressivo de cursos que demandam um investimento elevado na formação do acadêmico e concentra uma parte significativa das pesquisas produzidas no Brasil (Senkevics, 2021). O grupo das IES privadas, por sua vez, atende cerca de 78% da população matriculada no nível superior, prioriza a oferta de cursos com baixo custo, apresenta indicadores de qualidade mais baixos e geralmente busca atrair segmentos da população com menor renda per capita (Carvalho, 2013; Salto, 2018). Dentro desse grupo existem instituições com fins lucrativos que atuam como conglomerados empresariais e há IES sem fins lucrativos (filantrópicas e confessionais), que ofertam cursos de qualidade e possuem atuação destacada em atividades de extensão e pesquisa (Silva; Santos, 2017). Nas últimas décadas, o ritmo de crescimento das IES que atuam como conglomerados empresariais foi mais acentuado do que o ritmo de crescimento das IES filantrópicas e confessionais.

O crescimento das IES privadas com fins lucrativos e com menor seletividade no ingresso não pode ser dissociado da política de Ensino Superior adotada pelo Brasil na década de 1990, durante os dois mandatos presidenciais de FHC. Em 1994, através do documento denominado “Mãos à obra”, o governo FHC apresentou um programa de incentivo ao Ensino Superior privado baseado em três pontos:

- a) a reformulação do sistema de autorização de estabelecimentos e cursos, considerada restritiva e que pouco contribuía para aumentar a concorrência no setor; b) a fixação de critérios para distribuição de recursos públicos às instituições de ensino superior (IES) comunitárias; e c) a reestruturação do crédito educativo (Carvalho, 2015, p. 59).

No intuito de criar meios para fiscalizar a eficiência do Ensino Superior (público e privado), o MEC promulgou a Portaria n.º 249, de 18 de março de 1996, criando o Exame Nacional de Cursos (Brasil, 1996b), conhecido como Provão. No mesmo ano, com o Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro, o governo federal definiu os procedimentos para avaliação dos cursos e das IES (Brasil, 1996a). A partir de 2004, esse exame foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia o rendimento dos alunos concluintes dos cursos de graduação.

Seguindo a orientação neoliberal de reduzir os gastos públicos, o governo federal suprimiu os investimentos nas IES públicas e, simultaneamente, flexibilizou os critérios para criação de novas faculdades e universidades privadas, incentivou a criação de novos cursos, autorizou a oferta de cursos na modalidade EaD e, por meio de isenções tributárias e do FIES, usou recursos públicos para incrementar o número de matriculados na rede privada (Cunha, 2003; Carvalho, 2015). Aproveitando-se de uma conjuntura política favorável e da existência de uma demanda reprimida, cuja origem estava no crescimento do número de brasileiros com o Ensino Médio completo, no período entre 1996 e 2004, as IES privadas se multiplicaram, passando de 711 para 1.789. No mesmo período, ampliaram o número de matrículas, de 1.133.102 para 2.985.405 (Guerra; Fernandes, 2009, p. 204).

Durante as negociações políticas que resultaram na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), implantado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), surgiram discussões sobre a necessidade de políticas públicas direcionadas à população vítima de discriminação. Posteriormente, no último ano do governo FHC, o Poder Executivo editou uma medida provisória para incentivar a diversidade racial no Ensino Superior. A medida resultou na Lei n.º 10.558, de 13 de dezembro de 2002, e, por meio dela, implantou-se o Programa Diversidade na Universidade (Carvalho, 2015, p. 69). Segundo Carvalho (2015, p. 69), a medida provisória que resultou na Lei n.º 10.558/2002 foi implantada no intuito de atender a uma exigência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

De modo geral, a política de Ensino Superior criada no governo FHC produziu uma diversificação de cursos, ampliou expressivamente o número de matrículas no setor privado e colocou em pauta, ainda que de forma tardia, a discussão sobre a necessidade de ações afirmativas para assegurar maior representatividade racial no sistema superior de ensino. No entanto, ao reduzir os recursos para as IES públicas, e ao priorizar a lógica mercantil, “[...] acabou tornando a educação superior ainda mais desigual e heterogênea [...]” (Assis; Oliveira, 2023, p. 31-32).

No período entre 1º de janeiro de 2003 e 1º de janeiro 2011, a Presidência da República foi ocupada por Luiz Inácio Lula da Silva e, sob seu comando, a política nacional de Ensino Superior oscilou entre continuidades e mudanças. No plano da continuidade, destacamos o uso do FIES como instrumento de financiamento do Ensino Superior privado; o aprimoramento da avaliação dos cursos através do ENADE; a criação do SISU, ocorrida em 2010, elaborado para assegurar a distribuição das vagas no Ensino Superior a partir da nota obtida no ENEM (Brasil, 2010b); a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004); e a transferência de recursos públicos para as IES por meio do PROUNI, implantado pela Medida Provisória n.º 213, de 13 de setembro de 2004, e sancionado pela Lei n.º 11.096/2005 (Brasil, 2005a).

Cabe ressaltar que, em sua operacionalidade, o PROUNI se diferenciou do FIES porque ele não usava o instrumento do empréstimo bancário, que gerava o endividamento dos estudantes beneficiados. Ele também se distinguiu porque foi baseado na lógica de concessão de isenção tributária para IES privadas em troca de bolsas de estudos para alunos de baixa renda.

A implantação do PROUNI provocou divergências entre adeptos e críticos do uso de recursos públicos em IES privadas. No grupo dos adeptos estavam as universidades e faculdades privadas interessadas nas isenções tributárias e na ocupação de vagas ociosas, além de políticos e burocratas da base governamental que apresentavam o PROUNI como um avanço no processo de democratização do Ensino Superior. Entre os críticos estavam as IES públicas e associações sindicais de docentes e técnicos do Ensino Superior que reivindicavam prioridade para a educação pública e alertavam para os riscos da “mercantilização” do Ensino Superior.

Não é nosso objetivo adentrar nessa discussão porque ela é demasiadamente ampla e complexa, mas acreditamos ser pertinente registrar a inexistência de um consenso em torno do PROUNI. Para alguns autores, como Pinto (2004), Trópia (2009), Carvalho (2013) e Miranda (2017), entre outros, apesar de ser justificado pela necessidade de ampliar o acesso dos pobres ao Ensino Superior, o PROUNI beneficiou as IES privadas, especialmente as com fins lucrativos; estimulou a concorrência entre grupos empresariais que priorizam o lucro em detrimento da qualidade do ensino; compactuou com uma concepção instrumentalista de educação e, indiretamente, reforçou a equivocada ideia de que o setor público é mais eficiente do que privado. Outros autores, como Sguissardi (2006) e Rocha (2023), interpretaram o PROUNI como uma redução das atribuições do Estado e um avanço nas políticas neoliberais. Corbucci (2004, p. 698), por sua vez, entendeu o PROUNI como “[...] uma iniciativa, ainda que tímida, de redistribuição indireta da renda, ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos

populacionais mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos sociais”.

Apesar da ausência de um consenso sobre as vantagens ou desvantagens do PROUNI e da discussão sobre a qualidade dos cursos ofertados, nos seus efeitos práticos, o PROUNI ampliou o volume de recursos públicos transferidos para IES privadas, ao mesmo tempo que oportunizou o acesso ao Ensino Superior privado para estudantes de baixa renda.

No que diz respeito às mudanças nas políticas nacionais de Ensino Superior promovidas pelo governo Lula, em nosso entendimento, as mais relevantes foram, em ordem cronológica: (i) a criação do REUNI (Brasil, 2007a); (ii) a criação da PNAES (Brasil, 2007b); (iii) a aprovação da Lei n.º 11.892/2008, que instituiu a RFPCT (Brasil, 2008); e (iv) a Lei n.º 12.711/2021, a Lei de Cotas (Brasil, 2012).

A criação do REUNI foi parte de uma estratégia política através da qual o governo federal buscou fortalecer e ampliar a rede de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e, simultaneamente, implantou novas formas de controle sobre o desempenho destas instituições. Instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI estabeleceu “[...] como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (Brasil, 2007, art. 1). O Decreto de implantação do REUNI fixou diretrizes que deveriam ser atendidas pelas IFES interessadas em acessar os recursos previstos no programa. As diretrizes incluíam a “[...] redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno [...]”, a flexibilização nos currículos, visando assegurar a mobilidade de estudantes entre as instituições e entre os cursos; a “[...] diversificação das modalidades de graduação [...]”, e a “[...] ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil [...]” (Brasil, 2007, art. 2).

A concepção que orientou o REUNI estava baseada na ideia de que os indicadores de eficiência estabelecidos pelo MEC² impactariam de forma positiva na qualidade dos serviços ofertados pelas IFES e, simultaneamente, possibilitariam a ampliação da oferta de vagas. Dentro desta concepção, as IFES que assinassem o “termo de pactuação de metas” proposto pelo MEC, teriam “[...] um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e

² O conjunto de indicadores proposto pelo REUNI estava baseado nos conceitos de matrícula projetada, fator de retenção por área de conhecimento, taxa de conclusão dos cursos, banco de professores equivalentes e relação de alunos por professor (Paula; Almeida, 2020).

pessoal" (Lima, 2013). Na intenção de receber os recursos adicionais, 53 das 54 IFES existentes em 2007 aderiram ao PROUNI (Paula; Almeida, 2020, p. 1062).

A implantação do REUNI foi considerada uma ação política positiva e necessária pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Em contrapartida, recebeu críticas de setores sindicais e da União dos Estudantes (UNE) (Lima, 2013, p. 259-260). As críticas enfatizavam o risco de precarização do trabalho de docentes e técnicos nas IFES e alertavam para o equívoco de priorizar a ampliação na oferta de vagas em detrimento de um Ensino Superior que constitucionalmente deve atender, de forma indissociável, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (Lugão, 2011; Lima, 2013; Bittencourt; Ferreira, 2014).

A existência de divergências entre as interpretações a respeito do REUNI não nos impede de reconhecer que o programa possibilitou um incremento orçamentário para as IES federais e, ao mesmo tempo, produziu um dos efeitos desejados pelo MEC: a ampliação no número de estudantes matriculados na rede federal de Ensino Superior. Na Tabela 1, apresentamos os dados referentes à expansão na oferta de matrículas nas IES públicas e privadas entre 2002 e 2016, e destacamos com um sinal de asterisco o quinquênio que corresponde ao período de validade do REUNI (2007-2012).

Tabela 1 – Números de matrículas em IES públicas e privadas

| Ano | Instituições públicas | | Instituições privadas | | Total |
|-------|-----------------------|--------|-----------------------|-------|-----------|
| | Matrículas | % | Matrículas | % | |
| 2002 | 1.100.751 | 30,99% | 2.459.955 | 69,1% | 3.560.706 |
| 2003 | 1.194.748 | 30,0% | 2.788.618 | 70,0% | 3.983.366 |
| 2004 | 1.227.682 | 28,7% | 3.042.772 | 71,3% | 4.270.454 |
| 2005 | 1.261.517 | 27,3% | 3.353.543 | 72,7% | 4.615.060 |
| 2006 | 1.269.924 | 25,79% | 3.666.205 | 74,3% | 4.936.129 |
| 2007* | 1.343.714 | 25,4% | 3.944.240 | 74,6% | 5.287.954 |
| 2008* | 1.556.781 | 26,7% | 4.277.806 | 73,3% | 5.834.587 |
| 2009* | 1.525.190 | 25,5% | 4.459.843 | 74,5% | 5.985.033 |
| 2010* | 1.627.742 | 25,5% | 4.763.266 | 74,5% | 6.391.008 |
| 2011* | 1.756.728 | 26,0% | 4.991.682 | 74,0% | 6.748.410 |
| 2012 | 1.753.178 | 24,9% | 5.282.266 | 75,1% | 7.035.444 |
| 2013 | 1.778.367 | 24,4% | 5.520.782 | 75,6% | 7.299.149 |
| 2014 | 1.826.062 | 23,4% | 5.991.383 | 76,6% | 7.817.445 |
| 2015 | 1.851.741 | 23,1% | 6.152.731 | 76,9% | 8.004.472 |
| 2016 | 1.888.213 | 23,5% | 6.131.790 | 76,5% | 8.020.003 |

Fonte: Adaptada de Santos, Lima e Carvalhaes (2020, p. 33).

No que diz respeito à PNAES, ela ganhou forma inicial através da Portaria n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, publicada pelo MEC (Brasil, 2007b). Posteriormente, foi implantada por meio do Decreto n.º 7.234/2010 (Brasil, 2010a). A finalidade principal da PNAES consiste em promover a inclusão social no âmbito das IFES por meio de ações para incentivar a permanência dos alunos e para reduzir as taxas de retenção e evasão (Kowalski, 2012; Recktenwald; Mattei; Pereira, 2018). Segundo o Decreto n.º 7.234/2010, a PNAES abrange as seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de discentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Financiada com recursos federais, a PNAES se configura como uma política descentralizada, uma vez que a definição das prioridades e a distribuição dos recursos entre as 10 áreas previstas na política é de competência das IFES.

Respaldada pela Constituição Federal de 1988, que define a Educação como um direito social e estabelece o compromisso do Estado com o enfrentamento das desigualdades sociais, a PNAES prioriza o atendimento dos estudantes que ingressam nas IFES em condições socioeconômicas desfavoráveis e visa assegurar oportunidades de sucesso no Ensino Superior para um segmento da população socialmente desfavorecido (Martins; Araújo Junior; Rodrigues, 2019; Lima; Mendes, 2020).

Ao mesmo tempo em que implantava a PNAES para o enfrentar o problema da evasão dos estudantes de baixa renda matriculados nas IFES, o governo federal estudava meios para ampliar a oferta do Ensino Médio Técnico e Profissionalizante, um setor do sistema de ensino público nacional que envolvia o interesse dos estados e do setor privado. Naquele contexto, uma das alternativas existentes era o uso de recursos federais para o fortalecimento dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012). Outra opção discutida na época foi a criação de um programa de financiamento federal voltado especificamente às escolas estaduais que ofertavam o Ensino Médio Técnico e Profissionalizante. A criação de novas universidades tecnológicas, similares à Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) também foi estudada pelo MEC (Righes; Sarturi, 2021). No entanto, tais opções não atendiam plenamente as prioridades do governo federal.

Em linhas gerais, as prioridades da União foram apresentadas pelo MEC em dezembro de 2007, no documento intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (Brasil, 2007b). Com base no documento, e com o intuito de conciliar a ampliação dos investimentos federais no Ensino Técnico, com o incremento na oferta de vagas no Ensino Superior público, o governo federal aprovou a Lei n.º 11.892/2008, e realizou um duplo movimento político: de um lado, instituiu a RFEPCT e, do outro, assegurou a criação de um novo modelo institucional — os Institutos Federais (IF)³.

A instituição da RFEPCT⁴ e a criação dos IFs impactaram, simultaneamente, nos sistemas de Ensino Médio e Ensino Superior. De acordo com a Lei n.º 11.892/2008, os IFs “[...] são instituições de educação superior, básica e profissional [...]”; dotadas de “[...] autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar [...]” e equiparadas às universidades federais (Brasil, 2008, art. 2).

³ Para os interessados nas negociações políticas que resultaram na criação dos IF, recomendamos a leitura da entrevista que Eliezer Moreira Pacheco concedeu aos pesquisadores Antônio Carlos Minussi Righes e Rosane Carneiro Sarturi. A entrevista foi publicada pela Revista Brasileira de História da Educação, no seu volume 21 (Righes; Sarturi, 2021).

⁴ A RFEPCT é composta pela UTFPR, pelos CEFETS do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, pelas Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, pelo Colégio Pedro II e pelos IFs criados a partir de aprovação da Lei n.º 11.892/2008 (Silva; Batista, 2023).

A lei de criação dos IFs fixou “[...] a proporção de 50% de cursos técnicos com prioridade ao EMI, 20% de licenciatura e os 30% restantes para os demais cursos: formação inicial e continuada (FIC), cursos superiores de tecnologia, bacharelado e pós-graduação *stricto e lato sensu*” (Brazorotto; Venco, 2021, p. 493). Apesar de ter como prioridade o Ensino Médio integrado à educação profissional, científica e tecnológica, os IFs também contribuíram para ampliar a oferta de vagas para o Ensino Superior.

No que diz respeito à Lei de Cotas, nos aspectos gerais, ela se configura como uma norma federal que define parâmetros inclusivos, por meio da reserva de vagas, para o acesso às IFES e aos IFs de Ensino Técnico de nível médio vinculados ao MEC. Conforme consta em seu texto, a Lei n.º 12.711/2012 determina que 50% das vagas das IFES devem se destinar aos alunos que estudaram na rede pública durante toda sua escolarização em nível médio. Na sequência, ela

estabelece uma segunda reserva de vagas, dentro do primeiro contingente, voltada para outras duas condições: uma proporção mínima de 50% de estudantes oriundos de famílias cuja renda mensal per capita é igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; e uma proporção de autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) no mínimo igual à soma desses grupos na unidade da federação (UF) onde se encontra o referido estabelecimento de ensino (Senkevics; Mello, 2019, p. 187).

O fato da Lei n.º 12.711/2012 ser popularmente conhecida como Lei de Cotas nos permite inferir que existe, no senso comum, uma interpretação simplificada deste dispositivo legal. Sem desconsiderar que a prolongada discussão sobre a necessidade de ações afirmativas para o enfrentamento da desigualdade racial no Ensino Superior, assunto discutido e investigado por variados autores, como Moehlecke (2002), Maggie e Fry (2004), Costa, Pinhel e Silveira (2012) e Passos (2015), entre outros, é necessário enfatizar que a Lei de Cotas buscou ampliar a possibilidade de ingresso dos estudantes de escolas públicas nas IFES e, ao mesmo tempo, contemplou os discentes portadores de necessidades especiais. Nesse sentido, a Lei de Cotas — para além de ser uma ação afirmativa — pode também ser interpretada como uma ação política voltada à democratização do Ensino Superior no Brasil.

2.2 A Sociologia da Educação e as múltiplas possibilidades de interpretar a democratização do Ensino Superior

No recorte anterior do texto apontamos a existência de uma distinção entre a expansão e a democratização do Ensino Superior. No recorte atual almejamos desenvolver uma reflexão

sobre essa distinção, dialogando com autores que são considerados referência na interpretação das mudanças ocorridas no Ensino Superior na segunda metade do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. Dentre os autores, destacamos Bourdieu e Passeron (2014a, 2014b), Dubet (2001, 2015), Barbosa (2014, 2015b), Piotto (2007, 2014) e Piotto e Alves (2023). Estamos cientes de que há muitos estudiosos no Brasil e no exterior que desenvolveram pesquisas relevantes e possuem relação com o tema desta dissertação. Contudo, entendemos que os autores supramencionados nos permitem identificar os principais tópicos da discussão acadêmica sobre a democratização do Ensino Superior.

O livro *Os herdeiros*, publicado por Bourdieu e Passeron em 1964, é reconhecido pelos pesquisadores da Sociologia da Educação como um marco na proposição de um modelo interpretativo. A partir de uma pesquisa sobre a realidade francesa, os autores enfatizaram a existência de uma relação entre o elitismo das carreiras profissionais e a condição social elevada dos sujeitos que frequentavam cursos prestigiados no Ensino Superior francês (Bourdieu; Passeron, 2014a). Posteriormente, no livro *A Reprodução*, publicado em 1970, Bourdieu e Passeron defenderam a tese de que o sistema escolar da França era excludente porque desconsiderava as diferenças de capital cultural entre os estudantes e reforçava as desigualdades (Bourdieu; Passeron, 2014b). Nos dois livros encontramos a matriz da chamada Teoria da Reprodução, uma teoria que há décadas fomenta discussões e que ainda exerce influência nas pesquisas sobre o papel da escola na transformação da sociedade.

Não é nosso objetivo revisar as prolongadas discussões provocadas em torno da Teoria da Reprodução. Contudo, consideramos pertinente registrar três movimentos de renovação nos estudos sobre o Ensino Superior, ocorridos no transcurso das últimas décadas. O primeiro movimento foi o surgimento de investigações centradas no sucesso escolar de sujeitos procedentes de classes populares, tanto no âmbito da Educação Básica (Lahire, 2004; 2005) quanto no Ensino Superior (Portes, 1993; Piotto, 2007; Teixeira, 2010). O segundo movimento ganhou forma a partir de pesquisas que abordam o fenômeno da estratificação horizontal no Ensino Superior e analisam os fatores que influenciam na distribuição de discentes entre as instituições e os cursos terciários que elas oferecem (Ayalon; Yogeve, 2005; Arum; Shavit; Gamoran, 2010; Andrade, 2012; Barbosa, 2015a). O terceiro movimento, apesar de dialogar com os anteriores e de refletir sobre as desigualdades e a estratificação horizontal, diferencia-se porque investiga as estratégias de escolarização dos sujeitos que ingressam no Ensino Superior e busca compreender os múltiplos significados que a universidade e o diploma terciário possuem para os respectivos indivíduos (Portes, 2006; Costa; Cunha, 2007; Dubet, 2001, 2015; Souza, 2014; Piotto, 2014).

