

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZ ROGÉRIO MÉLLO FRANCELINO

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A SUA RELAÇÃO COM A TAXA DE SUCESSO
DOS ALUNOS COTISTAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

CAMPO GRANDE, MS

2025

LUIZ ROGÉRIO MÉLLO FRANCELINO

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A SUA RELAÇÃO COM A TAXA DE SUCESSO
DOS ALUNOS COTISTAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação Superior

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação dos cursos de mestrado e doutorado da UFMS, Câmpus de Campo Grande – MS, Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior/Mariluce Bittar – GEPPES/MB.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carina Elisabeth Maciel.

Campo Grande, MS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

X000x Francelino, Luiz Rogério Mélo

Assistência Estudantil e a sua relação com a taxa de sucesso dos alunos cotistas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul./ Luiz Rogério Mélo Francelino. - Campo Grande, MS. 2025. 287 f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carina Elisabeth Maciel.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus Campo Grande, Programa de Pós Graduação em Educação, 2025.

1 Pós-graduação – Teses. 2. Sucesso. 3. Cotistas. 4. Assistência estudantil. I. Maciel, Carina Elisabeth. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. III. Título.

XXX xx.xxx

**ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A SUA RELAÇÃO COM A TAXA DE SUCESSO
DOS ALUNOS COTISTAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carina Elisabeth Maciel (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dr^a. Andréia da Silva Quintanilha Sousa (Membro titular)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a. Dr^a. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Membro titular)
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira (Membro titular)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof. Dr. Dirceu Santos Silva (Membro titular)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof.^a Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva (Membro suplente)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

Dedico esta tese à Administração Superior da UFMS, para que através da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd e Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – Proaes, sejam aprimoradas as ações que promovem o acesso, permanência e sucesso dos estudantes cotistas na graduação, auxiliando desta forma no cumprimento da Missão da UFMS que é “Desenvolver e socializar o conhecimento, formando profissionais qualificados para a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, fonte de sabedoria, pela dádiva da vida, pela saúde e por ter conduzido cada passo da minha caminhada até a concretização deste momento tão significativo.

À minha família; minha amada esposa que sempre me incentivou e me apoiou; meus filhos queridos, presentes de Deus, que são a motivação para alçar voo e buscar novas conquistas; e um destaque especial à minha MÃE, que além de ser minha mãe desde que eu nasci é minha grande incentivadora, com um coração enorme, e que me ajudou além da medida a chegar até aqui.

À minha orientadora e pesquisadora, Prof^a. Dr^a. Carina Elisabeth Maciel, que aceitou o desafio de me acompanhar em mais esta trajetória acadêmica, tão querida, muito bonita, paciente e simpática, sugerindo sempre boas leituras, dando dicas preciosas e fazendo correções tão assertivas. Desejo à senhora, querida professora, todo o sucesso que almeja, e oro para que Deus a abençoe juntamente com sua família.

À UFMS, minha segunda casa, que me recebeu há 21 anos e me concedeu oportunidades incríveis de aprendizado e crescimento profissional e educacional, quando aqui ingressei não pensava que um dia me tornaria Mestre e agora estou trilhando as sendas do doutorado. A UFMS me proporcionou isso, sou extremamente grato a esta instituição incrível e gostaria muito de poder retribuir o investimento tão significativo feito na minha pessoa.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior Mariluce Bittar (GEPPES/MB), que me ajudaram e contribuíram nas apresentações de trabalho, ouvindo, falando e dando sugestões valiosas. Ao meu amigo internacional Felix Matias, também doutorando em educação pela UFMS, que tem um coração muito generoso e me auxiliou muito a entender o Materialismo Histórico Dialético, além de me ajudar nos artigos e parte escrita para a qualificação.

Agradecimentos devemos a tudo e a todos, pois a GRATIDÃO é o reconhecimento por aquilo que recebemos e muitas vezes não merecemos. Devemos ser gratos até por coisas que aparentemente nos machucam e nos deixam triste, mas que nos fazem crescer e alcançar nossos objetivos, então GRATIDÃO ETERNA é um sentimento que quero cultivar hoje e sempre.

“Após a torcida ter ido embora e o estádio estar vazio, após as manchetes terem sido publicadas e você ter voltado para o silêncio do seu quarto e o troféu ter sido guardado na estante e toda a pompa e a fanfarra terem cessado, as coisas que perduram depois disso tudo são: a dedicação para a vitória e a dedicação para fazer com nossa vida o melhor que pudermos para transformar o mundo num lugar melhor para se viver”

Vince Lombardi

FRANCELINO, L. R. M. **Assistência estudantil e sua relação com a taxa de sucesso dos alunos cotistas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 287 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.

RESUMO

Esta tese investiga a correlação entre a assistência estudantil e o sucesso acadêmico na conclusão dos cursos de graduação, com foco nos estudantes cotistas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A pesquisa parte da problemática do acesso desigual e da permanência limitada de grupos historicamente excluídos da educação superior, entendendo tais fenômenos como expressões da questão social que atravessa as condições materiais e simbólicas de existência desses sujeitos. O objetivo geral do estudo consiste em analisar em que medida as políticas de assistência estudantil influenciam as taxas de sucesso na graduação dos estudantes cotistas, buscando compreender seus impactos na permanência na educação superior e na redução das desigualdades. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, a investigação concebe o desenvolvimento humano e social como um processo histórico contraditório, permeado por lutas e transformações qualitativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza quanti-qualitativa, desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica e documental sobre a trajetória das políticas educacionais de acesso e permanência na educação superior no Brasil. Esta etapa foi complementada pela análise de tais políticas nos relatórios institucionais da UFMS, referentes ao período de 2013 a 2024, e pela aplicação de um questionário semiestruturado a estudantes cotistas beneficiários de assistência estudantil na UFMS, afim de avaliar a percepção da importância dos auxílios recebidos. Os resultados apontam que a assistência estudantil exerce papel decisivo na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes cotistas, embora persistam desafios relativos à abrangência e à efetividade das ações. Conclui-se que tais políticas constituem instrumentos fundamentais para a promoção da democratização da educação superior, contribuindo para o aprimoramento das políticas de acesso e permanência e para o avanço de uma universidade pública mais equitativa.

Palavras chave: Assistência estudantil. Acesso. Permanência. Sucesso.

FRANCELINO, L. R. M. **Student assistance and its relationship with the success rate of quota students in undergraduate courses at the Federal University of Mato Grosso do Sul.** 287 p. Thesis (Doctorate in Education), Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.

ABSTRACT

This thesis investigates the correlation between Student Assistance and academic success in undergraduate studies, focusing on quota students at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The research stems from the problem of unequal access and limited retention of historically excluded groups in higher education, understanding these phenomena as expressions of the social question that permeates the material and symbolic conditions of existence of these individuals. The general objective of the study is to analyze to what extent Student Assistance policies influence the graduation success rates of quota students, seeking to understand their impacts on retention in higher education and the reduction of inequalities. Grounded in Historical-Dialectical Materialism, the investigation conceives human and social development as a contradictory historical process, permeated by struggles and qualitative transformations. Methodologically, it is a descriptive research of a quantitative-qualitative nature, developed from a bibliographic and documentary review on the trajectory of educational policies for access and retention in higher education in Brazil. This stage was complemented by the analysis of such policies in the institutional reports of UFMS (Federal University of Mato Grosso do Sul), referring to the period from 2013 to 2024, and by the application of a semi-structured questionnaire to quota students benefiting from student assistance at UFMS, in order to evaluate the perception of the importance of the aid received. The results indicate that Student Assistance plays a decisive role in the retention and academic success of quota students, although challenges persist regarding the scope and effectiveness of the actions. It is concluded that such policies constitute fundamental instruments for promoting the democratization of higher education, contributing to the improvement of access and retention policies and to the advancement of a more equitable public university.