Dentro do amplo conjunto de autores que participaram da renovação das pesquisas sobre as desigualdades no Ensino Superior, vamos concentrar nossa atenção em três, são eles: François Dubet, um dos expoentes da Sociologia francesa contemporânea; Maria Ligia de Oliveira Barbosa, pesquisadora que há mais de 15 anos investiga o Ensino Superior no Brasil e na América Latina, e que coordena o Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e Débora Cristina Piotto, pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), que publicou diversos estudos sobre experiências vivenciadas por estudantes de camadas populares que ingressam em IES.

Dubet possui uma vasta produção acadêmica e muitos de seus estudos não foram traduzidos para a Língua Portuguesa. Exceções importantes são os artigos (i) “As desigualdades multiplicadas” (Dubet, 2001); (ii) “Qual democratização do Ensino Superior?” (Dubet, 2015) e (iii) “O que é uma escola justa?” (Dubet, 2008).

No artigo “As desigualdades multiplicadas”, o autor adverte para a necessidade de uma análise sociológica das desigualdades capaz de contemplar a “experiência dos atores”, escapando, assim, “[...] do simples recenseamento, ainda que crítico [...]” (Dubet, 2001, p. 5). Revisando as interpretações sobre as desigualdades formuladas por outros autores, como Marx, Durkheim, Marshall e Castel, entre outros, Dubet (2001) identificou uma relevante mudança: gradualmente, o conceito de classe social perdeu importância nas análises sobre a desigualdade e em seu lugar surgiram diversas formas de estratificação social. Segundo Dubet (2001, p. 10),

Hoje, a análise das desigualdades (não sua descrição) é confrontada à separação entre estratificação e as relações de dominação, à separação daquilo que a noção de classe “total” visava justamente unificar. [...]. Mais do que nunca, não nos é possível construir escalas de estratificação confiáveis a partir da ideia de classes antagônicas.

Prosseguindo em sua análise sobre as mudanças ocorridas na percepção das desigualdades, o autor reconhece a existência de um crescente interesse da sociologia pelas “microdesigualdades” e ressalta que a expressão moderna da desigualdade retira dos pobres “[...] a capacidade de construir plenamente para si uma identidade” (Dubet, 2001, p. 14). Operando a partir de múltiplas categorias de estratificação, a expressão moderna da desigualdade tende a naturalizar diferenças e reforça a ideia de que o sucesso é produto de um esforço individual e da meritocracia. Dentro da perspectiva apresentada pelo autor, tanto a escola quanto a universidade, e o serviço de assistência social, atuam na construção e no reforço de hierarquias sociais que coexistem e são justificadas pela tese da igualdade universal de oportunidades.

A interpretação de Dubet (2001) sobre a expressão moderna da desigualdade nos parece pertinente para interpretar a democratização do Ensino Superior no Brasil, sobretudo porque ele ressalta que o comportamento dos pobres nem sempre se enquadra nas hierarquias pré-estabelecidas. Referindo-se ao comportamento dos jovens franceses, ele afirma:

Os pobres não aceitam ser reduzidos ao status de casos sociais, ser ignorados e, sobretudo, ser obrigados a se afirmarem como sujeitos portadores de projetos, no momento mesmo em que tal capacidade lhes é tirada. Os alunos de liceu veem as hierarquias escolares como cadeias de desprezo [...]. Assim, alguns alunos decidem que não vão se esforçar para que seu desempenho não coloque em questão seu valor, sua igualdade fundamental: eles “decidiram” fracassar na escola, o que lhes evitaria serem afetados por seus insucessos. [...]. Os alunos negociam um conformismo escolar limitado em troca de notas médias que lhes assegurem uma sobrevivência tranquila no sistema. [...]. Outros alunos rompem o jogo pela violência que aparece como único meio de recusar a imagem negativa de si, provocada por seu insucesso e sua liberdade (Dubet, 2001, p. 15).

O comportamento dos jovens pobres da França diante do “jogo” de simulação de igualdades nos permite refutar a ideia ingênua, e um tanto romântica, de que todos os jovens pobres desejam ingressar no Ensino Superior. Um desejo desse tipo não ocorre na França, nem no Brasil (por estar relacionado à desigualdade social), e provavelmente não ocorre em nenhum outro país. Dito isso, podemos avançar sem cometermos o erro de pensar que a simples ampliação das vagas em cursos universitários assegura a efetiva democratização do Ensino Superior.

No artigo intitulado “Qual democratização do Ensino Superior?”, Dubet (2015, p. 258) afirma que a igualdade de acesso ao Ensino Superior “[...] é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto e quando os alunos têm um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho”. No sentido inverso, quando o ensino secundário “[...] repousa sobre uma base estreita e é muito desigual, o acesso ao ensino superior é muito pouco democrático” (Dubet, 2015, p. 258). O segundo caso é o que caracteriza a realidade do Brasil, uma vez que nosso sistema de Educação Básica permanece marcado por disparidades que operam em dois níveis: de um lado, existem disparidades entre a educação pública e a privada; do outro, existem disparidades dentro sistema público de Educação Básica.

Os avanços ocorridos no Ensino Fundamental brasileiro não anularam as dificuldades para a conclusão do Ensino Médio e para o ingresso no Ensino Superior. Barbosa (2015a), com base nos estudos de Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), afirma que “[...] haveria uma clara associação positiva entre a renda domiciliar e as chances de conclusão do ensino superior.

Também, quanto maior a escolaridade materna, maiores são as probabilidades de conclusão do ensino superior.” (Barbosa, 2015a, p. 259).

As desigualdades originadas na Educação Básica e a continuidade dos altos índices de evasão no Ensino Médio são agravadas pela existência de uma hierarquia entre IES e pela força de uma “meritocracia acadêmica”, que direciona os estudantes com melhor desempenho nos processos seletivos para as melhores IES e para os cursos mais concorridos. No Brasil, a competição para o acesso às vagas tende a ser mais acentuada em IES públicas e nos cursos de bacharelado, sobretudo naqueles que desfrutam de maior prestígio social, como é o caso de Medicina, Direito, Engenharia, entre outros. Segundo Barbosa (2019, p. 244),

A matrícula nos bacharelados permanece em torno de 67,00% desde a LDB de 1996 que introduziu os cursos tecnológicos (em franco crescimento – passando de 2,30% das matrículas em 2001 para 14,30% em 2015) e regularizou as licenciaturas que sofreram um pequeno declínio no período mencionado (de 21,37% das matrículas para 18,10%).

A distinção entre a procura por cursos de bacharelado, cursos tecnológicos e licenciaturas no Brasil e o padrão de baixa seletividade para o acesso existente nas IES privadas são elementos importantes para compreender o processo de estratificação do Ensino Superior brasileiro. Contudo, a mesma estratificação ganha complexidade quando consideramos outros fatores, como: (i) a condição socioeconômica dos estudantes; (ii) as diferenças de gênero e raça na distribuição das matrículas; (iii) a ocorrência de taxas mais elevadas de evasão em cursos tecnológicos e licenciaturas; (iv) a concentração de matrículas de licenciaturas e cursos tecnológicos no período noturno, e a maior oferta de bacharelados no diurno; (v) a maior disponibilidade de tempo para o estudo que os discentes de bacharelado geralmente possuem; (vi) o acentuado crescimento de matrículas na modalidade EaD em licenciaturas e cursos tecnológicos; e (vii) as disparidades entre a porcentagem da população matriculada em IES nas cinco macrorregiões do Brasil.

Diante do conjunto de fatores supramencionados, concordamos com Dubet (2015, p. 58) quando ele afirma que: “A democratização do acesso ao Ensino Superior não depende somente dos meios financeiros e dos capitais culturais e acadêmicos das famílias. Ela depende também da estrutura geral do sistema educativo”. Segundo Dubet (2015), existem diferentes modelos de Ensino Superior. Porém, no que diz respeito à seletividade do público atendido, eles podem ser classificados em sistemas “malthusianos” (mais rigorosos e até certo ponto elitistas) e sistemas mais abertos e, consequentemente, mais flexíveis na seleção (Dubet, 2015). Considerando tal tipologia, podemos inferir que o sistema de Ensino Superior brasileiro é

híbrido, pois opera de forma mais rigorosa na seleção dos estudantes atendidos pelas IES públicas, e de forma mais flexível na seleção dos que ingressam em IES privadas.

O fato de o sistema de Ensino Superior brasileiro ser híbrido na seletividade do público, sendo mais “malthusiano” no setor público e mais “aberto” no setor privado, oferece uma pista para compreendermos os limites da democratização do Ensino Superior. Em nosso entendimento, apesar dos avanços na direção da equidade no acesso promovidos por ações, como a criação do SISU, a Lei de Cotas e a PNAES, a democratização do Ensino Superior no Brasil se configura como uma experiência incompleta e contraditória: incompleta porque não elimina as desigualdades existentes entre a Educação Básica privada e a pública e não altera a estratificação dentro do Ensino Superior; e contraditória, pois concentrou a maior parte das matrículas nas IES privadas.

Além de ser incompleta e contraditória, a intencionalidade da democratização do Ensino Superior brasileiro distribui de forma desigual as oportunidades de emprego e os benefícios salariais decorrentes dos diplomas universitários. A dinâmica da distribuição desigual foi analisada por Barbosa (2014) no texto intitulado “O Ensino Superior no Brasil: credenciais, méritos e os coronéis”. A autora analisa as diferenças de remuneração salarial e de *status* social entre profissionais de nível superior formados em cursos tecnológicos e profissionais do mesmo nível formados em cursos de bacharelado. No quesito salarial, no decorrer das últimas décadas, as diferenças declinaram, mas ainda persiste uma diferença favorável aos bacharéis. Na questão do *status* social, Barbosa (2014) identificou a existência de uma supervalorização dos cursos de bacharelado, em detrimento dos cursos tecnológicos. O assunto é complexo porque envolve aspectos como a duração dos cursos, as diferenças no investimento necessário para formar os profissionais, as hierarquias do sistema produtivo e a delimitação de nichos no mercado de trabalho. Sem desconsiderar estes aspectos, Barbosa (2014, p. 65) afirma que os estudos sobre a supervalorização dos bacharelados em relação aos cursos tecnológicos e às licenciaturas,

[...] permitem mostrar como a escolarização passa a ser um critério dominante de hierarquização social, enfatizando o fato de que mesmo sendo um princípio mais democrático que aqueles vigentes nas sociedades patrimoniais, a definição do mérito pela educação (ainda que universal e de qualidade) é uma forma de dominação.

A possibilidade de a meritocracia escolar ser “uma forma de dominação” está presente em diversos trabalhos da Sociologia da Educação. Nesse sentido, é interessante observarmos que, apesar da diversificação nos temas de investigação, do acúmulo de pesquisas sobre o sucesso escolar nas classes populares e do crescente interesse dos pesquisadores pelo que Dubet

denominou de “microdesigualdades”, a interpretação formulada pela Teoria da Reprodução não foi completamente superada. Pelo contrário, ela permanece como um tipo de paradigma que apesar de contestado, ainda está presente no debate acadêmico.

Grosso modo, a Teoria da Reprodução apresenta a tese de que os alunos procedentes de família com maior capital social e com melhores condições econômicas possuem maior probabilidade de êxito na escolarização básica, e estariam mais preparados para o ingresso em instituições e cursos superiores mais seletivos. Trata-se de uma tese difícil de ser refutada, sobretudo porque Bourdieu e Passeron (2014a, 2014b) não desconsideravam a possibilidade de expansão da escolarização das classes populares.

Algumas proposições da Teoria da Reprodução foram revisadas por Lahire (2004), que reconheceu a existência de uma relação entre o capital cultural da família e o desempenho escolar. No entanto, as pesquisas de Lahire (2004, 2005) sobre o sucesso escolar entre as classes populares apresentam situações em que o investimento na educação dos filhos supera o capital social da família e envolve motivações de ordem cultural, religiosa ou profissional, que não podem ser generalizadas. No âmbito da Educação Básica, o papel da família é relevante para a ampliação da escolarização. No Ensino Superior, este papel perde importância, mas não pode ser completamente desconsiderado.

A investigação de Débora Cristina Piotto com estudantes de cursos altamente seletivos da USP procedentes de camadas populares é um interessante exemplo da participação das famílias no processo de formação acadêmica deles⁵. Segundo Piotto (2014, p. 154), “No tocante à relação com suas famílias e à diferença entre mundo escolar e familiar, os relatos dos estudantes mostram que a frequência a uma universidade não significa, necessariamente, fonte de sofrimento para aqueles que proveem das camadas populares”.

Os universitários participantes da pesquisa de Piotto (2007) relataram que o ingresso na USP, apesar de gerar o afastamento do convívio familiar, provocou mudanças consideradas positivas por eles. Os participantes relataram que o ingresso na USP motivou o orgulho dos pais, incentivou a escolarização dos demais membros da família, ampliou o horizonte de expectativas culturais e profissionais e gerou a possibilidade de construção de “[...] um caminho diferente do já traçado socialmente” (Piotto, 2014, p. 157).

Diversificando o público de suas pesquisas sobre o sucesso escolar entre discentes procedentes de camadas populares, Piotto e Alves (2023) realizaram entrevistas aprofundadas

⁵ Originalmente, a pesquisa desenvolvida por Piotto foi defendida como tese de doutorado em Psicologia na USP (Piotto, 2007). Neste texto usamos dados apresentados pela autora no capítulo de um livro publicado em 2014 (Piotto, 2014).

com cinco estudantes matriculados em cursos de pós-graduação da USP, no intuito de compreender as relações que estes sujeitos estabeleceram com o saber escolar. Os relatos coletados ressaltam o papel da leitura e das interações significativas com professores na decisão pelo prolongamento da escolarização. A expectativa de “[...] construção de uma realidade econômica diferente daquela de seu meio social de origem [...]” e o desejo de ampliar os conhecimentos também foram relatados. Piotto e Alves (2023, p. 314) constataram que

[...] os estudantes entrevistados fazem referência à transformação que a ação escolar exerceu sobre suas vidas. Essa importância atribuída à escola pelos estudantes também encontra apoio na teoria histórico-cultural, que afirma que, em nossa sociedade letrada, a escola e os saberes que nela são compartilhados têm um importante papel no desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

Os estudos de Piotto (2014) e Piotto e Alves (2023), por serem restritos a um pequeno número de alunos da USP, não podem ser generalizados para todo o coletivo de estudantes de baixa renda da renomada instituição. Da mesma forma, não podem ser tomados como referência para outras IES públicas, uma vez que existem diferenças entre o grau de concorrência e o *status* institucional no conjunto das IES públicas. Entretanto, as mesmas pesquisas sinalizam uma perspectiva que pretendemos explorar na sequência desta dissertação, uma que valoriza a experiência de estudantes universitários procedentes de famílias pobres.

3 CONTEXTO INSTITUCIONAL E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente seção apresenta a descrição dos procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa. Primeiramente, concentramo-nos na descrição da IES contemplada e nas particularidades do CPAN, unidade da UFMS onde a pesquisa foi realizada. Posteriormente, descrevemos os procedimentos que resultaram na definição do público-alvo.

A investigação se configura como qualitativa, uma vez que concede especial atenção aos dados que resistem ao procedimento quantitativo de análise. Contudo, ela também contempla variáveis numéricas, dentre as quais destacamos as seguintes: (i) a porcentagem de discentes beneficiados pelo Auxílio Permanência em relação ao total de alunos matriculados na UFMS e no CPAN; e (ii) o perfil socioeconômico do conjunto de estudantes participantes.

O desenvolvimento metodológico da parte empírica foi baseado na articulação de quatro movimentos. Num primeiro momento, solicitamos à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES-UFMS) dados sobre os discentes beneficiários do Auxílio Permanência que estavam matriculados no CPAN. Diante da resposta negativa, usamos um procedimento alternativo para contactar os beneficiários: distribuímos no WhatsApp um sucinto informe sobre os objetivos da pesquisa e solicitamos a colaboração voluntária de discentes beneficiários do Auxílio Permanência. A partir dos contatos que recebemos via WhatsApp, e considerando o avanço do cronograma, aplicamos um questionário para o conjunto de 16 discentes — todos beneficiários do Auxílio Permanência e matriculados em cursos de licenciatura do CPAN. Depois disso, no movimento final da coleta de informações, usamos o recurso das Cartas Pedagógicas com o mesmo conjunto de discentes, no intuito de conhecer suas percepções sobre a PNAES e o Auxílio Permanência.

Consideramos pertinente registrar que o questionário foi aplicado por meio da Plataforma Google Forms e que os participantes preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incorporado à própria Plataforma. Todos os participantes aceitaram responder a Carta Pedagógica que redigimos e, no ato de devolução deste documento, assinaram um novo TCLE (Apêndice A).

No que diz respeito à submissão da pesquisa ao Comitê de Ética, optamos por não realizar o procedimento porque entendemos que o uso do TCLE, assim como o cuidado em não identificar nominalmente os discentes participantes na dissertação, atendem satisfatoriamente às exigências éticas deste tipo de pesquisa. Os participantes foram identificados com pseudônimos, para evitar a exposição nominal deles.

Na sequência da seção, fracionamos a descrição dos procedimentos metodológicos em três partes, que são distintas e se complementam.

3.1 Dados gerais sobre a UFMS e sobre a concessão do Auxílio Permanência no CPAN

A UFMS se configura como uma IES multicampi, sendo composta por um câmpus central, denominado Cidade Universitária, localizado em Campo Grande, e outros nove em cidades do interior do Mato Grosso do Sul (MS): Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Antes de possuir o nome atual, a instituição era parte do sistema de Ensino Superior do estado de Mato Grosso (MT), e a sua transformação em universidade federal foi decorrente da criação do estado do MS, ocorrida em 1977.

Em 1967, o governo do MT criou na cidade de Corumbá o primeiro curso superior da atual UFMS: o curso de Pedagogia, ofertado pelo Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá (ISPC). No mesmo ano, em Três Lagoas, foi inaugurado o Instituto de Ciências Humanas e Letras, favorecendo a ampliação da rede pública estadual de Ensino Superior. Posteriormente, o MT realizou a união dos institutos existentes em Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, e através da Lei Estadual n.º 2.947, de 16 de setembro de 1969 (Mato Grosso, 1969), deu origem à Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), sediada em Campo Grande, cidade que na época ainda era parte do MT. No começo da década de 1970, os centros pedagógicos de Aquidauana e Dourados foram incorporados à UEMT.

Em 1977, por consequência da divisão do MT em duas unidades federais, os câmpus da UEMT localizados no MS foram incorporados à UFMS, através da Lei Federal n.º 6.674, de 5 de julho de 1979 (Brasil, 1979). Gradualmente, a UFMS expandiu-se com a criação de novos câmpus e justificou a expansão com a intenção de atender a população residente no interior do MS, mas tal justificativa, que sob o ponto de vista demográfico é coerente com a realidade sul-mato-grossense, não impediu que em 2005, o antigo Câmpus de Dourados (CPDO) recebesse a sua autonomia e se tornasse uma nova IES⁶. Em 2005, o Câmpus de Corumbá (CPCO) passou a se chamar Câmpus do Pantanal (CPAN).