Keywords: Student Assistance. Access. Permanence. Success.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa dos Câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	138
Figura 2	Mapa da Cidade Universitária da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande	141
Figura 3	Mapa do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	142
Figura 4	Mapa do Câmpus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	143
Figura 5	Mapa do Câmpus do Pantanal (Corumbá) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	144
Figura 6	Mapa do Câmpus de Paranaíba da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	145
Figura 7	Mapa do Câmpus de Coxim da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	145
Figura 8	Mapa do Câmpus de Nova Andradina da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	146
Figura 9	Mapa do Câmpus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	147
Figura 10	Mapa do Câmpus de Chapadão do Sul da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	148
Figura 11	Mapa do Câmpus de Ponta Porã da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	149
Figura 12	Monumento Símbolo (Paliteiro) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	150
Figura 13	Organograma da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização da Pesquisa	51
Quadro 2	Principais acontecimentos da 1ª fase do percurso histórico da Assistência Estudantil (1928 – 1979)	65
Quadro 3	Principais acontecimentos da 2ª fase do percurso histórico da Assistência Estudantil (1980 – 2005)	74
Quadro 4	Principais acontecimentos da 3ª fase do percurso histórico da Assistência Estudantil (2006 até os dias atuais)	84
Quadro 5	Evolução histórica da Assistência Estudantil – Marcos importantes (1928 – 2024)	85
Quadro 6	Programas previstos na Lei nº 14.914/2024 (Pnaes)	88
Quadro 7	Servidores da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024	153
Quadro 8	Ações de assistência estudantil desenvolvidas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, distribuídas entre as diretorias e secretarias, 2024	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxas de matrículas (1) de estudantes de 18 a 24 anos, matriculados na educação superior – Brasil, período 2012 a 2023	173
Gráfico 2	Distribuição percentual da população de 18 a 24 anos por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil, 2023	185
Gráfico 3	Número de ingressantes na educação superior das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil, período de 2013 a 2023	176
Gráfico 4	Número de ingressantes na educação superior das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil, por tipo de programa de reserva de vagas – 2023	179
Gráfico 5	Evolução da trajetória dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – Brasil, 2014 a 2024	181
Gráfico 6	Proporção de vagas novas e remanescentes ocupadas, por categoria administrativa – Brasil, 2022	182
Gráfico 7	Percentual da população com educação superior, por faixa etária - Brasil, 2022	183
Gráfico 8	Quantitativo de ingressos na graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2013 a 2024	189
Gráfico 9	Quantitativo de egressos da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2013 a 2024	192
Gráfico 10	Evolução dos ingressos (2013 – 2019) e egressos (2018 – 2024) da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	193
Gráfico 11	Taxa de sucesso da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2013 a 2024	195
Gráfico 12	Taxa de retenção da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2013 a 2024	197
Gráfico 13	Taxa de evasão da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2013 a 2024	198
Gráfico 14	Período de recebimento do Auxílio Permanência, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	205

Gráfico 15	Importância do Auxílio Permanência no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	206
Gráfico 16	Período de recebimento do Auxílio Creche de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	207
Gráfico 17	Importância do Auxílio Creche no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	208
Gráfico 18	Período de recebimento do Auxílio Alimentação, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	209
Gráfico 19	Importância do Auxílio Alimentação no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	211
Gráfico 20	Período de recebimento do Auxílio Moradia, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	212
Gráfico 21	Importância do Auxílio Moradia no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	213
Gráfico 22	Importância do Auxílio para participação em eventos, apoio pedagógico e auxílio para estudantes com deficiência e altas habilidades para o sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	215
Gráfico 23	Período de recebimento do Auxílio Emergencial, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	216
Gráfico 24	Importância do Auxílio Emergencial no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	217

Gráfico 25	Período de recebimento do Auxílio Transporte/passe do estudante, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	218
Gráfico 26	Importância do Auxílio Transporte/passe do estudante no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	219
Gráfico 27	Período de recebimento do auxílio Bolsas Promisaeas, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	220
Gráfico 28	Importância do auxílio Bolsas Promisaeas no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	221
Gráfico 29	Importância do recebimento da Bolsa de Extensão no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025	222
Gráfico 30	Taxa de sucesso dos beneficiários do programa de assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	229
Gráfico 31	Taxas de sucesso dos estudantes cotistas x ampla concorrência x beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Reserva de vagas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período 2012 a 2015	157
Tabela 2	Orçamento para a assistência ao estudante de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior - Brasil, período 2008 a 2024	185
Tabela 3	Orçamento para a assistência ao estudante de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, Brasil, período 2013 a 2023, corrigido para 2023 pelo IPCA*	186
Tabela 4	Orçamento para a assistência ao estudante de graduação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 2014 a 2023	200
Tabela 5	Orçamento para a assistência ao estudante de graduação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 2014 a 2023, corrigido para 2023 pelo IPCA	201
Tabela 6	Beneficiários da assistência estudantil por unidade – Agosto/2025	204
Tabela 7	Percentual de ingressos na graduação, por categoria de reserva de vagas, de acordo com os beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	227

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
Andifes	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior
art.	Artigo
BM	Banco Mundial
CadÚnico	Cadastro Único
CD	Conselho Diretor
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
Coun	Conselho Universitário
CPAN	Câmpus do Pantanal
CPAQ	Câmpus de Aquidauana
CPAR	Câmpus de Paranaíba
CPCS	Câmpus de Chapadão do Sul
CPCX	Câmpus de Coxim
CPDO	Câmpus de Dourados
CPNA	Câmpus de Nova Andradina
CPNV	Câmpus de Naviraí
CPPT	Câmpus de Ponta Porã
CPTL	Câmpus de Três Lagoas
CR	Coeficiente de Rendimento
DAE	Departamento de Assistência ao Estudante
Diaes	Diretoria de Assuntos Estudantis
Diies	Divisão de Inclusão e Integração Estudantil
EaD	Ensino a distância
EcD	Estudante com deficiência
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPIs	Equipamentos de Proteção Individual
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FPP	Forças Pró-Permanência
GAB	Gabinete
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	Índice de Desempenho Acadêmico
IES	Instituição de Ensino Superior
If	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Ifes	Instituição Federal de Ensino Superior
Incluir	Programa incluir de Acessibilidade na Educação
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inisa	Instituto Integrado de Saúde
IPCA	Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo
Ipev	Auxílio Financeiro para Participação em Eventos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Loas	Leis Orçamentárias Anuais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo histórico-dialético
MPO	Ministério do Planejamento e Orçamento
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAB	Programa de Acolhimento nas Bibliotecas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAE	Programa de Assistência Estudantil
	Política de Assistência Estudantil
PAS	Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes
Pases	Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior
Pate	Programa de Apoio ao Transporte do Estudante
PBP	Programa de Bolsa Permanência

PcD	Pessoa com deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEM	Programa Estudantil de Moradia
PL	Projeto de Lei
PNA	Plano Nacional de Assistência
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil (Política Nacional de Assistência Estudantil)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPI	Plano Pedagógico Institucional
Preae	Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
Proaes	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
Proece	Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Esporte
Promisaes	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
Propepe	Programa de Permanência Parenteral na Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
Seaaf	Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas
Seae	Secretaria de Assistência Estudantil
Seali	Secretaria de Espaços de Alimentação
Sease	Secretaria de Atenção à Saúde do Estudante
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
Sedepe	Secretaria de Desenvolvimento Profissional e Egressos
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Sefi	Secretaria de Formação Integrada
Sence	Secretaria Nacional de Casa do Estudante
SeSu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada

Sisgba	Sistema de Gestão de Bolsas e Auxílios
TAP	Taxa de Permanência
TB	Taxa Bruta
TCA	Taxa de Conclusão Acumulada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TL	Taxa Líquida
TLA	Taxa líquida ajustada
TODA	Taxa de Desistência Acumulada
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRB	universidade Federal Recôncavo da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1	EIXO ESTRUTURANTE DA PESQUISA	29
2.1.1	Materialismo histórico-dialético como epistemologia de pesquisa	30
2.1.2	A Dialética enquanto princípio metodológico	37
2.2	TIPOLOGIA DA PESQUISA	40
2.2.1	Quanto à natureza	40
2.2.2	Quanto à abordagem	41
2.2.3	Quanto aos objetivos	42
2.2.4	Quanto aos procedimentos	433
2.3	COLETA DE DADOS	47
2.3.1	Lócus da pesquisa	47
2.3.2	Instrumento de coleta	477
2.3.3	Amostra	49
2.4	QUADRO RESUMO	50
3	POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	52
3.1	FASES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL	56
3.1.1	Primeira fase da Assistência Estudantil no Brasil (1928–1979)	57
3.1.2	Segunda fase da Assistência Estudantil no Brasil (1980-2005)	66
3.1.3	Terceira fase da Assistência Estudantil no Brasil (2006- dias atuais)	74
3.2	A POLÍTICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA LEI 14.914/2024	86
3.2.1	Da finalidade e objetivos	87
3.2.2	Programas, ações e requisitos	88
3.3	ANÁLISE CRÍTICA DA TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL SOB A ÓTICA HISTÓRICO-DIALÉTICA	107
3.4	DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	110
3.4.1	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	113
3.4.2	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)	117
3.4.3	Programa Universidade para todos (Prouni)	121