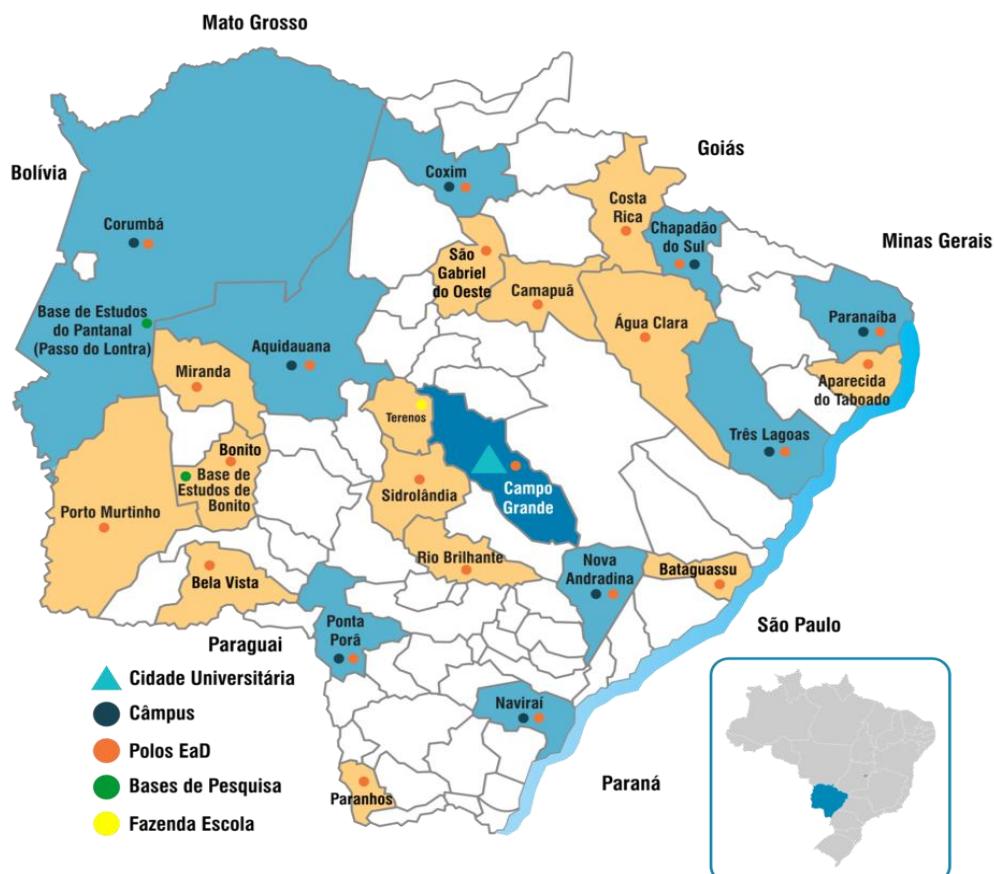
Em 2023, a UFMS registrou a oferta de 138 cursos de graduação, sendo 127 na modalidade presencial e 11 na modalidade EaD. No mesmo ano, no âmbito da pós-graduação,

⁶ A Lei n.º 11.153, de 29 de julho de 2005, o CPDO, em Dourados/MS foi desmembrado da UFMS e transformado na Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sendo a sua implantação em 1º de janeiro de 2006 (Brasil, 2005b).

a UFMS ofertou 36 cursos de mestrado acadêmico, 11 de mestrado profissional e 21 cursos de doutorado. A instituição mantém 48 programas de pós-graduação *stricto sensu* e 15 cursos de especialização *lato sensu*. Em 2024, a UFMS registrou 37.336 estudantes matriculados, sendo 25.368 de graduação e 11.968 de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*) (UFMS, 2024a).

Quando observamos os números da UFMS em sua totalidade, podemos constatar que o número de alunos atendidos é expressivo e que a instituição possui uma grade de cursos ampla e diversificada. Além disso, a UFMS também possui uma pós-graduação consolidada e em processo de expansão. Contudo, por ser uma instituição multicampi, ela comporta disparidades quantitativas e qualitativas entre as suas 10 unidades administrativas. As unidades administrativas que formam a UFMS são: (1) Cidade Universitária; (2) Câmpus do Pantanal; (3) Câmpus de Paranaíba; (4) Câmpus de Três Lagoas; (5) Câmpus de Aquidauana; (6) Câmpus de Coxim; (7) Câmpus de Naviraí; (8) Câmpus de Nova Andradina; (9) Câmpus de Ponta Porã; (10) e Câmpus de Chapadão do Sul.

Figura 1 – Mapa de Mato Grosso do Sul destacando os municípios atendidos pela UFMS



Fonte: Captura de tela feita pela autora em UFMS (2023).

Dentre os câmpus da UFMS, o que nos interessa é o CPAN, que está localizado na fronteira com a Bolívia, a cerca de 240 km de Campo Grande, a capital sul-mato-grossense. Nesta unidade da UFMS está localizado o Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal (PPGE-CPAN), cuja área de concentração é a Educação Social. No CPAN são atendidos os discentes que voluntariamente participaram da pesquisa.

Quando iniciamos a investigação, em 2023, o CPAN oferecia 16 cursos presenciais, sendo 14 de graduação e dois de pós-graduação *stricto sensu*. Os cursos de graduação são: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Sistemas de Informação. Em 2023, os cursos de pós-graduação ofertados no CPAN foram o Mestrado em Educação e o Mestrado em Estudos Fronteiriços. No decorrer de 2024, o número de cursos de pós-graduação oferecido pelo CPAN ampliou-se com a implantação do Doutorado em Educação.

O crescimento da pós-graduação do CPAN é um fato positivo. No entanto, ele não anula os diversos problemas existentes nesta unidade da UFMS. Um deles é a estagnação na oferta de matrículas: em 2011, o CPAN matriculou 589 alunos nos cursos de graduação, e em 2023, o número de matrículas, no mesmo segmento, foi de 526. Outro problema é a elevada taxa de retenção nos cursos da graduação: em 2023, o CPAN formou 255 alunos, o que corresponde a menos de 50% da taxa média de matrícula anual. Cabe ressaltar que, dentro da taxa de retenção, encontram-se casos de discentes que reprovam ou não realizam todas as disciplinas necessárias para concluir o curso dentro do tempo previsto, e há os casos de evasão, sobre os quais não localizamos os dados.

Os problemas do CPAN não podem ser atribuídos integralmente à UFMS. Em nosso entendimento, a realidade econômica e demográfica da fronteira oeste do Brasil impacta negativamente nos indicadores do CPAN. Conforme demonstram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), no período entre os Censos de 2010 e de 2022, a população de Corumbá decaiu 7,14% (IBGE, 2023). A situação demográfica da cidade foi considerada preocupante pelo governo do MS, que abordou o assunto na Nota Técnica emitida pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação (Mato Grosso do Sul, 2023). Na interpretação do governo estadual, o declínio populacional de Corumbá foi provocado por fatores econômicos e pelo deslocamento de uma parte da população para outros municípios sul-mato-grossenses, especialmente para a capital, Campo Grande. Não é nosso objetivo adentrar na discussão sobre a situação econômica e

demográfica de Corumbá. Contudo, entendemos que a situação precisa ser mencionada, para que o leitor tenha ciência da realidade socioespacial dentro da qual o CPAN está inserido.

No que diz respeito à UFMS, na condição de uma IES federal e multicampi, importa reconhecermos que a Política de Assistência Estudantil adotada pela instituição segue o compromisso de incentivar o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda em todos os seus câmpus — compromisso registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMS (2019). A condução da assistência estudantil na UFMS é de competência da PROAES, setor criado em 2017. A finalidade da PROAES, segundo consta em documentos oficiais, consiste em promover a assistência estudantil e fomentar a cultura, o lazer e as atividades esportivas, com o objetivo de prover a igualdade de oportunidades aos alunos.

A PROAES coordena os programas de assistência estudantil da UFMS, que são classificados da seguinte forma: Auxílio Permanência; Auxílio Creche; Auxílio Alimentação; Auxílio Moradia; Auxílio Financeiro para Participação em Eventos; Auxílio Financeiro para Apoio Pedagógico; Auxílio Emergencial; Auxílio Financeiro para Apoiar Estudante com Deficiência e subvenção financeira de utilização do Restaurante Universitário⁷.

Nos documentos institucionais que consultamos, em especial no PDI e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (UFMS, 2019)⁸, constatamos que existe uma efetiva preocupação da UFMS com a oferta de ações afirmativas e com as práticas de assistência estudantil. No entanto, não identificamos um projeto de ações articuladas visando as particularidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade e não localizamos informações consistentes sobre o impacto do Auxílio Permanência no desempenho dos discentes beneficiários.

Em seus aspectos gerais, os documentos normativos da UFMS nos permitem afirmar que a seleção e a concessão do Auxílio Permanência representam as principais ações por meio das quais a instituição busca incentivar a formação acadêmica de estudantes em situação de vulnerabilidade. Entretanto, é preciso ressaltar que o Auxílio Permanência não se configura como a única prática de assistência estudantil da UFMS.

Para receber o Auxílio Permanência, um estudante matriculado na UFMS precisa comprovar sua situação de vulnerabilidade social mediante registro no Cadastro Único

⁷ Além das referidas categorias de assistência estudantil, a PROAES também concede, por meio de edital, *chip* de dados para estudantes economicamente vulneráveis, regularmente matriculados nos cursos de graduação ou de pós-graduação da UFMS e que necessitem de acesso à internet para as atividades acadêmicas. Contudo, no site da PROAES, a ação não se configura como uma categoria específica de assistência estudantil. Isso nos permite inferir que ela é uma ação complementar, condicionada à disponibilidade orçamentária.

⁸ O PPI, equivalente ao Projeto Político Pedagógico (PPP), é elaborado pelos estabelecimentos de ensino de forma geral. O PPI é o documento pelo qual as IES estabelecem suas políticas de ensino, pesquisa e extensão.

(CadÚnico) e precisa apresentar documentos comprobatórios exigidos pela instituição, dentro de prazos fixados em editais organizados pela PROAES. O procedimento, que sob certo aspecto, é uma dupla comprovação de vulnerabilidade, uma feita perante o assistente social do município, responsável pelo CadÚnico, e outra feita com o setor de assistência estudantil da UFMS, não garante ao discente o recebimento do benefício.

De acordo com os dados apresentados nos relatórios da PROAES, no período entre 2012 e 2022, a cobertura anual do Auxílio Permanência em relação ao total de alunos se manteve próxima de 10%, atingindo uma porcentagem mais baixa em 2018, quando 6,81% dos matriculados receberam o benefício, e alcançando seu pico em 2021, quando se registrou uma cobertura de 11,82% do total de matriculados.

Tabela 2 – Alunos matriculados na UFMS e alunos beneficiários do Auxílio Permanência (2012-2022)

| Ano | Número de alunos da UFMS contemplados pelo Auxílio Permanência | Número total de alunos matriculados nos cursos de graduação da UFMS** | % de alunos contemplados pelo Auxílio Permanência |
|------|--|---|---|
| 2012 | * | 14.506 | * |
| 2013 | 1.558 | 15.287 | 10,19% |
| 2014 | 1.631 | 16.020 | 10,18% |
| 2015 | 1.329 | 15.611 | 8,51% |
| 2016 | 1.228 | 15.758 | 7,79% |
| 2017 | 1.248 | 18.109 | 6,89% |
| 2018 | 1.268 | 18.593 | 6,81% |
| 2019 | 1.584 | 18.595 | 8,51% |
| 2020 | 2.026 | 20.711 | 9,78% |
| 2021 | 1.715 | 14.506 | 11,82% |
| 2022 | 1.653 | 15.287 | 10,81% |

*Dados não constam no sistema de bolsas da UFMS.

**Dados cedidos pela assistência estudantil da UFMS. Coleta realizada em 22 set. 2023.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados recebidos da PROAES-UFMS.

O fato de o Auxílio Permanência não ser concedido a todos os estudantes comprovadamente pobres — ou nos termos técnicos, alunos em comprovada “situação de vulnerabilidade” — justifica-se porque a PNAES é uma política assistencial focalizada, ou seja, ela não pretende atender a todos os necessitados, e opera identificando e classificando os sujeitos pobres a partir de critérios técnicos. Nesse sentido, o número de beneficiários do

Auxílio Permanência não corresponde ao número de estudantes de baixa renda matriculados nas IES. Na Tabela 3, apresentamos os números referentes aos estudantes regularmente matriculados no CPAN e os beneficiados pelo Auxílio Permanência.

Tabela 3 – Alunos matriculados no CPAN e alunos beneficiários do Auxílio Permanência (2012-2022)

| Ano | Número de alunos do CPAN contemplados pelo Auxílio Permanência | Número total de alunos matriculados nos cursos de graduação do CPAN** | % de alunos contemplados pelo Auxílio Permanência no CPAN |
|------|--|---|---|
| 2012 | * | 1.398 | |
| 2013 | 259 | 1.391 | 18,61% |
| 2014 | 211 | 1.370 | 15,32% |
| 2015 | 170 | 1.267 | 13,41% |
| 2016 | 165 | 1.237 | 13,33% |
| 2017 | 160 | 1.379 | 11,60% |
| 2018 | 127 | 1.590 | 7,98% |
| 2019 | 134 | 1.551 | 8,63% |
| 2020 | 192 | 1.535 | 12,50% |
| 2021 | 145 | 1.588 | 9,13% |
| 2022 | 129 | 1.504 | 8,57% |

*Dados não constam no sistema de bolsas da UFMS.

**Dados cedidos pela assistência estudantil da UFMS. Coleta realizada em 22 set. 2023.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados recebidos da PROAES-UFMS.

A seleção dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no CPAN está regulamentada pela Resolução n.º 135, de 28 de dezembro de 2018, do Conselho Universitário (COUN) da UFMS (UFMS, 2018). De acordo com a respectiva Resolução, a prioridade deve ser o atendimento de estudantes com renda per capita de até um salário-mínimo e meio, que se encaixavam nos critérios de concessão de bolsas divulgadas pelos editais. O processo de seleção e o número de bolsas ofertadas, bem como os critérios preliminares ficou sob a responsabilidade do Programa de Assistência Estudantil da UFMS e gerenciado pela PROAES. Segundo o PDI (2020- 2024), não existe um número de beneficiários pré-fixados para cada câmpus da UFMS.

Nem sempre as adversidades enfrentadas pelos estudantes em vulnerabilidade que recebem o Auxílio Permanência podem estar atreladas a condições econômicas. Nesse sentido, as condições desfavoráveis podem vir camufladas em desigualdades culturais, sociais e pedagógicas. Isso nos leva a refletir sobre as lutas e disputas por espaços dentro das IES e as

estratégias criadas pelos estudantes para ingressar e concluir a graduação. Um exemplo disso pode ser observado no próprio processo seletivo, que geralmente acontece de duas formas: com notas via SISU e vestibular da UFMS.

3.2 O público-alvo da pesquisa e a tarefa de dialogar sobre o Auxílio Permanência

Quando iniciamos a pesquisa, havia a expectativa de interagir com todos os beneficiários do Auxílio Permanência do CPAN. Contudo, isso se desfez e nos defrontamos com adversidades não previstas. Ao iniciar a coleta de dados, em novembro de 2023, entramos em contato com o técnico responsável pela Unidade de Apoio a Assuntos Estudantis (UAP-AES) do CPAN e solicitamos a lista de beneficiários. O profissional nos informou a respeito das restrições institucionais que impedem a publicidade dos nomes dos discentes atendidos pelo Auxílio Permanência. Consequentemente, ele não nos concedeu a lista de beneficiários.

Encaminhamos a mesma solicitação para a PROAES e recebemos a mesma resposta. Tentamos argumentar que não publicaríamos os nomes e que a nossa intenção era simplesmente convidar os beneficiários para participarem da pesquisa. Porém, os argumentos não mudaram a posição da PROAES. Apesar de prejudicial para a nossa pesquisa, a postura da UFMS é compreensível, pois ela encontra respaldo na Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011, a Lei de Acesso à Informação (LAI) (Brasil, 2011). Além das restrições jurídicas, importa reconhecermos na sociedade brasileira que existem preconceitos e estereótipos sobre o pobre, e, neste sentido, a identidade nominal dos beneficiários do Auxílio Permanência deve ser preservada, para protegê-los de preconceitos e constrangimentos.

Diante dos obstáculos decorrentes da LAI, construímos uma estratégia para contactar os beneficiários: enviamos um e-mail para os coordenadores de cursos do CPAN, apresentando as intencionalidades do estudo e solicitamos a indicação de contatos com os estudantes beneficiários do Auxílio Permanência. A partir das indicações recebidas, iniciamos uma interação com um conjunto de discentes que voluntariamente aceitou colaborar com a pesquisa. Alguns deles optaram por não participar. Outros, antes de aceitar, expressaram preocupação com o risco de serem prejudicados por fornecerem dados sobre a situação socioeconômica. O receio não nos parece ser um fato de pouca importância: ele sinaliza uma preocupação com o risco de perder o benefício, algo que pode ocorrer quando a condição socioeconômica do estudante não se enquadra mais na declarada no ato de concessão do auxílio.

Apesar das dificuldades que encontramos em estabelecer o contato inicial com os discentes beneficiários, e do receio que alguns expressaram, conseguimos 11 participantes para

a etapa inicial da pesquisa. Cada um deles recebeu um questionário com perguntas sobre sua trajetória escolar e situação socioeconômica. O questionário foi aplicado em 2023, via Google Meet. Naquele ano, segundo o Relatório da Comissão Setorial de Autoavaliação do CPAN, 169 discentes estavam recebendo o Auxílio Permanência no CPAN.

Quando consultamos os dados disponibilizados pela Comissão Setorial de Autoavaliação do CPAN, observamos que, no ano de 2023, ocorreu uma redução no número de beneficiários, fato destacado na Tabela 4. A redução pode ter sido provocada por limitações orçamentárias ou pelo prolongamento do tempo de permanência dos beneficiários na UFMS. A priori, a inclusão de novos beneficiários depende da conclusão do curso dos que já recebem o benefício, e se a taxa de retenção for elevada, o número de novos beneficiários será reduzido.

Tabela 4 – Número de beneficiários do Auxílio Permanência no CPAN

| Ano | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|-------------------------|------|------|------|------|------|
| Número de beneficiários | 219 | 185 | 182 | 241 | 169 |

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos Relatórios da Comissão Setorial de Autoavaliação do CPAN em 22 set. 2023.

A redução no número de beneficiários do Auxílio Permanência no CPAN não é um assunto de pouca relevância. Ela é uma evidência das dificuldades enfrentadas pela UFMS para gerenciar os recursos originados da PNAES. Simultaneamente, sinaliza um problema grave nesse tipo de assistência social focalizada: a existência de uma “demanda” maior do que a “oferta” do auxílio. Sabemos que nenhum dos câmpus da UFMS concede o Auxílio Permanência para todos os estudantes que apresentam o requerimento de solicitação. O procedimento de triagem entre os que solicitam e os que recebem, apesar de previsto nas normas institucionais, gera constrangimentos e insatisfações. A triagem é decorrente da lógica da PNAES, que está baseada na ideia do foco assistencial.

O fato de a UFMS selecionar os que devem ou não receber o benefício, construindo um tipo de hierarquização da vulnerabilidade social, é um exemplo prático do que Dubet (2008) denominou de “multiplicação das desigualdades”. Esse fato é significativo e será analisado com mais atenção no decorrer desta dissertação.

De forma introdutória, consideramos pertinente registrar que o ingresso e a permanência no Ensino Superior se configuram como desafios para os estudantes procedentes de família de baixa renda. Em nosso entendimento, a compreensão desse desafio implica uma reflexão sobre a eficiência ou ineficiência da assistência estudantil focalizada, e demanda procedimentos

metodológicos para saber o que os estudantes beneficiários do Auxílio Permanência pensam sobre a experiência de cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade econômica.

Inicialmente, usamos um questionário para coletar informações sobre o público-alvo da pesquisa. O questionário foi respondido por poucos estudantes e a baixa devolutiva sinalizou a complexidade do tema. Diante do reduzido número de respostas (apenas 11 alunos responderam), constatamos que existe uma desconfiança dos discentes em falar sobre suas condições socioeconômicas e sobre o recebimento do benefício. Acreditamos que tal resistência se deve ao estigma da pobreza ou ao receio de perder o benefício a partir de alguma informação fornecida para a investigação.

Cientes de que o assunto não poderia ser interpretado somente por dados de um questionário, optamos pelo recurso metodológico das Cartas Pedagógicas.

3.3 A opção pelas Cartas Pedagógicas

O uso das Cartas Pedagógicas em pesquisas na área da Educação, sob certo aspecto, pode ser considerado uma influência das reflexões desenvolvidas por Paulo Freire a respeito da formação docente e das relações que os docentes (formados ou em processo de formação) estabelecem com o sistema de ensino e com a sua prática educativa. Grosso modo, estes temas perpassam toda a obra freiriana. Entretanto, o uso da carta como estilo textual para construção de reflexões relacionadas à Educação está mais evidente nas obras “Cartas a Cristina” (Freire, 2000), “Cartas à Guiné-Bissau” (Freire, 2013) e “Professora, sim; tia, não” (Freire, 2000).

Nos últimos anos, a releitura das cartas de Paulo Freire estimulou o uso de Cartas Pedagógicas como um tipo específico de instrumento metodológico. Este tem sido incorporado em investigações sobre a formação docente e sobre a Cultura Escolar, e está presente em pesquisas que abordam as ideias e ações de sujeitos envolvidos em movimentos sociais. Os três tipos de abordagem, apesar de distintos no público e nos objetivos, compartilham de dois pontos em comum, são eles: (i) o interesse pela pluralidade de interpretações a respeito de um determinado fenômeno social; e (ii) o reconhecimento de que o domínio da escrita exige uma reflexão sobre a experiência vivenciada.

Paulo Freire, em diversos momentos de sua extensa produção textual, estabeleceu relações entre o ato da escrita e a experiência da conscientização social. Josso (2006, 2010) ressalta a importância da escrita, e mais especificamente da autobiografia, na construção da identidade docente. Souza (2008, p. 93), por sua vez, argumenta que a escrita autorreflexiva, ou seja, aquela centrada no sujeito e em suas experiências, registra “[...] questionamentos do

sujeito sobre a sua vida, suas experiências e aprendizagens, [...]"'. Concordamos com os referidos autores, mas consideramos pertinente enfatizar que as circunstâncias de produção de um determinado texto, inevitavelmente, influenciam em sua forma e seu conteúdo.

No caso específico da pesquisa que desenvolvemos, a produção das Cartas Pedagógicas ocorreu num contexto de reforço da interação entre a pesquisadora e os estudantes do CPAN beneficiários do Auxílio Permanência que aceitaram participar da investigação. A interação já havia sido iniciada por meio de contatos pelo WhatsApp e de conversas pessoais, prosseguiu durante a aplicação dos questionários e foi reforçada quando os estudantes foram convidados para redigir uma Carta Pedagógica (Apêndice B).

No intuito de criar uma aproximação com esses sujeitos, que até então eram rostos desconhecidos, optamos por entregar pessoalmente, para cada um deles, um envelope com uma Carta Pedagógica e um TCLE. Combinamos o recolhimento do material também presencialmente. O resultado desta iniciativa foi a devolutiva de 16 Cartas Pedagógicas, algumas redigidas manualmente, outras digitadas e impressas. Da nossa parte, não fixamos uma exigência de digitação, mas ressaltamos o interesse em receber presencialmente o documento, o que demandou um trabalho adicional porque foi preciso agendar a data e o local da devolutiva com cada um dos participantes. O conteúdo das Cartas Pedagógicas será analisado na próxima seção desta dissertação.

4 ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

Nesta seção serão apresentadas informações sobre o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa — todos discentes da UFMS, matriculados em cursos presenciais no CPAN — e as percepções deles sobre o Auxílio Permanência e a experiência de cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade econômica. As informações e percepções procedem de dois instrumentos elaborados e aplicados: o questionário e as Cartas Pedagógicas. Os dois foram elaborados e aplicados no segundo semestre de 2023 e no primeiro semestre de 2024, na UFMS, no CPAN.

4.1 Análise dos resultados das percepções dos discentes beneficiários do Auxílio Permanência no CPAN

A intenção de pesquisar um conjunto de discentes contemplados pelo Auxílio Permanência no CPAN propõe retomar questionamentos a respeito do processo de implementação da PNAES para permanência no Ensino Superior. Para tanto, analisaremos o termo PNAES a partir de atores envolvidos e como eles avaliam os procedimentos do processo seletivo da bolsa permanência na IES e, por fim, como interpretam suas experiências em cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Conforme demonstrado anteriormente, a implantação da PNAES foi uma forma de ampliação do Ensino Superior e um meio de tentar assegurar o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda nas IES públicas federais. Desde a sua criação em 2007 e sua regulamentação a partir do Decreto n.º 7.234/2010 (Brasil, 2010a), a PNAES vem sendo pauta de pesquisas nas IES federais. Para Machado, Oliveira e Freitas (2020), a implementação dessa política nacional nas IES públicas federais contribuiu para a viabilização de melhorias no desempenho acadêmico dos discentes em vulnerabilidade socioeconômica, com vista à democratização do Ensino Superior.

A partir dessa estratégia, a União assumiu a responsabilidade pelo repasse anual de recursos para as IES federais promoverem ações de assistência estudantil, e as instituições, por sua vez, receberam autonomia para implantar programas assistenciais, selecionar beneficiários e aplicar os recursos. No que diz respeito ao monitoramento dos resultados, como mencionado anteriormente, apesar de previsto na Lei n.º 7.234/2010, cada IES tem a autonomia de desenvolver os seus procedimentos para monitorar o uso dos recursos procedentes da PNAES.

Na UFMS, a PROAES é o setor responsável por coordenar e implementar as políticas de assistência estudantil, desde a entrada do aluno na universidade até a conclusão de seu curso. A PROAES tem como atribuições o planejamento e a aplicação dos recursos procedentes da PNAES, atua na seleção do público atendido e no monitoramento dos resultados. Usando da autonomia institucional prevista na PNAES, a UFMS concede, via PROAES, os seguintes tipos de assistência estudantil: Auxílio Alimentação⁹, Auxílio Moradia, Auxílio Creche, Auxílio Permanência e Auxílio Emergencial.

Sem desconsiderar a importância dos outros tipos de assistência estudantil, vamos concentrar nossa atenção no Auxílio Permanência concedido pela UFMS, pois ele possui uma grande relevância, no contexto mais amplo da PNAES, e porque ele se configura como uma ação social focalizada, que demanda um processo de seleção dos beneficiários. Contudo, cabe inserir aqui a Tabela 5, que apresenta um panorama mais abrangente sobre a distribuição anual dos diferentes tipos de assistência estudantil entre os câmpus da UFMS.

Tabela 5 – Tipos de assistência estudantil concedidos pela UFMS, via PROAES. Jan. 2024

| Câmpus | Auxílio Permanência | Auxílio Moradia | Auxílio Alimentação | Auxílio Creche |
|-------------------------|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|
| CPAN | 33 | 6 | Não se aplica | 5 |
| CPAQ | 23 | 7 | Não se aplica | 1 |
| CPAR | 11 | 5 | 11 | 1 |
| CPCS | 15 | 9 | 15 | 1 |
| CPCX | 14 | 6 | 15 | 1 |
| CPNA | 19 | 8 | 8 | 3 |
| CPNV | 8 | 5 | 5 | 1 |
| CPPP | 10 | 5 | 5 | 1 |
| CPTL | 68 | 30 | Não se aplica | 1 |
| CIDADE UNIVERSITÁRIA | 192 | 61 | Não se aplica | 6 |
| TOTAL | 393 | 136 | 59 | 16 |

Fonte: PROAES/UFMS – Coordenadoria de Assistência Estudantil.

Os dados da Tabela 5 comprovam que o Auxílio Permanência é o principal meio de assistência estudantil usado pela UFMS. No entanto, os dados não representam a dimensão exata do Auxílio no contexto da UFMS, porque eles são referentes às vagas ofertadas em 2023 e, no mesmo ano, além das novas vagas, existiam 169 beneficiários atendidos.

⁹ Auxílio destinado apenas alguns câmpus da UFMS, como Chapadão do Sul, Coxim, Naviraí, Nova Andradina e Ponta Porã.

Diante da impossibilidade de atender todos os estudantes que necessitam do Auxílio Permanência, a UFMS periodicamente publica editais para selecionar novos beneficiários. O número de vagas em cada edital oscila conforme a quantidade de beneficiários que concluem a graduação. Por isso, é importante que o beneficiário não reprove, porque a reprovação, inevitavelmente, prolonga sua permanência como aluno matriculado na instituição e, por consequência, impede que um novo discente receba o benefício.

Do ponto de vista institucional, a realização periódica de processos seletivos para a concessão do Auxílio Permanência atende aos princípios de transparência dos atos públicos e da isonomia. Por meio de editais, são fixados prazos e critérios de seleção que devem ser atendidos pelos estudantes. De acordo com as informações disponíveis no site da PROAES, os requisitos gerais para os auxílios Permanência, Alimentação, Creche, Moradia, consistem em:

- I – estar regularmente matriculado em curso presencial de graduação;
- II – possuir renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio vigente, comprovado pela folha resumo do CadÚnico;
- III – não ter concluído qualquer curso de graduação (bacharelado, licenciatura ou tecnologia) em qualquer Instituição de Ensino Superior;
- IV – não possuir penalidades administrativas, graves ou gravíssimas, previstas no Regulamento Disciplinar do Estudante da UFMS, nos últimos seis meses;
- V – não ter ultrapassado dois semestres do tempo regular do curso (UFMS, 2024b).

Consultamos os editais por meio dos quais a UFMS selecionou os beneficiários do Auxílio Permanência por um período de cinco anos (2020 a 2024) e constatamos algumas mudanças pontuais nos critérios de seleção usados pela instituição. Uma delas foi a substituição da declaração de renda familiar, antes feita pelo estudante no ato da inscrição, pela renda registrada no CadÚnico. O procedimento exigiu dos alunos a atualização da renda familiar junto ao órgão público responsável pelo controle do CadÚnico em seu município de residência¹⁰.

No prisma da Administração Pública, a exigência da comprovação da renda familiar a partir do CadÚnico, adotada pelos editais da UFMS, buscou restringir a possibilidade de uma autodeclaração de renda familiar “inverídica” e atendeu ao princípio da eficiência, previsto no art. 37 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Emenda Constitucional n.º 19, de 1998. No entanto, para os sujeitos envolvidos no processo seletivo, os estudantes de baixa renda interessados na concessão do benefício, a exigência criou dificuldades, sobretudo para os que pertenciam a famílias que não possuíam registro no CadÚnico¹¹.

¹⁰ Em Corumbá, o órgão responsável pelo CadÚnico é a Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania de Corumbá. Em Ladário, o órgão responsável é a Secretaria Municipal de Assistência Social de Ladário.

¹¹ Cabe ressaltar que os estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Família, durante a Educação Básica, já possuíam cadastro no CadÚnico.

Outra mudança observada ocorreu no edital de seleção publicado em 2022. Neste, os requisitos de participação no item V incluíam a exigência de preenchimento do vacinômetro da UFMS¹² e a apresentação do comprovante de vacinação com esquema completo, incluindo a vacina contra o coronavírus (Covid-19) ou atestado médico que justificasse a vacinação. Consultamos a Secretaria de Apoio para Assuntos Estudantis (SECAE) do CPAN para saber se o critério adicionado em 2022 não se configurava como uma violação do livre arbítrio dos alunos. Recebemos a informação de que a finalidade da exigência supramencionada era estimular a vacinação em nome do bem-estar coletivo¹³. Analisando os registros da PROAES, constatamos que, apesar do critério referente à vacinação ser incluído no edital de seleção de 2022, naquele ano não houve a redução de inscritos para o processo seletivo.

Em 2023, a exigência da comprovação da vacina foi retirada e foi inserido um critério de pontuação referente ao período do curso em que o estudante solicitante se encontrava. A periodicidade do processo seletivo também mudou. Inicialmente, ele era anual. Posteriormente, a periodização foi flexibilizada, podendo ser realizado semestralmente ou anualmente, a depender da situação orçamentária. A mudança parece ter sido uma estratégia da UFMS para se adaptar aos constantes contingenciamentos dos recursos enviados pelo MEC.

De acordo com as normativas adotadas pela UFMS, a concessão do benefício pode ser suprimida se o estudante não atender aos procedimentos exigidos. Uma vez contemplado, ele passa a receber o valor do Auxílio Permanência por um período de 12 meses, ao término do qual deverá apresentar documentos para renovar a concessão. Atendendo as exigências previstas para o trâmite da renovação — o que implica em comprovar que não ocorreu alteração na renda per capita familiar — o estudante poderá receber novamente o benefício por mais 12 meses e, assim, sucessivamente até concluir o curso.

A existência de um procedimento burocrático para seleção dos alunos contemplados pelo Auxílio Permanência e a existência de um procedimento para comprovação periódica da necessidade do benefício, do ponto de vista da Administração Pública, estão amparadas na legislação, e possuem similaridades com outros tipos de assistência social focalizada atualmente em vigor. No entanto, esses procedimentos nada dizem sobre como os estudantes

¹² O termo vacinômetro foi o nome do banco de dados criado pela UFMS para monitorar a adesão da comunidade acadêmica à vacinação contra o Covid-19. Preencher o vacinômetro foi uma exigência imposta tanto para servidores quanto discentes, e foi prevista no Plano de Biossegurança da universidade. A medida implicava na obrigatoriedade de apresentação do comprovante de vacinação e/ou do atestado médico justificando a ausência da vacinação.

¹³ O funcionário responsável pelos documentos referentes à seleção e concessão de auxílios no CPAN concordou em responder algumas perguntas que surgiram no decorrer da pesquisa. Contudo, ele condicionou a possibilidade de concessão de uma entrevista à autorização da PROAES. Na ausência da autorização, a participação dele foi muito pontual, mas ainda assim, importante.

beneficiários interpretam o processo. Em nosso entendimento, a opinião deles é importante para a construção de uma interpretação mais ampla e pluralista das práticas de assistência estudantil executadas pela UFMS, com recursos da PNAES.

No intuito de conhecer a opinião dos estudantes sobre o Auxílio Permanência e os aspectos gerais da PNAES, realizamos uma pesquisa com um conjunto de beneficiários do respectivo auxílio que estavam matriculados na UFMS, no CPAN, no segundo semestre do ano letivo de 2023 e no primeiro semestre de 2024. A pesquisa foi realizada a partir de dois movimentos complementares. Inicialmente, elaboramos um questionário via Google Forms para coletar informações socioeconômicas sobre alunos beneficiados pelo Auxílio Permanência¹⁴. A existência do questionário foi divulgada via e-mail para os coordenadores de cursos do CPAN e circulou entre grupos de docentes e discentes no WhatsApp. Aguardamos a adesão dos voluntários por um período de três meses e, ao término deste período, recebemos 16 respostas.

O questionário que elaboramos no Google Forms incluía uma pergunta sobre o interesse do estudante em participar da segunda etapa da pesquisa. Todos responderam que concordavam em participar da segunda etapa e informaram à pesquisadora o número de telefone. A partir do número informado voluntariamente, realizamos contato com cada um dos 16 discentes e agendamos uma interação presencial. Durante a interação, explicamos os objetivos gerais da pesquisa e entregamos para cada um dos participantes a proposta de Carta Pedagógica que deveria ser redigida e devolvida para a pesquisadora. Os resultados desta iniciativa, que corresponde à segunda etapa da pesquisa, serão analisados na sequência do texto. Porém, antes disso vamos apresentar informações extraídas do questionário aplicado na etapa inicial da investigação.

4.2 O que sabemos sobre os discentes que recebem o Auxílio Permanência na UFMS-Câmpus do Pantanal?

Dos discentes beneficiados pelo Auxílio Permanência do CPAN que participaram da pesquisa, todos estavam matriculados em cursos de graduação a partir do quarto semestre. Dispensamos aqueles que estavam no primeiro e segundo semestres do curso, devido ao fato de que o período inicial no Ensino Superior tende a ser marcado por choques e estranhamentos

¹⁴ Conforme relatamos anteriormente, no intuito de proteger os dados dos discentes, a UFMS não nos forneceu a lista com os nomes dos beneficiários. Com isso, não havia previsão de quantos discentes matriculados no CPAN iriam responder.

(Coulon, 2008). Levamos em consideração que, a partir do terceiro semestre, eles estariam mais adaptados aos cursos e abertos a compartilhar suas experiências sobre o Ensino Superior.

No Quadro 1 apresentamos informações sobre o conjunto dos 16 alunos que participaram da pesquisa. No Quadro, os participantes estão identificados com pseudônimos criados pela pesquisadora — procedimento necessário para resguardar a identidade dos sujeitos.

Tabela 6 – Caracterização dos participantes da pesquisa

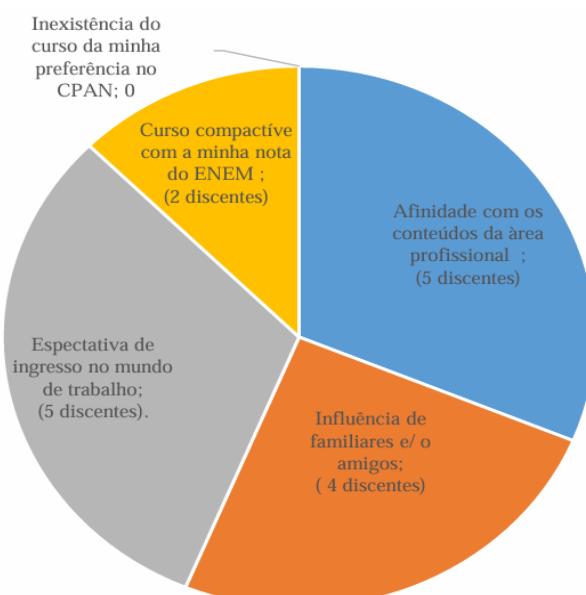
| Nome | Gênero | Idade | Estado civil | Cor (autodeclara) | Curso em andamento |
|-------|----------|--------------------|--------------|-------------------|---|
| Maria | Feminino | Menos de 20 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Pedagogia |
| Lúcia | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Pedagogia |
| Ana | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Outro | Parda | Licenciatura em Ciências Biológicas |
| Carla | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Branca | Licenciatura em Letras Português e Inglês |
| Clara | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Negra | Licenciatura em Letras Português e Inglês |
| Eva | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Branca | Licenciatura em Pedagogia |
| Lia | Feminino | Entre 20 e 20 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Pedagogia |
| Bia | Feminino | Menos de 20 anos | Solteira | Negra | Licenciatura em Pedagogia |
| Luiza | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Pedagogia |
| Jane | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Outro | Parda | Licenciatura em Pedagogia |
| Léia | Feminino | Menos de 20 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Letras Português e Inglês |
| Nina | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Letras Português e Inglês |
| Mia | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Pedagogia |
| Jaque | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Pedagogia |
| Josi | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Letras Português e Inglês |
| Rose | Feminino | Entre 20 e 30 anos | Solteira | Parda | Licenciatura em Letras Português e Inglês |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado em 20 nov. 2023.

Consideramos relevante destacar que todos os 16 discentes que participaram da pesquisa eram do sexo feminino. Deste total, 14 declararam ser solteiras, 12 se autodeclararam pardas, duas brancas e duas negras. No quesito idade, apenas duas discentes informaram ter menos de 20 anos, e as outras 14 disseram ter entre 20 e 30 anos. Na ocasião da aplicação do questionário (segundo semestre de 2023), todas estavam matriculadas em cursos de licenciatura. Nenhuma delas informou estar exercendo atividades laborais, e quatro informaram que optaram por abandonar o trabalho para priorizar os estudos. No que se refere ao procedimento usado para ingressar na UFMS, oito ingressaram com a nota do ENEM, e as outras oito por meio do vestibular da UFMS.

Quando perguntamos sobre a motivação para a escolha do curso no qual estavam matriculadas, quatro responderam que tinham interesse na docência enquanto atividade profissional; quatro informaram que a influência da família foi importante; cinco responderam que possuem uma expectativa de ingresso no mundo do trabalho (sem especificar a docência como profissão); e três responderam que escolheram o curso a partir das opções compatíveis com nota do ENEM.

Gráfico 1 – Motivações para a escolha do curso de graduação do CPAN



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado em 20 nov. 2023.

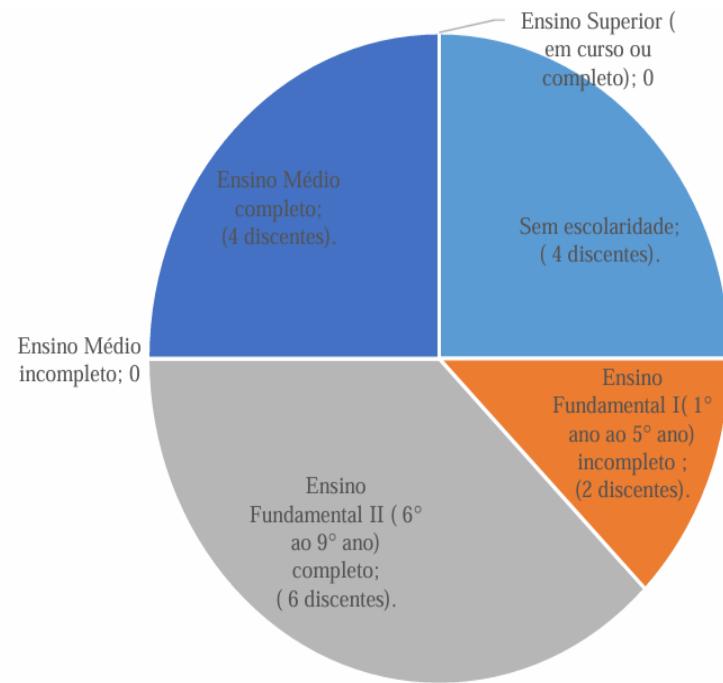
As respostas coletadas corroboram a importância da influência da família e/ou de amigos na escolha do curso superior e, ao mesmo tempo, comprovam a existência de casos em que a escolha foi motivada por uma “afinidade prévia” entre o curso e a área profissional. A expectativa de “ingresso no mercado de trabalho” foi a resposta indicada por cinco das 16 participantes. Nesta, percebe-se um certo pragmatismo e uma avaliação das possibilidades existentes no mercado de trabalho. De fato, no transcurso das últimas décadas, o Brasil ampliou os investimentos na Educação Básica, e a demanda por profissionais de licenciatura, especialmente de Pedagogia, tem se mantido elevada. Sob a influência da alta demanda, a procura pela licenciatura em Pedagogia cresceu nos últimos anos e, segundo dados do Guia do Estudante, em 2025, Pedagogia foi o terceiro curso mais concorrido para ingresso via SISU (Ferreira, 2025).