3.4.4	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)	124
3.4.5	Sistema de Seleção Unificada (Sisu)	127
3.4.6	Lei de Cotas	130
3.5	ANÁLISE CRÍTICA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÓTICA HISTÓRICO-DIALÉTICA	134
4	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	136
4.1	BREVE HISTÓRICO DA UFMS	136
4.2	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UFMS EM 2024	138
4.2.1	Câmpus de Campo Grande/Cidade Universitária	140
4.2.2	Câmpus de Três Lagoas - CPTL/UFMS	141
4.2.3	Câmpus de Aquidauana – CPAQ/UFMS	142
4.2.4	Câmpus do Pantanal/Corumbá - CPAN/UFMS	143
4.2.5	Câmpus de Paranaíba - CPAR/UFMS	144
4.2.6	Campus de Coxim - CPCX/UFMS	144
4.2.7	Câmpus de Nova Andradina - CPNA/UFMS	146
4.2.8	Câmpus de Naviraí - CPNV/UFMS	146
4.2.9	Câmpus de Chapadão do Sul – CPCS/UFMS	147
4.2.10	Câmpus de Ponta Porã – CPPP/UFMS	148
4.3	ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E RECURSOS HUMANOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFMS	150
4.4	A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS RELATÓRIOS INSTITUCIONAIS DA UFMS	156
4.5	CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	168
5	INDICADORES EDUCACIONAIS DA GRADUAÇÃO NAS IFES: BRASIL E UFMS	170
5.1	INDICADORES EDUCACIONAIS: PANORAMA NACIONAL	171
5.1.1	Expansão e acesso	172
5.1.2	O orçamento da assistência estudantil frente à crescente demanda de estudantes vulneráveis	184
5.2	INDICADORES EDUCACIONAIS: UFMS (2013 a 2024)	188
5.2.1	Ingressantes dos cursos de graduação da UFMS (2013 a 2024)	188

5.2.2	Egressos dos cursos de graduação da UFMS (2013 a 2024)	191
5.2.3	Evolução dos ingressos e egressos na UFMS (2013 a 2024)	192
5.2.4	Indicadores de Desempenho da Graduação da UFMS	194
5.2.5	O orçamento da assistência estudantil frente a demandas da UFMS	199
5.3	AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS ESTUDANTES COTISTAS DA UFMS	202
5.3.1	Ações de Assistência Estudantil Desenvolvidas pela UFMS	203
5.4	A TAXA DE SUCESSO DOS ESTUDANTES COTISTAS BENEFICIADOS PELAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFMS	226
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
	REFERÊNCIAS	238
	FONTES DOCUMENTAIS	269
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFMS	275
	APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	283

1 INTRODUÇÃO

Toda a natureza, de suas partículas mais minúsculas até seus corpos mais gigantescos, do grão de areia até o sol, do protozoário até o homem, se acha em estado perene de nascimento e morte, em fluxo constante, sujeita a incessantes mudanças e movimentos (Marx e Engels, 1977, p. 491).

Educação e família, um binômio que se entrelaça na formação de valores, no fortalecimento de vínculos afetivos e no estímulo à busca pelo conhecimento, constituindo alicerces essenciais na trajetória de cada indivíduo. Foi no apoio, nos conselhos e na presença constante da minha família que encontrei motivação para enfrentar os desafios e valorizar a educação como ferramenta de transformação. Graduado em administração e servidor técnico-administrativo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) há 21 anos, percorri uma trajetória que, embora originada fora do campo da educação, se enriqueceu ao dialogar com diferentes áreas do conhecimento, fortalecendo a compreensão interdisciplinar necessária ao estudo das políticas públicas. Realizei o mestrado em administração na UFMS, sendo que minha dissertação abordou temas relacionados a políticas públicas e indicadores sociais, após uma década de amadurecimento profissional e acadêmico, ingressei no doutorado na mesma linha de pesquisa.

A escolha do tema desta tese, "ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A SUA RELAÇÃO COM A TAXA DE SUCESSO DOS ALUNOS COTISTAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL", reflete tanto a continuidade da minha trajetória acadêmica quanto o compromisso institucional com a universidade pública, gratuita, igualitária e de qualidade, em diálogo com os desafios enfrentados pelos estudantes no contexto brasileiro contemporâneo. Além disso, a motivação para esta pesquisa se conecta ao desejo de deixar um legado significativo para a UFMS, reconhecendo sua importância na minha trajetória acadêmica e profissional, assim como, para outras instituições que enfrentam os mesmos desafios.

Ainda que as políticas públicas representem um campo de estudo comum a diversas áreas, reconheço que a perspectiva de um administrador, mesmo quando trabalha com políticas públicas, difere daquela assumida por professores da área de educação ou por assistentes sociais. Enquanto estes profissionais frequentemente se debruçam sobre as práticas pedagógicas e os processos de intervenção social, a administração, especialmente no campo das políticas públicas, oferece ferramentas

analíticas e operacionais voltadas à gestão, ao planejamento e à análise de políticas, permitindo identificar aspectos estruturais e gerenciais que impactam sua efetividade¹.

Nesse sentido, ao reconhecer a especificidade do olhar administrativo, torna-se necessário avançar para os fundamentos teóricos que orientam esta tese, de modo a compreender a educação em sua totalidade e inseri-la nas dinâmicas sociais mais amplas.

A educação não pode ser vista como um fenômeno isolado, mas deve ser analisada como uma esfera profundamente entrelaçada com as condições materiais da existência e, em particular, com a forma como o trabalho é organizado e vivenciado em cada época histórica. A compreensão dessa dialética é fundamental para desvelar os propósitos subjacentes às práticas educacionais e seu papel na reprodução ou transformação das estruturas sociais.

A relação entre o trabalho e a educação foi sobejamente discutida por vários autores, entre os quais podemos destacar os manuscritos de Antônio Gramsci (1891-1937), um dos importantes marxistas italianos, o húngaro George Lukács (1885-1971), Dermeval Saviani um dos maiores educadores brasileiros, entre outros. A contribuição desses pensadores, partindo de uma perspectiva marxista, enriquece a compreensão sobre como a educação pode atuar tanto como um instrumento de dominação e reprodução das desigualdades de classe quanto como uma ferramenta para a emancipação e a construção de uma nova ordem social, onde o trabalho seja livre e o desenvolvimento humano integral (Gramsci, 1995; Lukács, 2003; Saviani, 2008a, 2011).

A universidade pública brasileira, historicamente um espaço de elite, tem passado por profundas transformações nas últimas décadas. É inegável que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, e outras ações afirmativas transformaram o panorama das universidades federais. Antes dessas iniciativas, a educação superior pública era majoritariamente frequentada por uma elite socioeconômica e racial. Tal política buscou não apenas corrigir injustiças

¹ É comum encontrar-se na literatura especializada de avaliação referências a dimensões desejáveis de desempenho de organizações e programas avaliados, que se traduzem por exigências de *efetividade*, de *eficiência* e de *eficácia* dos programas de governo. No uso corrente, a efetividade diz respeito à capacidade de se promover resultados pretendidos; a eficiência denotaria competência para se produzir resultados com dispêndio mínimo de recursos e esforços; e a eficácia, por sua vez, remete a *condições controladas* e a resultados desejados de experimentos, critérios que, deve-se reconhecer, não se aplicam automaticamente às características e realidade dos programas sociais. (Marinho e Façanha, 2001, p. 7)

históricas e promover a inclusão de grupos sub-representados, mas também reconhecer o papel da universidade como um motor de mobilidade social e desenvolvimento para o país (Brasil, 2012b).

As políticas públicas educacionais têm sido amplamente debatidas e avaliadas. A questão central, que orienta esta investigação, consiste em responder ao seguinte questionamento: essas políticas estão, de fato, cumprindo seu papel inclusivo, garantindo não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, especialmente daqueles provenientes de grupos historicamente marginalizados? Assim, a análise busca compreender em que medida tais políticas promovem equidade e efetiva democratização do acesso e da trajetória no ensino superior. Dados do Censo da Educação Superior de 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostraram a importância de apoiar, investir e incentivar os estudantes que mais precisam, jovens de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, pois os resultados apontaram retorno positivo do investimento nessas políticas (Brasil, 2024d).

Apesar dos significativos avanços no acesso, a permanência e o sucesso acadêmico continuam sendo um grande desafio. O ingresso é apenas o ponto de partida de uma jornada que pode ser árdua para muitos. De acordo com Pochmann (2016), a profunda questão social brasileira, caracterizada por desigualdades estruturais, manifesta-se no cotidiano dos estudantes em situação de vulnerabilidade, que frequentemente enfrentam dificuldades financeiras, a necessidade de conciliar estudos com trabalho e carências na formação básica.

Nesse cenário, a assistência estudantil (AE) representa um marco fundamental para a democratização e a garantia da permanência dos estudantes na educação superior pública brasileira, pois visa criar condições para que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica possam ter acesso, permanecer e concluir seus cursos de graduação; diferentemente do assistencialismo, que se baseia em ações pontuais de caridade ou favor sem caráter político-pedagógico, a AE, consolidada como uma política pública de Estado, estabelece-se como um direito social e um dever institucional, pautado pelo princípio da equidade, garantindo a proteção social e o suporte necessário para o pleno exercício da vida acadêmica e a superação das desigualdades estruturais, e não apenas o alívio paliativo da pobreza.

Estudo feito pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes), em 2017, demonstra que a AE atua mitigando os

determinantes sociais que poderiam inviabilizar a trajetória universitária. Segundo o estudo, a relevância da AE reside na sua capacidade de atuar sobre os determinantes sociais que podem inviabilizar a trajetória universitária, como a falta de moradia, alimentação inadequada, dificuldades com transporte, e a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho para prover o próprio sustento ou o da família (Andifes, 2017).

No entanto, a garantia de acesso e permanência ainda é vista como uma luta contínua. Lazzarato (2017) questiona se as políticas educacionais estão realmente promovendo a educação como um direito universal ou se a lógica do mercado financeiro tem influenciado sua concepção. A inclusão vai além de meros números e estatísticas, Arroyo (2002), enfatiza que uma educação verdadeiramente inclusiva demanda o desenvolvimento de habilidades sociais, éticas, culturais e de cidadania, transcendendo a simples transmissão de conhecimentos.

Bizarro, Marra e Pedro (2016) corroboram com essa visão, argumentando que o avanço tecnológico impõe à universidade um papel que vai muito além da exclusiva transferência de informações. A discussão se aprofunda na dualidade entre a humanização da educação e uma potencial alienação, levantando a questão, se as políticas atuais promovem um desenvolvimento integral ou apenas preparam mão de obra qualificada.

Embora a Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 tenha recentemente estabelecido a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e, apesar de mais de uma década da Lei de Cotas e sua atualização pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que redefiniu critérios de renda e incluiu estudantes quilombolas, há uma lacuna de estudos aprofundados que investiguem os impactos socioeconômicos e acadêmicos reais dessas legislações na trajetória e no desenvolvimento dos estudantes beneficiados (Brasil, 2023d; 2024c).

A presente tese, intitulada como já visto, "ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A SUA RELAÇÃO COM A TAXA DE SUCESSO DOS ALUNOS COTISTAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL", propõe-se a investigar a complexa intersecção entre as políticas de AE e o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas na UFMS.

A educação superior pública representa o *lócus* de (trans)formação de uma realidade. Portanto, o espaço universitário deve possibilitar a construção de instrumentos que promovam a análise crítica das propostas de implementação de políticas que buscam a inserção de estudantes menos favorecidos e/ou em situação

de vulnerabilidade na educação superior, bem como a sua permanência e consequente graduação.

Considerando que a nível nacional as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) enfrentam desafios similares com a AE no que se refere à demanda crescente e ao declínio do aporte financeiro, a escolha da UFMS como objeto de estudo justifica-se pela sua relevância regional e pelo desafio inerente de promover a inclusão em um estado com grandes disparidades sociais e geográficas, como é o caso de Mato Grosso do Sul (MS). A capital, Campo Grande, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) polariza muitas das oportunidades, mas o interior do estado ainda enfrenta desafios significativos em termos de acesso e infraestrutura, impactando diretamente a realidade dos estudantes que buscam a educação superior (IBGE, 2022).

Este estudo está vinculado à Linha de Pesquisa "Estado, Políticas e Educação", do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS, Campus de Campo Grande/MS. Faz-se mister enaltecer a contribuição do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPEs/MB) do qual faço parte, coordenado pela Professora Doutora Carina Elisabeth Maciel. Impende destacar que o GEPPEs/MB integra o Eixo 5 da Rede Universitas – Acesso e Permanência.

Apesar da democratização do acesso à educação superior pública no Brasil, ter se consolidado como uma preocupação central para governos, universidades e professores, obtendo significativo respaldo jurídico e ampla mobilização social, persistem questões fundamentais que configuram a problemática deste estudo: é possível alcançar o acesso, enquanto ingresso, permanência e conclusão pretendidos sem a alteração da base produtiva capitalista, ontologicamente excludente? É possível superar o modelo segregador de classes das universidades brasileiras, inclusive as públicas, mantendo os pressupostos capitalistas fundamentados na ideologia (neo)liberal?

A compreensão do núcleo ideológico, entendido como o conjunto de preceitos que mais positivamente impacta, das iniciativas voltadas à promoção do acesso e da permanência de estudantes cotistas na educação superior demanda uma reflexão filosófica e crítica aprofundada. Nesse sentido, o estudo ora desenvolvido, busca empreender uma análise empírica no contexto da UFMS, focalizando a taxa de sucesso de estudantes cotistas em seus cursos de graduação. O período de análise,

de 2014 a 2024, permitirá uma avaliação sistemática dos resultados das políticas de acesso e permanência implementadas pela UFMS.

Desta forma a resposta à problemática desta pesquisa está intrinsecamente relacionada com o objetivo geral deste estudo que é: investigar a relação da AE e o sucesso dos estudantes cotistas na conclusão dos cursos de graduação na UFMS.

Em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, os objetivos específicos foram delineados para: a) identificar a política de AE no contexto das políticas de educação superior no Brasil; b) demonstrar a AE nas ações da UFMS; c) apresentar as contradições da Política de Assistência Estudantil nas IFES e d) analisar a percepção dos estudantes cotistas beneficiados com ações de AE oferecidos pela UFMS.

A tese está organizada em cinco seções, que em conjunto buscam analisar a influência da AE no sucesso acadêmico dos estudantes cotistas da UFMS. A problemática da pesquisa é apresentada na primeira seção, com a contextualização histórica do estudo e a explicitação dos objetivos que o orientam.

Na segunda seção, faz-se um relato dos procedimentos metodológicos, contemplando o método adotado, a abordagem da pesquisa, o recorte temporal e os critérios de inclusão dos estudantes participantes.

A terceira seção, dedica-se ao relato do percurso histórico da evolução da AE na educação superior brasileira, sendo apresentado aspectos da consolidação da AE no conjunto das políticas públicas voltadas à educação superior. Por se tratar de uma temática totalmente nova para esse pesquisador, fez-se necessário um esforço adicional de compreensão, o que justifica a construção de uma abordagem histórica mais detalhada ao longo da seção.