Em linhas gerais, as respostas registradas no Gráfico 1 apresentam similaridades com outras pesquisas que abordam o processo de escolha do curso superior no Brasil, na medida em que afirmam que a escolha é multifatorial e envolve fatores que excedem a condição socioeconômica dos sujeitos. Apesar das similaridades, seria um erro generalizar as respostas procedentes de um grupo de discentes de Pedagogia, para todo o coletivo de alunos matriculados na UFMS, no CPAN. Provavelmente, a mesma pergunta receberia respostas diferentes se o público participante fosse composto por estudantes de outros cursos.

As dificuldades enfrentadas pelos discentes do CPAN na escolha do curso, em grande parte permeia o ambiente familiar e a própria trajetória particular do indivíduo — situação analisada por Almeida (2009), na obra “Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública”. O autor argumenta que os estudantes de camadas populares que almejam ingressar no Ensino Superior, muitas vezes se deparam com a necessidade de superar o efeito da baixa escolarização dos pais.

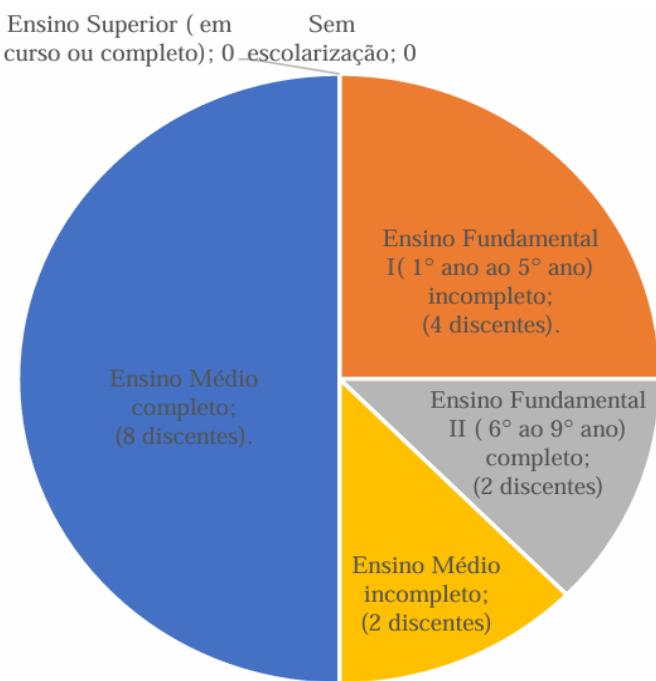
No caso das discentes matriculadas no curso de Pedagogia do CPAN e participantes da nossa pesquisa, o grau de escolarização dos pais está representado nos Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 – Escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado em 20 nov. 2023.

Gráfico 3 – Escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado em 20 nov. 2023.

Os Gráficos 2 e 3 apresentam diferenças entre a escolarização do pai e da mãe. Quando comparados, fica evidente que as mães possuem maior escolaridade. A soma da porcentagem de mães com “Ensino Médio completo” e “Ensino Médio incompleto” equivale a 50% do conjunto de 16 respostas, e entre os pais, a mesma porcentagem é de 25%. É interessante observarmos que no segmento mães (Gráfico 3), não constam sujeitos “sem escolarização”; e no segmento dos pais (Gráfico 2), o número de sujeitos “sem escolarização” é de 25%.

Apesar das diferenças de escolaridade entre os gêneros, podemos afirmar que, no geral, os pais e as mães apresentam um grau baixo de escolarização. Contudo, isso não foi um impedimento para que as filhas participantes da pesquisa comprovassem as competências necessárias para ingressar no Ensino Superior numa instituição pública. Neste aspecto, as 16 discentes do CPAN que colaboraram com a pesquisa podem ser consideradas exemplos do “sucesso escolar” entre as camadas populares.

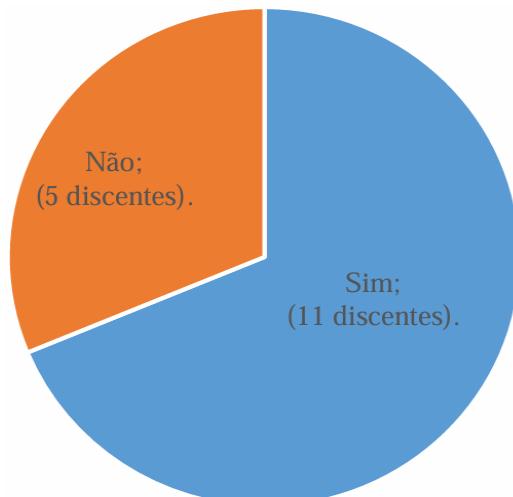
Cabe ressaltar que, até o presente momento, não identificamos o conjunto de participantes da pesquisa como procedentes de “camadas populares”, pois na bibliografia consultada e na documentação referente à PNAES predominam termos como “estudantes em situação de vulnerabilidade”, “estudantes de famílias com baixa renda per capita” ou “estudantes pobres”. Estamos cientes de que os termos supramencionados não são iguais ao termo “classes populares”. Apesar das diferenças, também existem similaridades e, consequentemente, acreditamos ser possível usar a expressão “classes populares” para nosso conjunto de participantes da pesquisa.

A possibilidade de estudantes procedentes de “camadas populares” desenvolverem trajetórias de escolarização exitosas foi discutida por Lahire (1997), na obra *Sucesso escolar nos meios populares*. Analisando a realidade da França, o autor contestou a tese da “omissão parental”, que estabelecia uma relação entre a baixa escolaridade dos pais e o desempenho escolar dos filhos. Segundo Lahire (1997), a baixa escolaridade dos pais não impede que eles influenciem de forma positiva a escolarização dos filhos e não anula a influência de fatores culturais favoráveis ao êxito escolar que excedem o âmbito da família. As conclusões apresentadas por Lahire (1997) parecem compatíveis com os dados referentes à escolarização dos pais das 16 discentes que participaram da pesquisa. Com base nisso, sabemos que o ingresso no Ensino Superior representou, para a maior parte delas, um avanço em relação ao grau de escolarização dos pais, e simultaneamente representou o começo do desafio de concluir o curso superior iniciado.

Com base em Costa e Cunha (2007), Teixeira (2010), Piotto (2014), Martins e Machado (2018), Mattos e Fernandes (2022) e Marcos (2023), identificamos diversos fatores que

dificultam o ingresso de estudantes procedentes de famílias de baixa renda no Ensino Superior. Dentre eles, destacam-se: a baixa renda familiar; a importância atribuída pelos jovens ao trabalho; gravidez precoce; adversidades vivenciadas durante a Educação Básica; necessidade de preparação para as provas de seleção; dificuldades de transporte; baixa autoestima em relação ao desempenho escolar, e até mesmo a falta de conhecimento das políticas públicas voltadas ao ingresso e à permanência no Ensino Superior. A respeito deste último item, inserimos no questionário uma questão para saber se os beneficiários conheciam a PNAES quando ingressaram na UFMS. As respostas coletadas constam no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Falta de conhecimento nas políticas públicas pelos discentes do CPAN



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado em 20 nov. 2023.

A falta de conhecimento sobre as políticas de assistência social reforça o aumento das desigualdades socioeconômicas e educacionais no Brasil, retardando os avanços na educação e na expansão universitária (Mattos; Fernandes, 2022). Precisamos esclarecer que o processo de permanência no Ensino Superior vai além das questões de matrículas e rematrículas nas IES públicas. Embora esse fator seja importante para a existência e o funcionamento das IES públicas, o processo de permanecer apresenta ligações inter-relacionadas (permanência material e simbólica)¹⁵, que passam a influenciar a existência dos estudantes dentro das universidades públicas.

No caso dos alunos genericamente identificados como “pobres” ou de “baixa renda”, ou também classificados como estudantes “em situação de vulnerabilidade”, importa

¹⁵ Segundo Almeida (2021), a “permanência material” refere-se a condições econômicas que permitem a continuidade de estudos. A “permanência simbólica” diz respeito aos desafios que os estudantes enfrentam para permanecer na universidade, juntamente com as condições materiais.

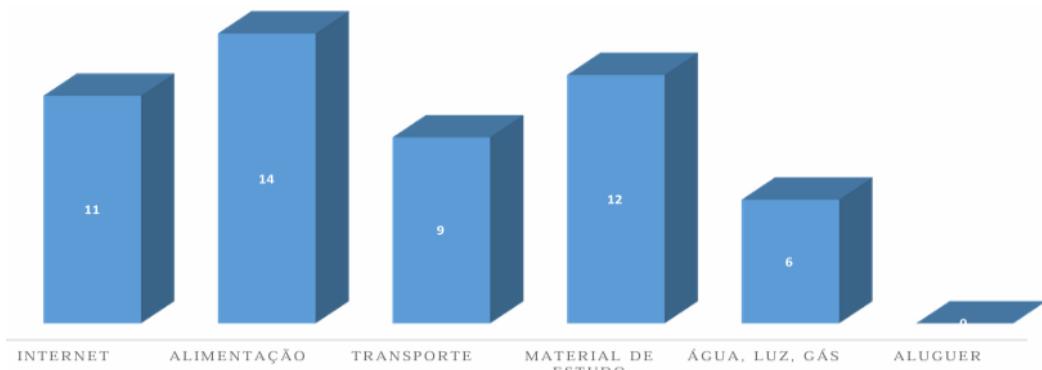
reconhecermos que eles são o oposto dos grupos analisados na clássica obra *Os herdeiros* (Bourdieu; Passeron, 2014a). Para os segmentos mais pobres da população, o ingresso no Ensino Superior não pode ser visto como uma consequência natural do prolongamento da escolarização, como ocorre entre os segmentos economicamente mais favorecidos (Teixeira, 2011, p. 46). Para os sujeitos socialmente desfavorecidos — dentre os quais enquadrados os beneficiários do Auxílio Permanência participantes da pesquisa —, o ingresso no Ensino Superior, especialmente numa IES pública, demanda um grande esforço pessoal e familiar. Com frequência, o mesmo ingresso representa, com o decorrer do tempo, um afastamento em relação ao capital cultural dos pais e demais familiares.

Apesar do esforço empenhado para a conclusão da Educação Básica e da dedicação aplicada para conseguir uma vaga no Ensino Superior, via ENEM, vestibular ou outro meio, para sujeitos procedentes de famílias pobres, concluir uma graduação demanda um grande empenho de tempo, energia e recursos. Mesmo que esses sujeitos articulem meios de construir uma trajetória universitária, o Ensino Superior ainda pode ser considerado um campo desafiador e precário. De acordo com Righes e Sarturi (2021, p. 23), por mais que uma instituição universitária forneça o ensino gratuito a todos, permanecer nela exige algumas “estratégias” que nem sempre demandam recursos econômicos.

O conceito de “estratégias”, ou “artes de sobrevivência”, ganha forma a partir da criatividade dos sujeitos e das relações que eles estabelecem com a ordem social. Nesse sentido, esse conceito nos parece adequado para interpretar como os estudantes que participaram da pesquisa se apropriam do Auxílio Permanência, porque o uso do recurso demanda dos beneficiários uma postura criativa e reativa diante das adversidades socioeconômicas. A priori, um estudante que recebe o Auxílio Permanência não deixa de estar em situação de vulnerabilidade social, e mesmo com o benefício financiado pela PNAES, ele continua residindo numa família de baixa renda e convivendo com o desafio de conciliar as necessidades básicas do sustento familiar com os estudos.

No questionário, procuramos saber como eles usam o recurso do Auxílio Permanência. Cabe ressaltar que, nesse procedimento, foi oportunizado aos voluntários da pesquisa marcar mais de uma alternativa, considerando que o Auxílio é gasto em mais de uma despesa. A representação da imagem nos permite compreender como esses sujeitos administraram o recurso que tem como finalidade principal incentivar a permanência deles no Ensino Superior.

Gráfico 5 – A forma como os discentes gastam o Auxílio Permanência

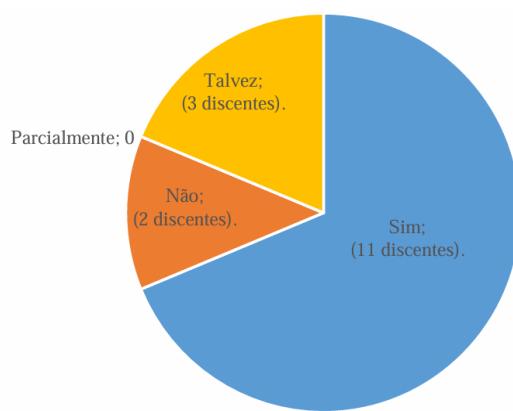


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado em 20 nov. 2023.

O que se refere ao destino do benefício obtido pelo estudante, na Resolução n.º 135/2018, do COUN da UFMS, no PDI e no PPI da UFMS, no período de 2020 a 2024, não constam normas sobre como o beneficiário deve gastar o valor recebido do Auxílio Permanência. Contudo, os documentos afirmam que o recurso deve ser usado para custear despesas que garantam a permanência no Ensino Superior até a sua formação.

Entre o que está previsto nas normativas da instituição e as práticas sociais dos beneficiários, existe um grande espaço no qual os estudantes beneficiários se movimentam como sujeitos ativos e criativos. Com base no questionário aplicado, constatamos que, apesar de não alterar a realidade familiar do aluno beneficiário, o Auxílio Permanência representa uma importante contribuição para as despesas decorrentes do estudo, fato demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Opinião sobre a suficiência do valor concedido pelo Auxílio Permanência



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pelo questionário aplicado em 20 nov. 2023.

O Gráfico 6 corrobora as interpretações de Mattos e Fernandes (2022) acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes de baixa renda que ingressam no Ensino Superior

público no Brasil. Os autores argumentam que, apesar da gratuidade do ensino ofertado nessas instituições, a permanência e a conclusão do curso exigem de muitos deles um esforço para superar as adversidades. Custear os materiais didáticos ou suprir as necessidades com a alimentação e o transporte são tarefas difíceis para indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, as concessões de bolsas financiadas pela PNAES oferecem para alguns alunos a possibilidade de concluir um curso numa IES pública e federal.

De acordo com o Gráfico 6, 12,5% dos discentes do CPAN afirmam que o valor da bolsa nem sempre é suficiente para suprir todas as necessidades deles durante a graduação, embora esse percentual não represente as interpretações de todos os bolsistas entrevistados nesta pesquisa, tal fato aumenta a situação de vulnerabilidade socioeconômica do estudante de baixa renda. Parte dos cursos que são diurnos no CPAN não permitem que os discentes possam se manter apenas com o valor do benefício recebido pelo auxílio estudantil, e muitos deles precisam acumular bolsas ou mesmo fazer bicos para conseguir concluir com êxito a graduação.

Em contrapartida, 18,8% informaram que o valor pago acaba suprindo parcialmente as despesas geradas pelo Ensino Superior. Por fim, com um maior percentual de satisfação (62,5%), encontram-se os discentes que interpretam que o valor pago pelo benefício consegue suprir todas as necessidades dentro do CPAN.

Diante da importância do programa no combate às desigualdades, evasão e inclusão social, concordamos que o termo “Permanência”, como observado, ampliou-se como critério de vulnerabilidade a esses indivíduos de baixa renda, justificando-se como uma das ações implementadas pela PNAES em 2008 nas IES públicas federais.

Quando ocorreu a implementação do Auxílio Permanência, a partir da PNAES em 2010, e operacionalizada pelo PROAES, na UFMS, o valor concedido era de R\$ 400,00. O valor permaneceu sem aumento nos anos seguintes, até que em 2021 sofreu um reajuste de R\$ 100,00, passando para R\$ 500,00 mensais. A correção do valor não acompanhou o índice de inflação e a defasagem acabou gerando transtornos aos bolsistas do programa.

Não é nosso objetivo discutir qual seria o valor ideal do Auxílio Permanência. Contudo, considerando o contexto da pesquisa e a bibliografia com a qual dialogamos, sentimos a necessidade de conhecer as percepções dos beneficiários sobre o Auxílio e sobre a experiência de cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social. Foi essa necessidade que motivou o uso de um segundo instrumento de investigação: as Cartas Pedagógicas.

4.3 Análise das percepções dos beneficiários sobre o Auxílio Permanência a partir das Cartas Pedagógicas

Neste tópico vamos concentrar nossa atenção nas informações coletadas através das Cartas Pedagógicas redigidas por 16 discentes beneficiárias do Auxílio Permanência, matriculadas no CPAN. Conforme mencionamos anteriormente, elas são as mesmas que responderam ao questionário na etapa inicial da pesquisa.

As Cartas Pedagógicas usadas na investigação são compostas por duas questões propostas pela pesquisadora. Na primeira questão, perguntamos a opinião do estudante sobre a PNAES. Na segunda, questionamos a percepção do sujeito a respeito da experiência de cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As questões formuladas constam no Anexo B.

Optamos pelo uso das Cartas Pedagógicas porque acreditamos que elas oferecem aos participantes a possibilidade de registrar textualmente suas opiniões, açãoando, através da escrita, uma linguagem diferente da oralidade, que habitualmente é usada em outros procedimentos, como entrevistas ou grupos focais. A escolha também se justifica pela intenção de respeitar a rotina das participantes e pela necessidade de incentivar uma reflexão sobre as questões elaboradas.

Seguindo a proposição freiriana de que o conhecimento é dialógico e que demanda um movimento de “escuta” do outro, pensamos nas Cartas Pedagógicas como um meio para os sujeitos se posicionarem criticamente sobre a realidade, sem o risco de constrangimento que as entrevistas muitas vezes provocam nos participantes.

Para evitar a formalidade da comunicação via e-mail, agendamos com cada uma das 16 participantes, uma data e um local para entregar a Carta Pedagógica impressa. Na ocasião da entrega, solicitamos a assinatura do TCLE e combinamos uma data e um local para receber a devolutiva das Cartas.

Depois de receber o conjunto das 16 Cartas Pedagógicas, realizamos a leitura das respostas com o intuito de verificar similaridades ou diferenças. O exercício da leitura possibilitou identificar duas percepções presentes na escrita das beneficiárias, são elas: (a) o reconhecimento da importância do Auxílio Permanência para os estudantes em situação de vulnerabilidade; e (b) a insatisfação com os procedimentos de seleção dos beneficiários e com o valor concedido. Na sequência, vamos analisar as duas percepções a partir de fragmentos textuais extraídos das Cartas Pedagógicas.

Antes de avançar para a análise das respostas, consideramos pertinente ressaltar que a reflexão proposta nas Cartas Pedagógicas aborda um tema delicado: a identificação do beneficiário do Auxílio Permanência como um discente “em situação de vulnerabilidade” ou como um aluno “pobre”. Os dois termos destacados com o sinal de aspas na frase anterior produzem efeitos similares na medida em que classificam o sujeito e o transformam em público-alvo da assistência estudantil. Sob o ponto de vista do aparelho estatal e dos gestores públicos, a identificação é necessária para assegurar a correta aplicação dos recursos assistenciais. Porém, para os beneficiários, essa identificação pode possuir outros significados e, por isso, o fenômeno da assistência estudantil é polissêmico porque possui diversas intencionalidades e comporta múltiplas interpretações.

4.4 As percepções das discentes sobre a importância da PNAES e do Auxílio Permanência

Na primeira parte da Carta Pedagógica solicitamos que o participante dissertasse sobre o seguinte enunciado: “A sua percepção sobre os objetivos da PNAES para o Ensino Superior e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social”. O enunciado colocou as participantes diante das opções entre desenvolver uma resposta centrada na experiência de ser beneficiário do Auxílio Permanência ou responder a partir de uma conjuntura política mais ampla, capaz de contemplar os objetivos gerais da PNAES. Prevaleceu a primeira opção e, consequentemente, a maior parte das participantes priorizou, na reflexão e na escrita, o significado do Auxílio Permanência para a sua formação acadêmica. Dito de outra forma: a maior parte das respostas foi centrada na importância do Auxílio Permanência e outras variáveis da PNAES não foram contempladas.

O fato de a maior parte das respostas priorizar a importância do Auxílio Permanência não nos parece um problema, uma vez que, na UFMS, ele é o recurso assistencial mais abrangente. Nesse sentido, é compreensível que outras dimensões da PNAES não tenham recebido destaque nas respostas.