Prosseguindo a exposição, na quarta seção, examina-se a configuração da AE na UFMS, sendo listadas as ações desenvolvidas no período de 2013 a 2024, período que coincide com os dez anos da vigência da Lei de Cotas. As informações e dados foram obtidos integralmente por meio de consultas ao site da UFMS, utilizando-se os Relatórios de Gestão e Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Neste levantamento se identificou grande dificuldade na consolidação das ações implementadas, com evidente ausência de sistematização das informações, além de falhas encontradas no monitoramento e avaliação dos objetivos planejados e implementados.

Avançando a análise, na quinta seção, apresenta-se os resultados da pesquisa, inicia-se com dados em nível nacional e, progressivamente, a UFMS passa a ser o foco, onde são detalhados os indicadores de desempenho dos estudantes de graduação. Nessa seção, evidencia-se a importância das ações de AE na jornada acadêmica dos alunos beneficiados. Nela discute-se as contradições dessa política, com o objetivo de demonstrar sua relação direta com a permanência e o sucesso na conclusão do curso de graduação.

Por fim, na sexta seção são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam as respostas aos objetivos geral e específicos, bem como à problemática que orientou a pesquisa. Nessa etapa, são desenvolvidas as sínteses analíticas e as reflexões conclusivas sobre o estudo realizado, destacando as principais contribuições, e possibilidades de aprofundamento, tendo em vista as contradições identificadas ao longo da investigação, as quais podem subsidiar o desenvolvimento de novos estudos.

Embora apresente o produto de uma pesquisa acadêmica, a tese se apresenta também como uma devolutiva dos achados de uma análise concreta do programa de AE da UFMS aos seus principais interessados, quais sejam: profissionais, estudantes, gestores e pesquisadores interessados no tema. Adota-se por conseguinte, uma noção *lato sensu* de avaliação, entendida como uma “investigação com métodos validados cientificamente para analisar diferentes aspectos sobre um programa” (Jannuzzi, 2016, p. 46). Não é objetivo deste trabalho tomar como objeto de pesquisa a avaliação de políticas e programas sociais ou mesmo se constituir como um modelo de avaliação a ser replicado enquanto instrumento de produção de dados com a finalidade de controle e intervenção pragmática.

Tal delimitação não impossibilita que as informações aqui produzidas e as análises realizadas sejam utilizadas ou sirvam de ponto de partida para subsidiar a construção de propostas de monitoramento e avaliação internas das instituições que prestam serviços de AE. Segundo Jannuzzi (2016), a pesquisa acadêmica pode e deve contribuir para a modificação da realidade, mas ela não se confunde com o processo de avaliação de políticas e programas sociais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos de uma pesquisa são fundamentais na definição do caminho que se pretende construir para alcançar os objetivos propostos. A metodologia como um percurso conjuntural de uma pesquisa, permite a organização de procedimentos e técnicas para a realização da investigação científica. Podemos entender que metodologia é “a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa” (Kaurk; Manhães; Medeiros, 2010, p.53).

A presente pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético (MHD) e na dialética, considerando-os não apenas como uma técnica, mas como uma concepção de mundo que orienta a apreensão do objeto em sua totalidade, historicidade e contradições. Essa perspectiva permite compreender as condições objetivas e subjetivas que determinam o acesso, a permanência e a conclusão na educação superior, articulando os fenômenos investigados às determinações sociais mais amplas.

Compreender os elementos constitutivos da metodologia adotada nesta pesquisa é fundamental para situar o leitor quanto aos caminhos percorridos ao longo da investigação. Nesta seção é apresentada a fundamentação da pesquisa no método do MHD e na dialética, bem como os aspectos metodológicos e a caracterização da pesquisa, explicitando as razões que orientaram sua escolha como eixo estruturante do percurso investigativo.

2.1 EIXO ESTRUTURANTE DA PESQUISA

A investigação em curso se estrutura metodologicamente a partir de fundamentos que possibilitam apreender a realidade em sua complexidade e movimento, tomando como eixo estruturante a epistemologia do MHD e a dialética. Esse referencial metodológico é amplamente utilizado nas ciências sociais e humanas, especialmente em pesquisas que buscam desvelar as contradições e complexidades das relações sociais e das políticas públicas. No contexto da educação, diversos autores se inspiram nessa corrente, tais como Marx e Engels, Gramsci, Lukács, Mészáros, Saviani, Netto, Frigotto, entre outros. Esses referenciais metodológicos são indispensáveis para a análise crítica e totalizante dos fenômenos

sociais investigados, permitindo compreender as múltiplas determinações que conformam as políticas públicas educacionais e suas mediações na vida concreta dos sujeitos. A seguir, são apresentados, de forma detalhada o MHD como epistemologia de pesquisa e a dialética como caminho de análise, explicitando como se articulam ao desenvolvimento desta investigação (Frigotto, 2015; Gramsci, 1995; Lucács, 2003; Marks e Engels, 2007; Mészáros, 2005; Netto, 2011; Saviani, 2008b).

2.1.1 Materialismo histórico-dialético como epistemologia de pesquisa

Segundo Netto (2011), o MHD como epistemologia de pesquisa, oferece uma estrutura robusta e crítica para a interpretação da realidade educacional e a análise das políticas públicas, ao invés de uma abordagem apenas descritiva ou superficial. Permite desvelar as determinações sociais, econômicas e políticas subjacentes a esses fenômenos, inserindo-os na totalidade das relações contraditórias que caracterizam a sociedade, além de considerar as transformações históricas.

A aplicação do MHD à realidade educacional exige uma imersão em suas categorias analíticas essenciais, uma vez que, que auxiliam na compreensão das transformações na educação superior, considerando suas múltiplas dimensões educacionais, sociais, políticas e econômicas: contradição, totalidade, mediação, historicidade, *práxis*, reprodução e hegemonia.

2.1.1.1 Contradição

De acordo com Frigotto (2015) e Saviani (2013), a educação, sob a ótica do MHD, não é um espaço neutro ou harmônico, mas um campo permeado por antagonismos. No contexto do capitalismo, manifesta-se a contradição fundamental entre sua promessa de ascensão social e emancipação humana e seu papel efetivo na reprodução das desigualdades sociais e na formação de uma força de trabalho alinhada às demandas do capital.

A presente pesquisa busca explorar como essa contradição se expressa nas disparidades de acesso, permanência e sucesso na conclusão da graduação, e ainda identificar as contradições internas do processo, como o fato de a AE ser fundamental para a permanência e o sucesso, mas ter recursos insuficientes; ou ainda, ser política de cunho democratizante dentro de um Estado que opera sob restrições fiscais.

A análise das contradições presentes no processo educacional é central neste estudo. A presença de estudantes cotistas na universidade expressa, por um lado, conquistas sociais decorrentes de lutas históricas por democratização da educação superior; por outro, revela contradições estruturais, como a persistência da evasão, das desigualdades de permanência e do racismo estrutural. Tais contradições aparecem nos dados empíricos, por exemplo, quando estudantes afirmam ter acesso a bolsas, mas ainda assim enfrentam dificuldades materiais e simbólicas para concluir sua graduação.

2.1.1.2 Totalidade

De acordo com Lukács, (2013), o MHD impõe que a educação seja compreendida como um componente interconectado de uma estrutura social mais ampla. Sua análise não pode ser isolada das relações de produção, das políticas estatais, das ideologias hegemônicas e da dinâmica da luta de classes. Assim, a educação superior, por exemplo, deve ser examinada em sua relação intrínseca com o financiamento público e privado, os modelos de gestão, os currículos, as atividades de pesquisa e extensão, e as exigências do mercado de trabalho, sempre articuladas à formação social.

A categoria de totalidade permite compreender o estudante cotista não apenas como um indivíduo com necessidades específicas, mas como sujeito histórico, inserido em uma estrutura social marcada por desigualdades, lutas e resistências. A análise dos dados considera, portanto, a inserção da universidade pública no contexto mais amplo do modo de produção capitalista e das políticas educacionais do Estado brasileiro, reconhecendo que as condições de acesso e permanência na educação superior são determinadas por múltiplas dimensões sociais, econômicas e políticas.

2.1.1.3 Mediação

As determinações sociais não se manifestam de forma direta na educação. Em vez disso, são mediadas por instâncias complexas, como as instituições, as leis, os discursos pedagógicos e as práticas cotidianas (Lefebvre, 1971). De acordo com Saviani (2013), a educação atua como uma mediação entre as necessidades do modo de produção capitalista e a formação dos sujeitos. As políticas educacionais, por

exemplo, são produto de disputas políticas e interesses diversos, e não meros reflexos da base econômica. A investigação deve identificar e analisar essas mediações, compreendendo como elas moldam as práticas e os resultados educacionais.

No decorrer desta pesquisa, as políticas de AE são analisadas como mediações entre as condições objetivas de vida dos estudantes cotistas e sua permanência na universidade. A mediação permite compreender como os diferentes instrumentos de apoio (bolsas, auxílio alimentação, moradia, transporte) atuam sobre as condições concretas dos sujeitos, revelando tanto suas potências quanto suas limitações. Ao mesmo tempo, essas mediações revelam como as políticas educacionais são influenciadas pelas determinações econômicas e pelas disputas ideológicas em curso no Estado.

2.1.1.4 Historicidade

No cerne do MHD marxista, a categoria da historicidade emerge como um pilar epistemológico e metodológico fundamental. Longe de uma mera cronologia de eventos, a historicidade, tal como concebida por Marx (2008), postula que a realidade social é intrinsecamente dinâmica e processual, constituída por relações humanas que se desenvolvem e se transformam em contextos históricos específicos. Isso significa que as formações sociais, as estruturas econômicas, as ideologias e até mesmo a consciência individual não são entidades fixas ou naturais, mas sim produtos de um devir histórico, permeado por contradições e pela luta de classes.

Assim, a apreensão de qualquer fenômeno social demanda sua contextualização histórica rigorosa, revelando as condições materiais e as relações de produção que o engendraram e o moldam continuamente, em um movimento dialético de permanência e superação. No desenvolvimento deste trabalho, será investigado como a AE se constituiu historicamente entendendo que os fenômenos sociais são produto desse processo.

Neste estudo, a realidade investigada é compreendida como produto de um processo histórico concreto. O período de 2013 a 2024 é analisado não apenas de forma cronológica, mas enquanto recorte que expressa transformações importantes na conjuntura política nacional, como as mudanças de governo e seus impactos nas políticas sociais e educacionais. Os dados coletados são interpretados à luz da

temporalidade histórica, considerando os avanços e retrocessos nas políticas de AE e seus efeitos sobre a permanência dos estudantes cotistas na universidade.

2.1.1.5 *Práxis*

A *práxis* no contexto do MHD representa a unidade indissociável e dialética entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação transformadora. Para Marx e Engels (2007), a compreensão do mundo não é um fim em si mesma; o objetivo final do conhecimento é a sua transformação. Isso é emblematicamente expresso na 11ª Tese sobre Feuerbach: "Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo" (Marx e Engels, 2007, p. 53).

De acordo com Kosik (2002), a *práxis* vai além de uma mera aplicação da teoria ou de uma prática desprovida de reflexão. Ela é um processo dinâmico no qual a ação humana consciente sobre a realidade social e natural (prática) gera novo conhecimento e valida ou refuta a teoria, que, por sua vez, orientam e aprimoram ações futuras. É nesse ciclo contínuo que o ser humano se realiza, transforma o mundo e a si mesmo.

A investigação em curso não se limita à descrição dos dados coletados, mas busca utilizar a análise para compreender a realidade, apontando limites e possibilidades de aperfeiçoar a AE a partir da compreensão crítica de seu funcionamento e oferecer subsídios para a construção de políticas públicas mais eficazes e comprometidas com a permanência e o sucesso dos estudantes cotistas. A *práxis* se expressa na escuta qualificada dos sujeitos, na valorização de suas vozes e experiências, e na proposição de caminhos que possam contribuir para o fortalecimento da justiça social e do direito à educação.

2.1.1.6 *Reprodução*

De acordo com Althusser (1980), um dos eixos conceituais mais relevantes para a análise educacional sob o ponto de vista do MHD é o papel da educação na reprodução das relações sociais de produção. Isso engloba a formação da força de trabalho (qualificada para as diferentes posições na divisão social do trabalho), a disseminação da ideologia dominante e a perpetuação das hierarquias e das próprias classes sociais.

A pesquisa, portanto, investiga como as políticas de AE contribuem para a interrupção ou não do *status quo* do sistema educacional superior, ou, dialeticamente, como geram brechas para a contestação e a transformação na permanência e consequente sucesso de estudantes cotistas na graduação.

O importante nessa categoria, conforme concebido por Marx em sua obra *O Capital*, é não perder de vista que, a reprodução revela que a sociedade capitalista produz e reproduz os seus próprios fundamentos, seja econômico, cultural ou político, um processo conduzido inteiramente pela interação entre capital e trabalho, isto é, há uma única relação social de produção: a relação capitalista (Marx, 2013).

2.1.1.7 Hegemonia

De acordo com Gramsci (1999), a categoria da hegemonia, conforme desenvolvida no MHD, oferece uma lente crucial para analisar as políticas públicas, pois não se restringe à dominação pura e simples pela força, mas sim à capacidade de uma classe ou grupo social de exercer liderança moral e intelectual sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares de modo que pareçam universais ou como o "senso comum"

Neste sentido, a hegemonia da classe dominante (burguesia) se manifesta na forma como as desigualdades sociais e educacionais são frequentemente naturalizadas ou atribuídas a mérito individual. Mesmo com a implementação das cotas, que são uma forma de ação afirmativa para mitigar essas desigualdades, a narrativa hegemônica pode tentar minimizar a necessidade de políticas de permanência robustas, argumentando que o ingresso já é suficiente. Isso pode levar a um subfinanciamento da Pnaes e outros auxílios, tornando a permanência de cotistas, especialmente os de baixa renda, um desafio constante.

Gramsci (1999), afirma que a hegemonia se expressa na disputa por qual deve ser o papel da educação. A visão mercantilista da educação, que a vê como um investimento individual para o mercado de trabalho (visão de "capital humano"), pode eclipsar a visão de que a educação é um direito social e um espaço de formação cidadã. Desta forma, esta visão hegemônica pode influenciar a priorização de certas áreas do conhecimento ou a justificativa de cortes orçamentários, impactando sensivelmente a AE.

Segundo Castro e Novais (2022), as instituições de educação superior, apesar de serem espaços de crítica e reflexão, não estão imunes à influência da hegemonia. Aspectos como o currículo, as metodologias de ensino, as formas de avaliação e até mesmo o ambiente universitário podem, inadvertidamente, reproduzir valores e padrões culturais da classe dominante. Isso pode gerar um ambiente de estranhamento e dificuldades de adaptação para estudantes cotistas oriundos de contextos sociais e culturais distintos, comprometendo sua permanência e bem-estar acadêmico. A ausência de representatividade docente e de currículos que contemplem as diversas realidades sociais na formulação das políticas educacionais pode ser uma manifestação dessa hegemonia.

De acordo com a organização Oxfam Brasil (2024), é importante ressaltar que a hegemonia não é estática. A própria existência e a ampliação das políticas de cotas e de AE são resultados de lutas sociais e da construção de uma contra hegemonia, ou seja, de um bloco social que questiona e desafia a ordem estabelecida. Movimentos estudantis, sindicatos, organizações sociais e pesquisadores desempenham um papel crucial na exigência de maior investimento e na reformulação das políticas para garantir a permanência efetiva dos cotistas, não apenas o acesso. A luta pela permanência de cotistas na graduação, portanto, é uma forma de *práxis* que busca desconstruir a hegemonia que naturaliza a exclusão, além disso, busca construir uma universidade mais democrática e inclusiva.

Em suma, a categoria da hegemonia permite compreender que as políticas de AE e a permanência de estudantes cotistas não são meros aspectos técnicos, mas campos de disputa política e ideológica, onde os interesses e valores da classe dominante podem operar para limitar a efetividade das ações afirmativas e perpetuar desigualdades, exigindo constante vigilância e luta por parte dos setores subalternizados e progressistas.