Em linhas gerais, as respostas coletadas registraram uma interessante contradição: de um lado, as beneficiárias reconhecem a relevância do Auxílio Permanência em suas vidas e, do outro, apontam críticas, especialmente no que diz respeito ao valor do benefício e ao número de discentes contemplados. Com o intuito de explorar as respostas do primeiro enunciado, destacamos uma amostra de cinco fragmentos textuais extraídos das Cartas Pedagógicas.

[...] o auxílio permanência me ajudou em relação aos gastos que a faculdade oferece, como por exemplo o auxílio contribui para que eu pudesse ter condições de jantar/ almoçar no RU e utilizar também para que eu tivesse os materiais pedagógicos (Carla, Carta Pedagógica, 2024).

Sou bastante grata à essa política, pois ela permitiu que as minhas preocupações girassem mais em torno do meu desempenho na universidade do que à minha classe social [...] o auxílio permitiu que eu não desistisse do curso, cumprindo, portanto, o objetivo de minimizar taxa de evasão. Além disso, o auxílio também ajudou a melhorar meu desempenho acadêmico, pois eu podia trabalhar menos horas e me dedicar aos estudos (Lúcia, Carta Pedagógica, 2024).

Particularmente, eu como acadêmica, acredito que a política nacional de assistência estudantil é muito importante para me manter na Universidade, pois é difícil trabalhar de forma integral e estudar (Maria, Carta Pedagógica, 2024).

Acredito que essa política é de suma importância para os estudantes carentes que estudam nas universidades públicas. Eu mesma que sou bolsista do Auxílio Permanência, agradeço muito por ter conseguido essa bolsa para me ajudar a custear meus materiais didáticos aqui [...] (Clarice, Carta Pedagógica, 2024).

Eu acho que para um aluno bolsista que precisa de tudo para estudar, esse auxílio é importante para custear principalmente o transporte da gente que mora do outro lado da cidade. A universidade pode ser pública, mas estudar nela não é totalmente de graça. [...]. Xerox e material didático não é de graça. E para isso, precisamos de auxílio financeiro, [...] (Lia, Carta Pedagógica, 2024).

No conjunto das citações é possível perceber diferentes argumentos para justificar a importância do Auxílio Permanência. Dentre os argumentos, destacamos o uso do recurso para alimentação (Carla); para gastos decorrentes do transporte para a universidade (Lia); a possibilidade de dedicação integral aos estudos (Maria); o custeio dos materiais didáticos (Clarice) e a melhora no “desempenho acadêmico” (Lúcia).

A lógica de responder ao primeiro enunciado da Carta Pedagógica, a partir da condição de um sujeito contemplado pelo benefício do Auxílio Permanência, pode ser observada na maior parte das respostas. No caso específico da resposta apresentada por Lúcia, percebe-se uma relação entre o efeito do benefício em sua trajetória e o problema da evasão no Ensino Superior. Interpretando a sua experiência, Lúcia afirma: “[...] o auxílio permitiu que eu não desistisse do curso, cumprindo, portanto, o objetivo de minimizar taxa de evasão.”

Em nosso entendimento, a preferência das discentes por interpretar a PNAES e o Auxílio Permanência a partir de suas experiências não diminui o valor das interpretações. No sentido oposto, a mesma preferência amplia a possibilidade de identificação de elementos subjetivos,

como, por exemplo, a gratidão pelo recebimento do benefício (presente na escrita de Clarice, Lúcia e Carla). Entretanto, o fato de as discentes expressarem gratidão pelo benefício, não significa que elas ignorem as deficiências e limitações da PNAES, ou que considerem o Auxílio Permanência como uma ação assistencial perfeita. Nesse sentido, os dados coletados por meio das Cartas Pedagógicas nos permitem afirmar que o reconhecimento da importância coexiste com críticas.

No conjunto das 16 respostas do primeiro enunciado, duas diferem porque se afastam da lógica de valorização da experiência pessoal e apresentam elementos de uma interpretação mais politizada sobre a PNAES. Abaixo, destacamos fragmentos das respostas diferenciadas.

Os objetivos do PNAES consistem em democratizar o acesso à educação pública de nível superior, minimizar desigualdades sociais e taxa de evasão, além de aumentar o desempenho e a inclusão social dos estudantes beneficiados. Nesse sentido, acredito que o PNAES cumpre com excelência esses objetivos, pois a concessão do auxílio permanência geralmente é a principal fonte de renda do estudante de curso de graduação e ao receber, várias preocupações (principalmente financeiras) se amenizam (Lúcia, Carta Pedagógica, 2024).

As medidas do PNAES são medidas governamentais na área da educação que visam garantir a entrada e a permanência no ensino superior. Acredito que essas medidas são fundamentais para combater a desigualdade educacional e para modificar o padrão elitizado historicamente presente nas universidades brasileiras. Ao focar em proporcionar benefícios para as camadas mais vulneráveis, é viável criar condições para democratizar o conhecimento acadêmico (Jane, Carta Pedagógica, 2024).

As percepções de Ana e Jane sobre a PNAES são altamente positivas e reforçam aspectos fundamentais da assistência estudantil no âmbito do Ensino Superior. Dentre estes aspectos, a escrita das participantes contempla (i) a preocupação com o acesso e a permanência dos grupos socialmente vulneráveis ao Ensino Superior; (ii) a intenção de reduzir a taxa de evasão; e (iii) o compromisso do Estado brasileiro com o enfrentamento das desigualdades educacionais. Não menos importante, é a presença, nas duas respostas, da ideia de democratização do Ensino Superior.

Apesar de compartilharem uma interpretação positiva sobre a PNAES, as duas discentes divergem em suas considerações sobre a relevância da assistência estudantil. Ana adotou uma postura mais pragmática ao expressar que a PNAES possui como objetivos “[...] minimizar desigualdades sociais e taxa de evasão, além de aumentar o desempenho e a inclusão social dos discentes beneficiados”. Jane, por sua vez, revelou um certo idealismo ao afirmar que as medidas da PNAES são fundamentais “[...] para modificar o padrão elitizado historicamente

presente nas universidades brasileiras [...]” e para criar “[...] condições para democratizar o conhecimento acadêmico [...]. As expectativas projetadas não são incompatíveis ou excludentes, mas registram graus diferentes de confiança nas potencialidades da PNAES.

4.5 As percepções sobre deficiências e limitações da PNAES

Fracionar informações e selecionar as que serão destacadas são procedimentos comuns na análise de dados qualitativos. No entanto, o fato de serem comuns não significa que são de pouca importância. No caso desta pesquisa, resolvemos dividir as respostas do primeiro enunciado das Cartas Pedagógicas para salientar a coexistência de interpretações positivas com críticas à PNAES. No tópico anterior apresentamos amostras de interpretações positivas. Neste, vamos expor amostras de críticas extraídas das mesmas Cartas Pedagógicas. Em linhas gerais, as críticas mais recorrentes foram direcionadas ao valor da PNAES. Abaixo, mostramos cinco fragmentos textuais que fazem referência à insuficiência do recurso.

[...] o valor pago é baixo para um estudante de baixa renda, as vezes não conseguimos suprir todas as necessidades que temos dentro da universidade e daí precisamos optar por aquele que é mais urgente e essencial. (Clarice, Carta Pedagógica, 2024).

[...] o valor pago que deveria acompanhar a inflação [...] (Josi, Carta Pedagógica, 2024).

A princípio a proposta parece muito boa, dando a entender que ela vai ao encontro das nossas necessidades. Porém, na prática, não é o que parece. O alcance do benefício não vai de encontro aos estudantes que realmente precisam e não é compatível com as nossas necessidades (Nina, Carta Pedagógica, 2024).

Os 500 reais oferecidos são somente para os gastos que surgem na faculdade, infelizmente para suprir as necessidades básicas, o auxílio não ajudou muito (Carla, Carta Pedagógica, 2024).

A percepção de que o valor concedido pelo Auxílio Permanência é insuficiente para cobrir as despesas decorrentes de um curso superior nos parece ser um dos pontos mais relevantes no conjunto das Cartas Pedagógicas. A sua pertinência está no fato de que as críticas coexistem com o reconhecimento da importância da PNAES.

Conforme apresentamos no Gráfico 6, 62,5% das participantes responderam “Sim” para a pergunta: “O Auxílio Permanência consegue suprir suas necessidades acadêmicas”. Comparando a resposta da questão supracitada com as diversas insatisfações sobre o valor do

benefício registradas nas Cartas Pedagógicas, constatamos uma diferença entre as percepções coletadas no questionário e as presentes nas Cartas Pedagógicas. Cogitamos a hipótese de que a diferença tenha sido consequência do estímulo à reflexão sobre a assistência estudantil provocado pela pesquisa. A resposta do questionário sobre a suficiência do valor seria uma primeira interpretação do assunto, e as opiniões nas Cartas Pedagógicas seriam o produto de uma interpretação mais elaborada e, consequentemente, mais crítica.

Não podemos comprovar a hipótese formulada, mas consideramos as críticas apresentadas pelas discentes como necessárias para o aprimoramento das políticas públicas e, ao mesmo tempo, entendemos que elas são compatíveis com o conceito de agência proposto por Giddens (2003). Segundo o autor, o comportamento dos sujeitos sociais, os “agentes”, não se encontra completamente condicionado pela conjuntura ou pelas estruturas sociais, e através do potencial criativo da agência, os sujeitos podem assumir comportamentos que não se enquadram nos modelos oferecidos pela estrutura social (Giddens, 2003). Assim, as participantes da pesquisa expressaram um tipo de agência criativa quando revelaram críticas ao valor do Auxílio Permanência e ao número de concessões.

No conjunto das 16 discentes beneficiárias, sete usaram as Cartas Pedagógicas para registrar a necessidade de ampliação no número de beneficiados pelo Auxílio Permanência e mostraram preocupação com a situação de discentes que se encontram em situação de vulnerabilidade e que não recebem o benefício. A preocupação é positiva, sobretudo em tempos de crescente individualismo. Nesse sentido, convém lembrarmos que 67,8% das discentes afirmaram que conhecem estudantes da UFMS-CPAN em situação de vulnerabilidade que não são contemplados pela assistência estudantil (ver Gráfico 4).

Sem a pretensão de explorar todas as críticas registradas, acreditamos ser pertinente destacar o problema apontado por Rose, na resposta que ela formulou para o primeiro enunciado da Carta Pedagógica. Segundo a discente:

A proposta das políticas públicas na universidade federal é interessante, porém, ainda poucos estudantes conhecem sobre essa possibilidade. Isso não é divulgado, não existe um manual para auxiliar os estudantes que são carentes dentro das universidades e isso resulta em muitas desistências ao longo da caminhada. Ninguém é obrigado a saber de tudo e conhecer sobre políticas públicas e auxílios estudantis, esses assuntos não é acessível a todos (Rose, Carta Pedagógica, 2024).

O problema evidenciado por Rose não é de pouca importância. Todos os anos, um grande contingente de sujeitos ingressa no Ensino Superior público, na UFMS ou em outras

IFES, sem conhecer as diretrizes gerais da PNAES ou sem saber o necessário para participar dos processos seletivos que determinam aqueles que merecem prioridade na concessão assistencial. O fato de existirem orientações disponíveis em sites, como é o caso da PROAES da UFMS, e informações periodicamente publicadas em editais de seleção do Auxílio Permanência não significa que o processo seletivo é simples ou isento de dúvidas. No decorrer da pesquisa, as participantes relataram dificuldades para realizar a inscrição e para apresentar a documentação exigida pela UFMS. A insatisfação das discentes beneficiárias com o procedimento seletivo realizado pela UFMS para definir os que serão contemplados pelo Auxílio Permanência, e os relatos sobre o desconhecimento da existência da assistência estudantil, são temas que demandam uma atenção especial dos gestores da instituição.

Outro tema que também merece cuidado por parte da UFMS é a inexistência de um atendimento didático diferenciado para os beneficiários do Auxílio Permanência. A discente Ana abordou o assunto nos seguintes termos:

[...] o auxílio permanência não resolve todos os problemas dos alunos de baixa renda, pois existem outros problemas que afetam esse estudante, como por exemplo, a discrepância de conhecimento em certas áreas em comparação à estudantes que tiveram um ensino mais avançado ou outras experiências de vida. [...]. Estudantes de baixa renda geralmente tem um conjunto de leituras bem menor do que demais estudantes, devido ao preço dos livros, acesso às bibliotecas e livrarias (Lúcia, Carta Pedagógica, 2024).

Na opinião de Ana, a “discrepância” entre “[...] discentes que tiveram um ensino mais privado ou outras experiências de vida [...]” não se desfaz pela simples concessão do Auxílio Permanência. Nessa lógica, a desejada superação das desigualdades educacionais implicaria em articular a assistência social com ações didáticas voltadas especificamente aos alunos que receberam uma formação educacional básica precária ou que apresentam dificuldades de adaptação ao Ensino Superior. Contudo, uma articulação assim demandaria, além de interesse institucional, o comprometimento de docentes e técnicos, pois são eles que atendem o público em situação de vulnerabilidade no cotidiano das atividades acadêmicas.

Na UFMS não existem ações didáticas para potencializar o rendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade, e não existe a prática institucional de informar os docentes e técnicos sobre quem são os beneficiários do Auxílio Permanência. O silêncio da instituição sobre a existência deles dificulta a proposição de práticas didáticas diferenciadas ou de projetos de reforço no aprendizado, e isso fortalece a ideia de que as oportunidades de aprendizado devem ser iguais para todos — uma ideia que está gênese da meritocracia.

Em nosso entendimento, a meritocracia é um dos elementos constituintes da escola moderna, está presente em todas as etapas do ensino e se reafirma na existência de processos seletivos, como o ENEM e os exames de vestibular. Assim, seria utópico argumentar a favor de sua completa supressão. Porém, acreditamos que as IFES deveriam reconhecer que discentes em situação de vulnerabilidade necessitam de um acompanhamento didático diferenciado e, da mesma forma, deveriam promover uma discussão mais ampla sobre o papel da PNAES. Na ausência de um acompanhamento didático diferenciado, e pressionados pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, muitos decidem abandonar o Ensino Superior. Aqueles que persistem, enfrentam diversas adversidades e elaboram interessantes narrativas sobre a experiência de ser pobre no Ensino Superior.

Pires, Romão e Varollo (2019) pesquisaram um grupo de estudantes de baixa renda que frequentava o Ensino Superior. Os autores salientaram a recorrência da afirmação “eu me viro”, como resposta de estudantes para as dificuldades que enfrentavam. Nesta pesquisa com discentes do CPAN, encontramos relatos similares, ou seja, que enfatizam o esforço do estudante para absorver os gastos decorrentes do curso superior e obter a desejada aprovação.

4.6 O que dizem as discentes do CPAN sobre a experiência de cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade?

Neste tópico vamos mostrar um conjunto de fragmentos textuais procedentes das Cartas Pedagógicas. São percepções que as discentes registraram a partir do nosso pedido para dissertar sobre “[...] a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social”. Vale ressaltar que as Cartas Pedagógicas não apresentaram perguntas, apenas sugeriram dois temas para as discentes dissertarem, e o segundo estava centrado na experiência pessoal. Os três primeiros fragmentos textuais que destacamos foram extraídos das Cartas Pedagógicas de Lia, Luiza e Eva.

É horrível ser apontado como estudante vulnerável na universidade. Isto causa constrangimento em todos os graus e gêneros. É vergonhoso quando acontece essa discriminação dentro do Câmpus. A sensação que dá é que no momento que isso acontece deixamos de ser iguais e passamos a nos tornar sujeitos inferiores e indignos de dividir o mesmo espaço que eles. É uma sensação revoltante! (Lia, Carta Pedagógica, 2024).

De certa forma estar nessa condição é bem desvantajosa para nós estudantes da camada popular. A sensação que dá é que estamos sempre em uma corrida constante que parece não ter fim. É complicado falar sobre isso porque os

sentimentos se misturam e fica difícil saber até onde é ressentimento ou frustração. (Luiza, Carta Pedagógica, 2024).

É muito ruim querer estudar, querer seguir uma carreira profissional passando por dificuldades dentro de casa. [...]. Carregar esse rótulo de estudante em vulnerabilidade é como ser marcado na sociedade como o pobre e incapaz que não consegue acompanhar o intelecto dos demais e nem sempre é assim. [...]. (Eva, Carta Pedagógica, 2024).

Não sabemos se Lia vivenciou uma experiência de constrangimento ao ser exposta em sua condição de vulnerabilidade social ou se ela testemunhou o constrangimento de outro(s) discente(s). Também não podemos mensurar o tamanho das dificuldades enfrentadas por Luiza e Eva durante a passagem pelo Ensino Superior, mas a ausência destas informações não diminui a força dos relatos que se configuram como denúncias e protestos.

As percepções de Lia, Luiza e Eva ressaltam o constrangimento e a sensação de inferioridade que vivenciaram no Ensino Superior. Pelo sofrimento externalizado textualmente, tais percepções podem ser interpretadas a partir do conceito de estigma presente na obra de Erving Goffman. Na concepção do autor, o estigma é um traço identitário construído a partir de interações sociais por meio das quais se estabelecem parâmetros que são usados para diferenciar os “normais” e os “estigmatizados”. Trata-se, então, de uma identidade atribuída, que elabora uma distinção a partir da depreciação e deterioração do estigmatizado (Goffman, 1975a; 1975b).

Goffman (1975a) reconhece o estigma como um tipo de violência, mas rejeita a ideia de que ele produz o mesmo efeito em todos os sujeitos. Ele afirma que alguns carregam um estigma e são relativamente indiferentes a isso, enquanto outros usam o “[...] seu estigma para ganhos secundários” (Goffman, 1975a, p. 20). Reações diferentes apresentam os sujeitos que tentam reverter o estigma pela afirmação de suas qualidades e os que sofrem danos emocionais profundos e se tornam inseguros, agressivos, retraídos e isolados.

Nos relatos coletados nas Cartas Pedagógicas, identificamos relatos de resistência e adaptação ao estigma de “estudante pobre”, que muitas vezes é imposto aos beneficiários do Auxílio Permanência. Vejamos três exemplos:

Acredito que aqui a universidade é uma extensão do que acontece em outros lugares com estudantes e pessoas pobres. O preconceito existe e sempre vai existir. O que não podemos deixar é se abater e desistir pelo fato de não sermos aceitos. (Bia, Carta Pedagógica, 2024).

Hoje, já me acostumei com a ideia de ser a aluna pobre na UFMS Câmpus do Pantanal. No entanto, é complicado ser uma estudante pobre em uma

universidade federal. A sensação é estranha: uma sensação de não pertencer a esse núcleo estudantil. (Nina, Carta Pedagógica, 2024).

Para mim, ser estudante do Ensino Superior em situação de vulnerabilidade foi bastante complicado. As coisas antes de ingressar na universidade se apresentavam de uma forma; contudo, depois de entrar compreendemos que a realidade é outra. A universidade pública não apresenta apenas dificuldades para o estudante de baixa renda entrar e permanecer é o maior desafio. Falo isso, porque permanecer e concluir o Ensino Superior foi o meu maior desafio até então. Foram tantos problemas, percalços, inconstâncias, frustrações que a vontade maior era de desistir; porém, a única certeza que impedia o meu fracasso era que ao final do curso eu estaria na mesma condição social que todos os outros e isso não me deixaria mais em desvantagem e sim em condições de disputa quase igualitária (Jaque, Carta Pedagógica, 2024).

As palavras de Bia e Jaque evidenciam que a conclusão do Ensino Superior exige dos discentes em situação de vulnerabilidade um duplo esforço: ele precisa superar os efeitos negativos do estigma, o que implica em resistir ao preconceito em relação à presença dos pobres na universidade; e ele precisa se esforçar para superar adversidades de ordem econômica e material. A percepção de que concluir o curso é mais difícil do que ingressar na universidade pública é um ponto importante no conjunto dos relatos. A ideia está presente nas palavras de Jaqueline e reaparece nas palavras de Rose, quando ela afirma que cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade:

É um desafio. Primeiro que para a maioria dos estudantes carente, conquistar a aprovação no vestibular é uma das etapas mais difíceis antes do início da vida acadêmica. Segundo a permanência estudantil no Ensino Superior é agravada pelas dificuldades financeiras, emocionais e sociais que grande parte dos estudantes possuem, resultando em alto índice de evasão nas universidades. E terceiro que nem sempre a instituição e professores estão dispostos a ter empatia com a condição vulnerável dos estudantes de baixa renda que ingressam na universidade federal (Rose, Carta Pedagógica, 2024).

A afirmação da Carta Pedagógica de Rose é uma interessante e provocativa síntese de sua experiência. Isso porque ela estabelece uma relação entre “[...] dificuldades financeiras, emocionais e sociais [...]” e o problema da evasão no Ensino Superior. Ao mesmo tempo, é provocativa porque relata a existência de uma falta de empatia — da instituição e dos professores — “[...] com a condição vulnerável dos estudantes de baixa”.