2.1.1.8 As Políticas Públicas sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético

Concluída a explanação sobre as categorias do MHD que permearam esse estudo, retorna-se à reflexão sobre esta epistemologia enquanto princípio organizador da pesquisa. Compreendê-la como epistemologia de investigação significa reconhecer que sua potência analítica não reside apenas em cada categoria isoladamente, mas na articulação entre elas, orientando a leitura do real em sua totalidade dinâmica e

contraditória. Assim, apresenta-se as implicações do MHD no desenvolvimento da presente investigação, considerando suas potencialidades para a análise crítica das políticas de AE e de suas mediações no sucesso dos estudantes cotistas na educação superior.

A compreensão das políticas públicas educacionais exige uma análise de sua gênese em seu contexto histórico-material. Segundo Harvey (2014), é preciso questionar se as políticas emergem como uma resposta às contradições inerentes ao sistema capitalista, que, ao mesmo tempo em que demanda uma força de trabalho altamente qualificada, persistentemente gera exclusão e precarização social. Alternativamente, segundo Bourdieu e Passeron, (1977), podem ser interpretadas como estratégias de legitimação do próprio sistema, que, ao oferecer "oportunidades", mascaram e perpetuam as desigualdades estruturais subjacentes.

A presente investigação busca investigar se essas políticas de AE atuam primordialmente como mecanismos de reprodução da força de trabalho para as demandas do capital ou como instrumentos efetivos de democratização do acesso e da permanência na educação superior, resultantes da luta e organização de movimentos sociais.

Lukács, (1971), afirma que a análise das políticas não pode ser realizada isoladamente. Torna-se imperativo articulá-las à totalidade das determinações sociais e econômicas que as perpassam. Segundo Gentili e Alcadipani (2019), a análise das políticas públicas de permanência no Brasil, implica em conectá-las ao modelo de financiamento da educação superior no Brasil, seja público ou privado, às políticas de acesso (como o sistema de cotas e programas de ações afirmativas), às reformas curriculares e à própria dinâmica do mercado de trabalho contemporâneo. De acordo com Antunes (2005), questões cruciais, como a precarização das condições de trabalho e a inserção dos egressos no mundo laboral, são fundamentais para apreender a complexidade dos desafios relacionados à permanência estudantil.

Desta forma, segundo Marx e Engels (2007), a aplicação do materialismo histórico-dialético permite a identificação dos diversos atores sociais, neste estudo, Estado, instituições de educação superior, estudantes, movimentos sociais, envolvidos na formulação e execução dessas políticas, e, fundamentalmente, os interesses de classe que permeiam suas ações e discursos. Entretanto para Salloum (2017), é necessário analisar como ideologias como a meritocracia, a autonomia universitária e a responsabilidade individual atuam como mediações que moldam a

concepção e a prática dessas políticas, sendo que, tais mediações podem, por vezes, descaracterizar o auxílio financeiro, transformando-o de um direito social fundamental em mera caridade ou assistencialismo, desviando-se de seu potencial transformador.

A investigação sob a perspectiva do MHD questiona se as políticas públicas educacionais, efetivamente promovem a mobilidade social e a emancipação dos estudantes, ou se, ao contrário, funcionam como mecanismos de integração mais eficiente ao sistema capitalista, sem alterar as relações de classe subjacentes. É preciso ainda, compreender como os estudantes e os movimentos sociais se posicionam frente a essas políticas, identificando os espaços para a construção de uma contra hegemonia e para a luta por uma educação mais inclusiva e verdadeiramente transformadora, que transcenda a lógica da reprodução do capital e promova a autonomia e o pensamento crítico

Tendo explicitado o MHD como epistemologia orientadora desta pesquisa, cabe destacar que a dialética, como princípio metodológico, é indissociável dessa epistemologia, sendo central para a apreensão crítica e totalizante da realidade investigada. A seguir, será apresentada a forma como a dialética se articula ao processo investigativo, contribuindo para a compreensão das contradições inerentes ao objeto de estudo e para a análise das mediações que conformam as políticas de permanência na educação superior no contexto da sociedade brasileira.

2.1.2 A Dialética enquanto princípio metodológico

Conforme Gimenez (2022), a dialética constitui uma abordagem fundamental para a compreensão das contradições inerentes à sociedade. Ao conceber a sociedade como um sistema em constante transformação, regido por leis de movimento, a dialética permite apreender o conhecimento da realidade social em sua totalidade. Essa apreensão se dá a partir de suas determinações histórico-sociais, culminando em uma crítica contundente às contradições internas da sociedade burguesa. Nesta pesquisa, a dialética orienta a análise dos dados coletados, possibilitando a articulação entre os aspectos objetivos e subjetivos que atravessam a permanência estudantil na educação superior, iluminando as tensões, avanços e limites das políticas de AE em um contexto de profundas desigualdades sociais.

A análise das transformações em curso na graduação das Ifes no Brasil, exige uma compreensão que as situe como síntese de múltiplas relações contraditórias,

apreendidas em sua totalidade concreta. Como princípio metodológico fundamental da investigação dialética da realidade social, a totalidade concreta permite que cada fenômeno seja compreendido como um momento intrínseco do todo. Neste sentido, Kosík (2002) esclarece que:

"A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de inteira interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes." Kosík (2002, p. 50).

Assim, para além da mera descrição das mudanças e práticas observadas nos programas de graduação das Ifes brasileiras, torna-se imperativo compreendê-las na totalidade social. Isso implica em uma análise aprofundada dos contextos nacional e regional, buscando desvendar as complexas interações que moldam a permanência dos estudantes na graduação.

Nesse contexto, a dialética emerge como a ferramenta primordial para "[...] pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como em permanente transformação" (Konder, 2011, p. 8). É por essa razão que Marx (1982, p. 165) argumenta que a dialética "focaliza as coisas e suas imagens conceituais, substancialmente, em suas conexões mútuas, em sua ligação e concatenação, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e caducidade." Essas transformações não ocorrem sempre de forma gradual, mas muitas vezes de maneira súbita e, por vezes, imprevisível, configurando-se como "um salto de um estado para outro". No entanto, esses "saltos" não são casuais; eles operam sob leis imanentes, resultando da acumulação de uma série de transformações quantitativas graduais.

Para compreender o complexo processo de permanência de estudantes cotistas na graduação, torna-se imperativa uma leitura dialética dessa trajetória formativa das políticas de AE no Brasil. Tal abordagem implica que a análise do fenômeno educacional em questão só pode ser plenamente elucidada quando se consegue desvelar sua manifestação mais simples e elementar. Ao buscar a essência desse processo, é possível construir uma compreensão mais profunda e multifacetada de suas dinâmicas e desafios.

A dialética, enquanto princípio metodológico fundamental, segundo Netto (2011) e Kosik (2002), oferece uma poderosa lente para a interpretação da realidade educacional e a análise das políticas de permanência na educação superior. Longe de ser um mero formalismo lógico, a dialética permite desvelar a dinâmica das

contradições, a totalidade dos fenômenos e o movimento inerente aos processos sociais. Em vez de uma visão estática ou linear, propõe a compreensão da educação como um campo em constante transformação, permeado por tensões internas e externas, princípio reforçado por Prodanov e Freitas (2013, p. 34) quando afirma que o método dialético é “um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc.”

O método dialético, segundo Engels (2020), estabelece três leis fundamentais que governam tanto o mundo natural quanto o desenvolvimento social, sendo plenamente aplicáveis nas Ciências Sociais como método de investigação e análise. A primeira é a lei da Unidade e Luta dos Contrários, que postula que todos os fenômenos contêm elementos opostos (contradições) que coexistem e estão em constante tensão, sendo essa luta interna a fonte de todo o movimento e mudança. A segunda é a lei da Transformação da Quantidade em Qualidade (e vice-versa), segundo a qual o acúmulo gradual de mudanças quantitativas (em grau, intensidade ou número) atinge um ponto de inflexão ("salto"), levando a uma alteração abrupta e fundamental na qualidade do fenômeno ou sistema (uma mudança essencial, não apenas gradual). Por fim, a terceira é a lei da Negação da Negação, que descreve o desenvolvimento não como um ciclo repetitivo ou uma linha reta, mas como um processo em espiral: um estágio de desenvolvimento é superado (negado) pelo seguinte, mas certos elementos positivos do estágio anterior são preservados, elevados e incorporados no novo estágio, resultando em um movimento histórico de progresso complexo.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a dialética privilegia as mudanças (as transformações que ocorrem por meio de contradições) qualitativas e opõe-se a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma e, por isso, distinguem-se das pesquisas desenvolvidas segundo a visão positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. No entanto, não se trata de negar as mudanças quantitativas pois, como tudo está em movimento, há dois pólos (tese e antítese) que se transformam um no outro, sendo que essas transformações são qualitativas e quantitativas.