O relato é grave e não deveria ser ignorado pelos gestores, docentes e técnicos da UFMS. Em nosso entendimento, ele reforça a necessidade de um diálogo mais amplo entre todos os segmentos da comunidade acadêmica a respeito das desigualdades educacionais e dos objetivos e das potencialidades da assistência estudantil. Com o intuito de estimular a construção do

diálogo, acreditamos ser pertinente finalizar a seção com um fragmento textual extraído da Carta Pedagógica de Nina. Com palavras fortes, ela afirmou:

A instituição, professores, coordenadores e demais gestores, não tem a sensibilidade em olhar o estudante pobre com humanidade. Fazemos parte de uma estatística que vai sobreviver ou fracassar. Estamos fadados a nossa própria responsabilidade e sorte. Não temos apoio, nem orientação, ou seja, entramos em um terreno desconhecido, na qual não nos pertence e se insistirmos em permanecer a sensação é que disputamos espaço e vaga do outro (Nina, Carta Pedagógica, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As medidas do PNAES são medidas governamentais na área da educação que visam garantir a entrada e a permanência no Ensino Superior. Acredito que essas medidas são fundamentais para combater a desigualdade educacional e para modificar o padrão elitizado historicamente presente nas universidades brasileiras. Ao focar em proporcionar benefícios para as camadas mais vulneráveis, é viável criar condições para democratizar o conhecimento acadêmico (Jane, Carta Pedagógica, 2024).

A citação que inicia esta seção é fundamental para o contexto das reflexões que desenvolvemos ao longo desta dissertação. As palavras extraídas da Carta Pedagógica de uma das participantes da pesquisa registram uma crítica ao elitismo das universidades e nos permitem estabelecer uma relação entre e a PNAES e a democratização do Ensino Superior no Brasil.

Conforme demonstramos na primeira seção, o crescimento no número total de matriculados no Ensino Superior brasileiro, ocorrido no transcurso das últimas décadas, foi acompanhado por desigualdades na distribuição das matrículas entre IES públicas e privadas, e apresentou acentuados índices de evasão, nos dois segmentos. No jogo da distribuição das matrículas, as IES do setor privado expandiram a oferta de vagas em um ritmo mais acentuado dos que as públicas, e ampliaram sua representação no conjunto total da população vinculada ao Ensino Superior. De forma gradual e contínua, uma parcela expressiva dos estudantes de baixa renda ingressou em IES privadas — situação que foi incentivada pelo poder público por meio de políticas, como o FIES e o PROUNI. No âmbito das IES públicas, o aumento na oferta de vagas ocorreu em um ritmo mais lento e foi prejudicado pelas constantes restrições orçamentárias.

Ainda na primeira seção, dialogamos com diversos autores que pesquisam a realidade do Ensino Superior no Brasil e constatamos que a expansão nas matrículas universitárias — iniciada na década de 1990 e ainda em curso — não pode ser confundida com o processo de democratização do Ensino Superior. Em nosso entendimento, a expansão das matrículas é um resultado positivo na medida em que possibilitou a presença de um maior número de estudantes de baixa renda nos cursos universitários. No entanto, nas condições em que a expansão ocorreu, as desigualdades existentes dentro do sistema de Ensino Superior não foram completamente superadas.

A bibliografia consultada destacou um conjunto de ações do poder público que reforçaram a democratização do Ensino Superior no Brasil. Dentre elas, está a implantação do SISU, as políticas de ações afirmativas, a reserva de 50% das vagas nas universidades e IFs

para alunos que concluíram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (instituída pela Lei n.º 12.711/2012), e a PNAES. Cada uma das ações representa um esforço do poder público para promover maior equidade na distribuição das vagas ofertadas em IFES e, sob certo aspecto, elas podem ser interpretadas como meios para construir a desejada democratização do Ensino Superior. Contudo, a expansão na oferta de matrículas, tanto no setor público quanto no privado, parece ter sido a prioridade do governo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Considerando a realidade brasileira, os fatos evidenciam que a discussão sobre a democratização do Ensino Superior no Brasil não pode se restringir ao número total de matriculados. Ela precisa abranger os diversos fatores que influenciam a estratificação educacional no âmbito superior e, simultaneamente, devem contemplar as intencionalidades e os resultados das políticas públicas para incentivar o ingresso e a permanência de estudantes de baixa renda na universidade. Nesse contexto, esta pesquisa concedeu especial atenção à PNAES e buscou explorar as percepções de discentes beneficiados pelo Auxílio Permanência e matriculados na UFMS, no CPAN.

No intuito de aproximar o leitor da realidade institucional da UFMS e das particularidades do CPAN, inserimos na segunda seção um breve histórico da formação da UFMS e destacamos a sua organização como IES multicampi. Abordamos também aspectos básicos da PNAES, descrevemos os procedimentos usados pela PROAES para selecionar os beneficiários e apresentamos dados sobre a abrangência do Auxílio Permanência na UFMS e no CPAN. Os dados nos permitem afirmar que o Auxílio Permanência é o principal instrumento de execução da assistência estudantil na UFMS e, consequentemente, comprovam sua importância institucional. Os mesmos dados sinalizam a complexidade da gestão da assistência estudantil dentro de um modelo de assistência focal que, por insuficiência de recursos, prioriza os mais vulneráveis.

Acreditamos que o processo de seleção dos beneficiários do Auxílio Permanência na UFMS, abordado de forma superficial nesta dissertação, demanda novas pesquisas. Existe a necessidade de confrontar as intencionalidades do Auxílio com os critérios de seleção e com os resultados efetivos. A opinião dos técnicos da UFMS responsáveis pela seleção dos beneficiários também poderia ser objeto de uma futura investigação.

Cientes de que a escolha das percepções dos beneficiários do Auxílio Permanência implicou em renunciar outras possibilidades de abordagem do tema, prosseguimos com os objetivos fixados. Identificamos um grupo de discentes interessados em colaborar e aplicamos dois instrumentos de pesquisa: (i) o questionário – focado em dados socioeconômicos; e (ii) as

Cartas Pedagógicas. A partir dos dados coletados no questionário, foi possível compor o perfil socioeconômico de 16 discentes que recebem o Auxílio Permanência no CPAN. Em linhas gerais, o grupo de participantes é composto por estudantes do gênero feminino, de famílias com baixa escolaridade ou escolaridade mediana, que cursaram a Educação Básica em escolas públicas e escolheram ingressar no Ensino Superior por diferentes motivos. O questionário também possibilitou saber o que as beneficiárias pensavam a respeito do valor do Auxílio Permanência. Neste ponto específico, observamos alguns sinais de insatisfação.

No que concerne às Cartas Pedagógicas, elas foram usadas para evitar constrangimentos que poderiam ser gerados através de uma entrevista individual ou de uma técnica de grupo focal. A proposição das Cartas, além de evitar constrangimentos, foi também uma tentativa de estimular a reflexão das participantes sobre a PNAES, e particularmente sobre o Auxílio Permanência. As respostas recebidas indicam a existência de uma dualidade na interpretação do Auxílio Permanência: de um lado, as discentes reconhecem a importância do benefício para a continuidade dos estudos; e do outro, enfatizam que o valor é insuficiente e que o número de beneficiários deveria ser maior.

As interpretações registradas nas Cartas Pedagógicas comprovam que o Auxílio Permanência impacta de forma positiva na situação econômica das discentes e oferece um estímulo para a permanência delas na universidade. Porém, apesar do impacto positivo, elas relataram que cursar o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica exige um grande esforço, sobretudo porque, além das adversidades econômicas, as beneficiárias do Auxílio Permanência se defrontam com outros obstáculos, como: (i) o preconceito com pobres; (ii) a falta de empatia dos docentes e da instituição; (iii) a defasagem no ensino recebido na Educação Básica; (ii) e as dificuldades de aprendizado.

Outra informação importante assinalada nas Cartas Pedagógicas é a crítica formulada ao procedimento de seleção dos beneficiários do Auxílio Permanência. A necessidade de comprovar a situação de vulnerabilidade econômica, o excesso de documentos exigidos e a falta de orientação durante o processo de inscrição provocam constrangimentos e, em certos casos, inibem a participação de outros discentes na seleção. O problema é complexo e envolve a diferença entre sentir-se apto para receber a assistência estudantil e ser institucionalmente reconhecido como apto. No ato de inscrição para a seleção do Auxílio Permanência, exige-se do aluno que ele comprove sua vulnerabilidade econômica, mas a comprovação não assegura o recebimento do benefício. Nestas condições, um discente que tem ciência de sua situação de vulnerabilidade, sente-se contrariado pela lógica da assistência social focalizada e, eventualmente, pode perder a confiança no processo seletivo.

Os constrangimentos relatados nas Cartas Pedagógicas apontam para a necessidade de maior abertura da instituição e dos funcionários (docentes e técnicos) para o diálogo sobre os objetivos e as práticas de assistência estudantil. Igualmente relevante é o comprometimento da UFMS e de seu quadro de funcionários com o enfrentamento do preconceito que afeta os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sejam eles beneficiários ou não do Auxílio Permanência.

Refletindo sobre as particularidades do Ensino Superior, reconhecemos que, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, a experiência brasileira não se configura como uma experiência de democratização, no sentido amplo do termo. Quantitativamente, as vagas em cursos de graduação e pós-graduação foram ampliadas de forma expressiva. Contudo, permaneceram as disparidades entre vagas ofertadas pelas IES privadas e aquelas ofertadas pelas IES públicas. Simultaneamente, o fenômeno da estratificação horizontal no Ensino Superior se intensificou, limitando a possibilidade de ingresso de estudantes de baixa renda em cursos de alta competitividade.

Para os estudantes procedentes de famílias de baixa renda e que cursaram a Educação Básica na escola pública, permanecer no Ensino Superior demanda um grande esforço, principalmente porque os estudos exigem tempo, energia e recursos financeiros. Por isso a importância da PNAES, uma política que precisa ser constantemente revisada e aprimorada.

Diante do exposto, acreditamos que esta dissertação atingiu os seus objetivos na medida em que abordou as relações entre a democratização do Ensino Superior e a assistência estudantil; e explorou, a partir das Cartas Pedagógicas, as percepções de 16 beneficiárias do Auxílio Permanência. Assim, finalizamos a dissertação com a expectativa de que ela possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a PNAES e sobre o inacabado processo de democratização do Ensino Superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoniet (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- ADRIÃO, Theresa *et al.* **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para direito à educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. Disponível em: https://pedrojoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/06/EBOOK_Sistemas-privados-de-ensino-na-educacao-publica-brasileira-1.pdf. Acesso em: 2 fev. 2016.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **USP para todos?** Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública. São Paulo: Musa/Fapesp, 2009.
- ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 6, p. 18-27, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.
- ARUM, Richard; SHAVIT, Yossi; GAMORAN, Adam. **Stratification in Higher Education. A Comparative Study**. Palo Alto: Standford University Press, 2010.
- ASSIS, Renata Machado de; OLIVEIRA, João Ferreira de. O campo da educação superior no Brasil: tensões e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 36, n. 116, p. 27-42, jan./abr. 2023.
- AYALON, Hanna; YOGEV, Abraham. Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: the case of Israel. **European Sociological Review**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 227-241, jul. 2005.
- AZEVÉDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida O.; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-39, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/164>. Acesso em: 6 out. 2024.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 51-71.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, set./dez. 2015a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p256>. Acesso em: 6 out. 2024.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CrH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247-253, maio/ago. 2015b. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/QJnCQmNmNWKJph3ybXMPMpq/?format=pdf&langpt>. Acesso em: 6 out. 2024.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 240-253, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4324>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BARRETO, Ivete Santos; BEZERRA, Ana Lucia Queiroz; BARBOSA, Maria Alves. Assistência universitária – compromisso social. **Revista da UFG**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 25-28, dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/4878>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BITTENCOURT, Maria Fernanda Nogueira; FERREIRA, Patrícia Aparecida. As obras na implementação de políticas públicas: o caso do Reuni. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA DE ADMINISTRAÇÃO, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anpad, 2014. p. 1-16.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico. In: **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 293-300.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução R. Barão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2026.htm. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 jul. 2010a.

BRASIL. Lei n.º 6.674, de 5 de julho de 1979. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no art. 39 da Lei Complementar n.º 31, de 11 de outubro de 1977. Brasília: Presidência da República, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16674.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10558.htm. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/lei/l10.861.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11153.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal [...]. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 249, de 18 de março de 1996.** Provão-Exame Nacional de Cursos-Sistemática. Brasília: MEC, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 39, 13 dez. 2007b.

BRASIL. Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 18, 27 jan. 2010b. Disponível em: <https://link.ufms.br/8hxSn>. Acesso em: 6 jan. 2025.

BRAZOROTTO, Cintia Magno; VENCO, Selma Borghi. Educação Profissional no Brasil: história e política dos Institutos Federais. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 487-505, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v23n2/1676-2592-etd-23-2-0487.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. 465 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qBym83HNxK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2024.

CARVALHO, Cristina Almeida de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4JWZjxZn47KkrpMYNWTVmCg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H6DGXS548SGQppcXMxDnzpn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2024.

COSTA, Marcio da; CUNHA, Marcela Brandão. Estudantes pobres recém-chegados ao ensino superior: trajetória e percepções. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 82-101, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1533>. Acesso em: 5 jun. 2024.

COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. Tradução Maria do Carmo Duffles Teixeira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTmchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. Qual Democratização do Ensino Superior. **Caderno CrH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/crrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2025.

FERREIRA, Ludimila. Veja quais foram os 10 cursos mais concorridos do Sisu 2025. **Guia do Estudante**, São Paulo, 5 fev. 2025. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/veja-quais-foram-os-10-cursos-mais-concorridos-do-sisu-2025/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1975b.

GUERRA, Lenin Cavalcanti Brito; FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo. O Processo de Criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI): interesses e escolhas no Congresso nacional. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 18, n. 2, p. 280-305, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/politicahoje/article/view/3845/3149>. Acesso em: 8 nov. 2024.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>. Acesso em: 21 fev. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/vPQMz>. Acesso em: 8 nov. 2024.

INEP. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: INEP, 2022a. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

INEP. **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2022b. Disponível: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ABRAHÃO, Maria Helena; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Galfeder. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [S. l.], n. 49, p. 11-42, 2005. Disponível em: https://www.mom.arq.ufmg.br/mom/18_ref_capes/arquivos/arquivo_152.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/mKPM6dfFwmfXryCNPwjDGvB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LIMA, Wandilson Alisson Silva; MENDES, Vera Lúcia Peixoto Santos. Estudos sobre a avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil à luz das múltiplas abordagens teórico-metodológicas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 199-218, 2020. Disponível em: <https://link.ufms.br/9b4bH>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LUGÃO, Ricardo Gandini. **Consequências, limites e potencialidades na implementação do programa Reuni em Ifes de MG: um estudo multicaso**. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MACHADO, Gabriel Costeira; OLIVEIRA, Cristiano Aguiar; FREITAS, Tiarajú Alves de. Avaliação do impacto dos benefícios PNAES sobre o desempenho acadêmico: o caso da Universidade Federal do Rio Grande. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 55, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/1091>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/HvLCqfzVdn4X6PqRF5bqsmD/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil, 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvwkGxsJqg7vSCC4xk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2024.

MARCOS, Suellen Maria Monteiro Rosa. **O papel do Programa Bolsa Família no prolongamento dos estudos de jovens procedentes de famílias de baixa renda**. 2023. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6432>. Acesso em: 18 out. 2024.

MARC, J. **O movimento estudantil e a luta popular**. 1968. [Mimeo.].

MARTINS, Fernando de Melo; ARAÚJO JUNIOR, Carlos Alberto Moreira de; RODRIGUES, Jacqueline Araújo. Orçamento público para financiamento da assistência estudantil no ensino superior sob a perspectiva do direito humano fundamental à educação. **Revista Argumentos**, Montes Claros, v. 16, n. 2, p. 138-164, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/214>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 35, n. 1, p. 1-24, 2018. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/rbepop/a/PGXB5BznhrHkXQX5ktZGdkv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MATO GROSSO. Lei Estadual n.º 2.947, de 16 de setembro de 1969. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade de Mato Grosso. Cuiabá: Governo do Mato Grosso, 1969. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-2947-1969-mato-grosso-autoriza-o-poder-executivo-a-criar-a-universidade-de-mato-grosso>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Nota Técnica 003.** Campo Grande: SEMADESC, 2023. Disponível em: <https://www.semadesc.ms.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/MS-Censo-2022-Populacao.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. A universidade no horizonte de estudantes oriundos de escola pública: um estudo qualitativo sobre a permanência. **Periódico Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1309/628>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MIRANDA, Paula Roberta. **FIES e PROUNI na expansão da educação superior: quanto vale o conhecimento no Brasil?** 2017. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

MOURA JR. James Ferreira *et al.* Concepções de Pobreza: Um Convite à Discussão Psicossocial. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 341-352, 2014. Disponível em: <https://link.ufms.br/YiQYJ>. Acesso em: 10 out. 2024.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins *et al.* Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vBZSprC4YgKLgGpwXjJYC8v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GzcL6VPqbGDxbrgwzvJ9Chy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2025.

PAULA, Camila Henriques de; ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1054-1075, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5pvgF4sGMQsn89ZYSYfWHsh/>. Acesso em: 10 set. 2024.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v4QvPxCR99Z874zpkLvmSMF/>. Acesso em: 5 ago. 2024

PIOTTO, Débora. **As exceções e suas regras:** estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://link.ufms.br/allkQ>. Acesso em: 21 fev. 2025.

PIOTTO, Débora Cristina. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas:** trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 133-166.

PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata de Oliveira. Pós-graduandos de camadas populares e sua relação com o saber escolar. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 62, p. 305-323, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1526>. Acesso em: 3 jun. 2024.

PIRES, André; ROMÃO, Paulo Cesar Ricci; VAROLLO, Victor Marques. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio Janeiro, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240020>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PORTESES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTESES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, 1 jun. 2006. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1420>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PORTESES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas:** trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 167-237.

RECKTENVALD, Marcelo; MATTEI, Lauro; PEREIRA, Vilmar Alves. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 405-423, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200008>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RIBEIRO, Carlos; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: RIBEIRO, Carlos Antonio Costa (org.). **Juventudes e educação:** escola e transições para a vida adulta no Brasil. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2014. p. 81-114.

RIGHES, Antônio Carlos Minussi; SARTURI, Rosane Carneiro. Concepção histórica dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: entrevista com Eliezer Moreira Pacheco. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 21, p. 1-11, 2021.

ROCHA, Aline Rodrigues Alves. **Políticas expansionistas e a dualidade educacional na Educação Superior:** um estudo sobre FIES e PROUNI. 2023. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

SALTO, Dante J. To profit or not to profit: The private higher education sector in Brazil. **Higher Education**, [S. l.], v. 75, n. 5, p. 809-825, 2018. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/45116614>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SANTOS, Clarissa Tagliari; LIMA, Raquel Guilherme; CARVALHAES, Flavio. O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **A expansão desigual do ensino superior**. Curitiba: Appris, 2020. p. 27-56.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. (org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Cenários do direito à educação, Brasília, v. 3, n. 4, p. 199-246, 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145980>. Acesso em: 5 abr. 2024.

SGUSSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, Adriano Manicoba da; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dzkBjc3wgHpttkj3tm7wrLp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* A evasão do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da; BATISTA, Hildonice de Souza. História, política e cultura institucional dos Institutos Federais: implicações sobre o trabalho docente. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 18, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5944>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nwmMdVFqY3SGtHJBSL6PYj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Histórias de vida e formação de professores**. São Paulo: Quarteto, 2008.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. Estudantes de origem popular nos cursos mais seletos da UFAC. In: PIOTTO, Débora Cristina (org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 89-132.

TEIXEIRA, Elsa. Percursos singulares: Sucesso escolar no ensino superior e grupos sociais desfavorecidos. **Sociologia**: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, [S. l.], v. 20, p. 375-393, 2010. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8808.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.).

Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 27-51.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 49, p. 1, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2093>. Acesso em: 10 set. 2025.

UFMS. **Portaria n.º 1.212, de 7 de agosto de 2019**. Aprovou o Plano de Desenvolvimento Institucional Integrado 2020-2024. Campo Grande: UFMS, 2019.

UFMS. Conselho Universitário. **Resolução n.º 135, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece as normas regulamentadoras do Programa de Assistência Estudantil da UFMS. Campo Grande: UFMS, 2018. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/files/2017/10/RESOLUCAO-COUN-n-135-de-28-12-2018.-1.pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.

UFMS. **Localização Câmpus da UFMS**. Campo Grande: UFMS, 2023. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/localizacao/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

UFMS. **Informações Institucionais**. Lotações, Dirigentes e Docentes. Unidade - Câmpus do Pantanal. Campo Grande: UFMS, 2024a. Disponível em: <https://ensino.ufms.br/cursos/unidade/5/>. Acesso em: 7 out. 2024.

UFMS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital de seleção para auxílios estudantis-alimentação, moradia, permanência e creche**. Campo Grande: UFMS, 2024b. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/edital-de-selecao-para-auxiliros-estudantis-alimentacao-moradia-permanencia-e-creche/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

UFMS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Auxílios da Assistência Estudantil**. Campo Grande: UFMS, 2025. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/auxiliros-de-assistencia-estudantil/>. Acesso em 7 fev. 2025.

VAZ, Telma Romilda Duarte. **Para além dos nascidos em berço esplêndido**: narrativas docentes sobre o trabalho dos professores no campo das políticas de ações afirmativas na UFMS/ Presidente Prudente. 2018. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://link.ufms.br/34ORH>
Acesso em: 7 out. 2024.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento de Participação



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus do Pantanal- CPAN. No intuito de respeitar o seu livre arbítrio e de comprovar a adesão voluntária, solicitamos que leia o **TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO** e selecione uma das opções indicadas ao final do documento.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, na condição de discente matriculado na UFMS – Câmpus do Pantanal, aceito participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“Democratização do Ensino Superior e Política Nacional de Assistência Estudantil: um estudo sobre os beneficiários do Auxílio Permanência na UFMS - Câmpus do Pantanal”**, realizada pela mestrandona Gonçalina de Oliveira Martta, sob a orientação do professor Dr. Fabiano Quadros Rückert, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação do CPAN. Os responsáveis pela pesquisa informaram que a participação é voluntária e que a eventual desistência não acarretará nenhum tipo de prejuízo. Os pesquisadores também informaram que a participação será por meio da redação de uma **Carta Pedagógica** e assumiram o compromisso de usar as informações fornecidas para fins exclusivamente acadêmicos. Diante das informações recebidas, registro abaixo a minha decisão.

- ACEITO PARTICIPAR
 NÃO ACEITO PARTICIPAR

 (assinatura do participante)

Corumbá, 14 de fevereiro de 2024.



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Serviço Público Federal
Ministério da Educação



APÊNDICE B – Carta Pedagógica

CARTA PEDAGÓGICA

Palavras Introdutórias

Prezado(a) aluno(a), no intuito de valorizar a sua participação na pesquisa sobre a Política Nacional de Ensino Superior, optamos pelo recurso metodológico da Carta Pedagógica. Este recurso está baseado na concepção freiriana de Educação como experiência dialógica e concede especial atenção para o desenvolvimento reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizado.

Pela sua estrutura textual, a Carta Pedagógica se configura como um documento de pesquisa cuja finalidade principal é a construção de um diálogo entre os questionamentos e enunciados do pesquisador e as opiniões e interpretações o sujeito autor da Carta.

No caso específico da nossa pesquisa, cujo foco incide na Política Nacional de Assistência Estudantil e na concessão do Auxílio Permanência, solicitamos que desenvolva uma Carta Pedagógica dissertando sobre os seguintes tópicos:

- (1) A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.
- (2) A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

Palavras Secundárias

A ordem dos tópicos supramencionados pode ser alterada. O importante é que você reflita, de forma crítica, sobre a coexistência de duas dimensões do fenômeno: de um lado, existe uma Política Nacional de Assistência Estudantil que visa incentivar o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda no Ensino Superior; e, do outro, existe a sua experiência de cidadão brasileiro, estudante do Ensino Superior e beneficiário da respectiva política.

Consideramos pertinente ressaltar que a sua participação na pesquisa é voluntária e que as informações registradas na sua Carta Pedagógica serão usadas exclusivamente para a produção de textos acadêmicos.

ANEXO A – Carta Pedagógica (Nina)

Enunciado 01: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *Não tenho uma percepção muito boa do auxílio. Fui bolsista por 2 anos e ainda sou bolsista este ano e confesso, que por mais que eu não seja uma marinheira de primeira viagem nisso, ainda tenho dificuldades em compreender os objetivos reais do programa de auxílio estudantil na UFMS. A princípio a proposta parece muito boa, dando a entender que ela vai ao encontro das nossas necessidades. Porém, na prática, não é o que parece. O alcance do benefício não vai de encontro aos estudantes que realmente precisam e não é compatível com as nossas necessidades. A própria universidade não mantém uma política clara e transparente sobre suas resoluções de documentos exigidos para a seleção. Isso acaba reduzindo o número de inscritos no programa e tornando difícil comprovar a pobreza, ou seja, nascemos pobres e ainda passamos pela vergonha de nem conseguir comprovar isso para garantia de direitos.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *Hoje, já me acostumei com a ideia de ser a aluna pobre na UFMS Câmpus do Pantanal. No entanto, é complicado ser uma estudante pobre em uma Universidade Federal. A sensação é estranha: uma sensação de não pertencer a esse núcleo estudantil. A instituição, professores, coordenadores e demais gestores, não tem a sensibilidade em olhar o estudante pobre com humanidade. Fazemos parte de uma estatística que vai sobreviver ou fracassar. Estamos fadados a nossa própria responsabilidade e sorte. Não temos apoio, nem orientação, ou seja, entramos em um terreno desconhecido, na qual não nos pertence e se insistirmos em permanecer a sensação é que disputamos espaço e vaga do outro. Cursar o ensino superior sendo pobre é o mesmo que matar um leão por dia. A universidade teoricamente abraça políticas públicas assistencialistas, porém, não busca reestruturar seus currículos, nem metodologias para reduzir diferenças intelectuais, pelo contrário a universidade federal ajuda a estereotipar o indivíduo desfavorecido daqueles que já nasceram bem-conceituados em uma família de classe média.*

ANEXO B – Carta Pedagógica (Jane)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *As medidas do PNAES são medidas governamentais na área da educação que visam garantir a entrada e a permanência no ensino superior. Acredito que essas medidas são fundamentais para combater a desigualdade educacional e para modificar o padrão elitizado historicamente presente nas universidades brasileiras. Ao focar em proporcionar benefícios para as camadas mais vulneráveis, é viável criar condições para democratizar o conhecimento acadêmico.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *É uma experiência um tanto desafiadora, pois prejudica diretamente na maneira e na forma em que estudamos e principalmente no tempo que temos para pensar só no estudo, levando em consideração que precisamos ir bem nas disciplinas para a garantia de bolsas e o sustento na faculdade, o que torna tudo, mas difícil e complicado, a concentração no estudo não é 100% focada é sempre pensando no que devemos fazer para ter essas condições mais favoráveis de estudo.*

ANEXO C – Carta Pedagógica (Eva)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *O auxílio vem com o objetivo de ajudar diversos alunos que passam por dificuldades por sua condição financeira ser baixa. No entanto, poderia ser melhor esse recurso, digo isso no valor pago que deveria acompanhar a inflação e o número de vagas ofertadas também deveria ser maior para alcançar um número maior de estudantes vulneráveis.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *É muito ruim querer estudar, querer seguir uma carreira profissional passando por dificuldades dentro de casa. E ao ir para a faculdade e acabar desistindo por causa do trabalho é muito frustrante ao estudante em situação de pobreza. Carregar esse rótulo de estudante em vulnerabilidade é como ser marcado na sociedade como o pobre e incapaz que não consegue acompanhar o intelecto dos demais e nem sempre é assim. Nascer pobre e ser pobre é uma coisa, mas nem todos que são pobres são limitados na intelectualidade. E fazemos por merecer para estar aqui.*

ANEXO D – Carta Pedagógica (Lia)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *Eu acho que para um aluno bolsista que precisa de tudo para estudar, esse auxílio é importante para custear principalmente o transporte da gente que mora do outro lado da cidade. A universidade pode ser pública, mas estudar nela não é totalmente de graça. Estamos em desvantagem em relação a aqueles estudantes que vem de classe média. Xerox e material didático não é de graça. E para isso, precisamos de auxílio financeiro, porque um estudante que quiser levar a formação a sério precisa abdicar da possibilidade de trabalhar fora para estudar.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *É horrível ser apontado como estudante vulnerável na universidade, isso causa constrangimento em todos os graus e gêneros. É vergonhoso quando acontece essa discriminação dentro do câmpus. A sensação que dá é que no momento que isso acontece deixamos de ser iguais e passamos a nos tornar sujeitos inferiores e indignos de dividir o mesmo espaço que eles. É uma sensação revoltante!*

ANEXO E – Carta Pedagógica (Léia)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *Conheci sobre o Auxílio Permanência na universidade e infelizmente nos primeiros anos de formação não obtive ajuda, tive que me virar para conseguir dar conta dos materiais pedagógicos, foram alguns anos bem estressantes. Chegava a passar o dia todo na universidade para poder dar conta das disciplinas, isso porque pelo meu curso, seria impossível conseguir arrumar um emprego de meio expediente. Assim, o Auxílio Permanência foi muito importante nos anos finais de curso, principalmente durante os estágios que precisamos realizar obrigatoriamente.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *Ser um estudante vulnerável na universidade pública é a coisa mais contraditória. Uma universidade pública onde quem estuda é o rico e quem permanece ainda é o rico, me faz pensar que lugar de pobre continua sendo o de empregado o tempo todo. As próprias universidades não colaboram para mudar essa condição, e por isso, a maioria dos estudantes desistentes ainda são os que vêm da camada popular. Muitos acabam migrando para as universidades a distância com o intuito de ter uma graduação e ter mais acessibilidade para realizar as provas.*

ANEXO F – Carta Pedagógica (Rose)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *A proposta das políticas públicas na universidade federal é interessante, porém, ainda poucos estudantes conhecem sobre essa possibilidade. Isso não é divulgado. Não existe um manual para auxiliar os estudantes que são carentes dentro das universidades e isso resulta em muitas desistências ao longo da caminhada. Ninguém é obrigado a saber de tudo e conhecer sobre políticas públicas e auxílios estudantis, esses assuntos não é acessível a todos.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *É um desafio. Primeiro que para a maioria dos estudantes carente, conquistar a aprovação no vestibular é uma das etapas mais difíceis antes do início da vida acadêmica. Segundo porque a permanência estudantil no ensino superior é agravada pelas dificuldades financeiras, emocionais e sociais que grande parte dos estudantes possuem, resultando em alto índice de evasão nas universidades. E terceiro que nem sempre a instituição e professores estão dispostos a ter empatia com a condição vulnerável dos estudantes de baixa renda que ingressam na universidade federal.*

ANEXO G – Carta Pedagógica (Bia)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *O objetivo da política é minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas, matriculados em cursos presenciais oferecidos nas universidades públicas federais.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *Acredito que aqui na universidade é uma extensão do que acontece em outros lugares com estudantes e pessoas pobres. O preconceito existe e sempre vai existir. O que não podemos deixar é se abater e desistir pelo fato de não sermos aceitos.*

ANEXO H – Carta Pedagógica (Lúcia)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *A Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior (PNAES), em especial o auxílio permanência é de grande importância para que os estudantes em situação de vulnerabilidade social continuem na universidade. Os objetivos do PNAES consistem em democratizar o acesso à educação pública de nível superior, minimizar desigualdades sociais e taxa de evasão, além de aumentar o desempenho e a inclusão social dos estudantes beneficiados. Nesse sentido, acredito que o PNAES cumpre com excelência esses objetivos, pois a concessão do auxílio permanência geralmente é a principal fonte de renda do estudante de curso de graduação e ao receber, várias preocupações (principalmente financeiras) se amenizam. No entanto, o auxílio permanência não resolve todos os problemas dos alunos de baixa renda, pois existem outros problemas que afetam esse estudante, como por exemplo, a discrepância de conhecimento em certas áreas em comparação à estudantes que tiveram um ensino mais avançado ou outras experiências de vida. Estudantes de baixa renda geralmente tem um conjunto de leituras bem menor do que demais estudantes, devido ao preço dos livros, acesso às bibliotecas e livrarias.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *Eu fui beneficiária do auxílio permanência no período de setembro de 2021 a dezembro de 2023, do 2º até o 8º semestre.* Quando comecei a receber o auxílio permanência, o valor pago era de R\$400 reais. Com esse valor, normalmente eu pagava o jantar no Restaurante Universitário, pagava transporte para ir de um estágio ao outro (O meu curso tinha 2 estágios por semestre) e comprava o que precisava em casa. Várias vezes esse valor me salvou de passar dificuldades financeiras maiores, contribuindo por exemplo para fazer as compras do mês ou pagar alguma conta como energia ou água. Sou bastante grata à essa política, pois ela permitiu que as minhas preocupações girassem mais em torno do meu desempenho na universidade do*

* Neste ponto destacado pelo sinal gráfico (*) suprimos um fragmento da Carta Pedagógica porque a participante informou seu curso e o semestre em que estava. A supressão foi necessária para proteger a identidade da participante.

que à minha classe social. Isso não significa que ser beneficiária do auxílio permanência tenha resolvido todos os meus problemas. É verdade que o auxílio permitiu que eu não desistisse do curso, cumprindo, portanto, o objetivo de minimizar taxa de evasão. Além disso, o auxílio também ajudou a melhorar meu desempenho acadêmico, pois eu podia trabalhar menos horas e me dedicar aos estudos. No entanto, o Auxílio Permanência não diminuiu.

ANEXO I – Carta Pedagógica (Mia)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *Conheci o Auxílio Permanência no CPAN. Esse auxílio foi muito importante para a minha trajetória acadêmica. Principalmente para aqueles que precisam de tudo para poder estudar, esse auxílio é importante para custear principalmente o transporte da gente que mora do outro lado da cidade. E mesmo que o Ensino Superior seja público, permanecer nele exige recursos que não possuímos.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *É estranho ser visto como estudante vulnerável na universidade, chega a ser desgastante para nós em todos os graus e gêneros. A sensação que dá é que no momento que isso acontece deixamos de ser iguais aos outros e passamos a nos tornar sujeitos inferiores e indignos de dividir o mesmo espaço que eles.*

ANEXO J – Carta Pedagógica (Luiza)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *Sou suspeita para falar sobre o Auxílio, porque sou bolsista e este é meu último ano de universidade e de Auxílio Estudantil. Posso dizer que sou filha das políticas públicas e devo a minha formação a esse programa de auxílio estudantil. A única crítica que tenho é que os meios para conseguir a bolsa são muito difíceis. São tantos documentos que exigem para comprovar que realmente somos carentes que chega a dar desânimo e por isso, muitos desistem. Deveriam facilitar isso para os estudantes carentes e aumentar o número e o valor pago das bolsas também.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *De certa forma estar nessa condição é bem desvantajosa para nós estudantes da camada popular. A sensação que dá é que estamos sempre em uma corrida constante que parece não ter fim. É complicado falar sobre isso porque os sentimentos se misturam e fica difícil saber até onde é ressentimento ou frustração. Mas acredito, que toda experiência é válida para a vida como forma de aprendizado e persistência.*

ANEXO K – Carta Pedagógica (Maria)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *Particularmente, eu como acadêmica acredito que a política nacional de assistência estudantil é muito importante para me manter na universidade, pois é difícil trabalhar de forma integral e estudar. Acredito também que seria interessante reaverem o valor do auxílio, pois a meu ver não condiz com a atual situação econômica. A quantidade de bolsas oferecidas é algo que também deveria ser mudada, pois na maioria das vezes não é suficiente a tantos acadêmicos que como eu necessita dessa assistência.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *Estar cursando o Ensino Superior em um contexto de vulnerabilidade econômica não é nada fácil, pois o estudo requer total entrega e compromisso. No início do curso, eu ficava preocupada pensando se conseguiria permanecer e futuramente me formar. Sigo com os meus estudos, atualmente estou no último ano. Durante os anos anteriores, a agonia e as dificuldades estavam presentes em minha vida, no entanto, o sonho de ter um “futuro melhor” tem sido um forte aliado nessa caminhada.*

ANEXO L – Carta Pedagógica (Josi)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *Poderia ser melhor esse recurso. Digo isso no valor pago que deveria acompanhar a inflação e o número de vagas ofertadas também deveria ser maior para poder alcançar um número maior de estudantes vulneráveis que realmente precisam.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *Não é muito agradável esse tipo de experiência. Nos tornamos alvo de nossas próprias lutas, frustrações e adversidades. Conquistar um espaço que não nos pertencia antes é uma grande batalha até o fim do curso, daí um dos motivos que não nos permitimos ser identificados facilmente até estarmos na mesma condição financeira dos demais.*

ANEXO M – Carta Pedagógica (Carla)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *O auxílio permanência visa contribuir para a permanência dos estudantes de baixa renda, poderia oferecer uma assistência maior, em vista que muitos graduandos que possuem somente essa renda necessitam de outras para seu próprio sustento. Por outro lado, o auxílio permanência me ajudou em relação aos gastos que a faculdade oferece, como por exemplo o auxílio contribui para que eu pudesse ter condições de jantar/ almoçar no RU¹⁶ e utilizar também para que eu tivesse os materiais pedagógicos. Os R\$ 500,00 oferecidos são somente para os gastos que surgem na faculdade, infelizmente para suprir as necessidades básicas, o auxílio não ajudou muito.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

Observação: O discente não respondeu a segunda pergunta.

¹⁶ RU (Restaurante Universitário).

ANEXO N – Carta Pedagógica (Jaque)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *A política de assistência estudantil é uma Política Social aplicada nas políticas educacionais como uma ferramenta que busca criar um padrão de igualdade entre os estudantes. Pode ser definida como um conjunto de políticas voltadas para a permanência de estudantes nos espaços educacionais. A assistência estudantil garante a permanência acadêmica de estudantes de baixa renda nas universidades e institutos federais.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *Para mim, ser um estudante do Ensino Superior em situação de vulnerabilidade foi bastante complicado. As coisas antes de ingressar na universidade se apresentavam de uma forma, contudo, depois de entrar compreendemos que a realidade é outra. A universidade pública não apresenta apenas dificuldade para o estudante de baixa renda entrar e permanecer é o maior desafio. Falo isso, porque permanecer e concluir o Ensino Superior foi o meu maior desafio até então! Foram tantos problemas, percalços, inconstâncias, frustrações que a vontade maior era de desistir, porém, a única certeza que impedia o meu fracasso era que ao final do curso eu estaria na mesma condição social que todos os outros e isso não me deixaria mais em desvantagem e sim em condições de disputa quase igualitária. Agradeço muito ao auxílio permanência que foi importante para a minha graduação, supriu as minhas necessidades até onde pode. Não mudou a minha vida dentro da universidade, mas me forneceu condições para poder permanecer estuando.*

ANEXO O – Carta Pedagógica (Clara)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *O Auxílio Permanência é de uma grande importância para que nós alunos possamos a estudar tranquilamente sem precisar se preocupar em trabalhar fora para ter o necessário dentro de casa. Acredito, que o aumento que teve de 400 para 500, irá ajudar muitos estudantes em situação de vulnerabilidade.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *O auxílio Permanência foi de uma grande importância para que eu chegasse até o final do meu curso. Pois, tive que sair do estágio remunerado, porque não consegui conciliar “trabalho” e estudo ao mesmo tempo e ficou muito cansativo. E o que me ajudou a comprar coisas básicas dentro de casa foi o auxílio Permanência e se não fosse isso nem sei se conseguiria chegar na reta final do período da minha faculdade.*

ANEXO P – Carta Pedagógica (Clarice)

Enunciado 1: A sua percepção sobre os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil para o Ensino Superior, e, particularmente, sobre a concessão do Auxílio Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

R: *Acbedo que essa política é de suma importância para os estudantes carentes que estudam nas universidades públicas. Eu mesma que sou bolsista do Auxílio Permanência, agradeço muito por ter conseguido essa bolsa para me ajudar a custear meus materiais didáticos aqui. Sem ele não eu nem sei se ainda estaria estudando. Porém, ainda o valor pago é baixo para um estudante de baixa renda. As vezes não conseguimos suprir todas as necessidades que temos dentro da universidade e daí precisamos optar por aquele que é mais urgente e essencial.*

Enunciado 2: A sua interpretação sobre a experiência de estar cursando o Ensino Superior em situação de vulnerabilidade social.

R: *Se não fosse o auxílio permanência e as políticas públicas, com toda certeza eu não conseguiria terminar o curso de licenciatura em letras com habilitação em inglês. Sem esses benefícios para as minorias cursarem o ensino superior em situação de vulnerabilidade não seria difícil e sim impossível. Falo isso, devido a necessidade que temos de ter que dedicar mais aos estudos devido ao Ensino Médio fraco que tivemos. Por isso, trabalhar e estudar não é viável para quem quer realmente concluir a universidade com seriedade.*