Em síntese, o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo

no mundo está sempre em constante mudança (Prodanov; Freitas, 2013, p. 35).

Compreendida a relevância da epistemologia baseada no MHD e o método dialética, como eixo estruturante para a análise crítica das políticas de AE aplicadas aos estudantes cotistas na educação superior, passa-se agora à caracterização da pesquisa. Essa caracterização contempla a tipologia adotada, os procedimentos metodológicos utilizados e os elementos constitutivos do percurso investigativo, de modo a situar o leitor quanto aos caminhos percorridos ao longo do estudo e à forma como se buscou articular teoria, método e prática na investigação proposta.

2.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA

A tipologia da pesquisa constitui uma etapa fundamental na caracterização metodológica deste estudo, permitindo explicitar as escolhas realizadas em relação à natureza, à abordagem, aos objetivos, aos procedimentos e ao delineamento adotados. Essa classificação possibilita situar a pesquisa quanto ao seu percurso investigativo e aos fundamentos que orientaram a produção dos dados e a análise realizada, garantindo a coerência entre os objetivos propostos e os métodos que estruturam a pesquisa.

2.2.1 Quanto à natureza

A tipologia da pesquisa quanto à sua natureza possibilita situar o estudo em relação ao propósito que orienta sua realização e aos resultados que se pretende alcançar. Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a pesquisa de natureza aplicada.

De acordo com Vergara (2016), a pesquisa aplicada é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, visando à solução de problemas específicos ou ao aprimoramento de situações existentes. Diferentemente da pesquisa básica, que busca desenvolver conhecimentos por si mesmos, sem uma preocupação imediata com sua aplicação, a pesquisa aplicada orienta-se para a intervenção na realidade.

O autor ainda destaca que, a finalidade da pesquisa aplicada é contribuir para a ação. Isso significa que os resultados obtidos não se restringem à esfera teórica; eles são pensados para subsidiar decisões, otimizar processos, desenvolver novas

tecnologias ou melhorar práticas em diversos campos, sejam eles sociais, educacionais, tecnológicos ou organizacionais. Para tanto, frequentemente se debruça sobre problemas que emergem da prática profissional ou da vida cotidiana, buscando soluções ou entendimentos que possam ser imediatamente úteis.

Em suma, a pesquisa aplicada, na concepção de Vergara (2016), é um empreendimento que visa à produção de um conhecimento com forte caráter utilitário e resolutivo, direcionado a impactar e transformar a realidade investigada.

A presente pesquisa busca contribuir para a compreensão crítica das políticas de AE na vida acadêmica de estudantes cotistas na educação superior, que muitas vezes, enfrentam desafios para se manterem na universidade, e subsidiar práticas e reflexões que possam impactar a realidade investigada.

Neste estudo observa-se que o problema analisado, a relação entre a AE e o sucesso dos alunos cotistas, reflete desafios reais vivenciados pelas Ifes. Os resultados podem contribuir para aprimorar políticas de AE, fortalecer estratégias de permanência e combater a evasão. Ao mostrar como a AE contribui (ou não) para o sucesso acadêmico, o estudo oferece subsídios aos formuladores de políticas públicas e gestores institucionais para o aperfeiçoamento do Pnaes.

2.2.2 Quanto à abordagem

Em busca de identificar se as ações de AE recebidas por aqueles, realmente impactam positivamente no sucesso da graduação, a investigação busca fazer uma comparação entre a taxa de sucesso de estudantes cotistas e não cotistas. Para tanto utiliza-se a pesquisa de natureza mista, por intermédio do uso das abordagens quantitativa e qualitativa, pois segundo Machado (2023 p. 16), “essas abordagens podem e devem ser usadas no intuito de complementação, em conformidade com o planejamento da investigação que se quer realizar”.

De acordo com Machado (2023), havendo a perspectiva mista na abordagem de pesquisa, será caracterizada a abordagem de pesquisa metodológica quali-quantitativa. Segundo Creswell (2007), essa abordagem busca a superação da dicotomia entre os dois métodos (quantitativo e qualitativo), utilizando-os de forma complementar para obter uma compreensão mais rica e completa do fenômeno investigado. No campo filosófico, concernente a relação entre qualidade e quantidade, Gramsci (1995), argumenta:

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (Gramsci, 1995 p. 50).

Desta forma, segundo Gramsci (1995), nas condições da vida humana “qualidade está sempre ligada a quantidade”. Portanto, entende-se que as abordagens quantitativas e qualitativas tratam de fenômenos reais, atribuindo sentido concreto aos seus dados. Seguindo esta linha Minayo e Sanches (1993) complementam que:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo e Sanches, 1993, p. 247).

Em análise ao acima disposto, segundo os autores, os métodos quantitativo e qualitativo se unem na premissa de resolverem as questões problemáticas, complexas e existenciais tanto na investigação social como na educacional e reconhecem que “[...] o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação” (Minayo e Sanches, 1993 p. 240).

Para Creswell (2007), a distinção de quantitativo e qualitativo nas pesquisas tem residido na dicotomia número-palavras, o que limita uma compreensão ampla sobre a definição dos pressupostos epistemológicos, das estratégias e métodos e destaca que o método misto pode ser visto nas pesquisas por causa da necessidade de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo para a compreensão dos passos, dos impasses e dos desafios no campo metodológico, particularmente da pesquisa social e educacional.

Portanto neste trabalho, o caráter quantitativo é expresso nos números, índices e indicadores que apresentam o sucesso da graduação de ambos grupos analisados, e o viés qualitativo pode ser observado na análise documental e na análise e interpretação das respostas do questionário semiestruturado aplicado.

2.2.3 Quanto aos objetivos

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa de natureza descritiva, tendo a UFMS como campo de estudo, com coleta de dados quantitativos secundários do período de 2013 a 2024, utilizou-se como fonte documental, informações já existentes em diversos relatórios da UFMS, tais como, Relatórios de Gestão, Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e UFMS em Números de vários anos, citados na seção 4.

Segundo Nunes, Nascimento e Luz (2016), a pesquisa descritiva busca um estudo observacional, comparando grupos similares, com o objetivo de registrar e analisar características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo, desta forma, a grande contribuição desta pesquisa é proporcionar novas visões de uma realidade já conhecida.

De acordo com Barros e Lehfel'd (1990, p 34), na pesquisa descritiva ocorre:

[...] descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados ou ainda pela pesquisa bibliográfica e documental. Das pesquisas descritivas pode-se chegar à elaboração de perfis, cenários etc. A ênfase metodológica pode ser mais quantitativa do que a qualitativa. Busca percentuais médias, indicadores, curvas de normalidade etc.

Moreira e Callefe (2008) acrescentam que a pesquisa descritiva é um estudo amplamente usado na educação e nas ciências comportamentais, pois baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição.

Vergara (2016) complementa afirmando que a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis, neste tipo de pesquisa, realiza-se o estudo, análise, registro e interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. De acordo com a autora,

As pesquisas descritivas, Tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos observados, sem, contudo, interferir neles." (VERGARA, 2016, p. 48).

2.2.4 Quanto aos procedimentos

Após a apresentação da classificação da pesquisa quanto aos seus objetivos, passa-se à descrição dos procedimentos metodológicos, definidos por Marconi e Lakatos (2003), como um conjunto de técnicas e caminhos mais específicos dentro de um método e abordagem mais amplos, ou seja, os métodos de procedimentos seriam etapas mais concretas da investigação com finalidade imediata ou secundária, que se localizam em nível menos abstrato do que os métodos de abordagem, e podem ser utilizados tanto na pesquisa quantitativa, qualitativa ou quali-quantitativas. Esta pesquisa é classificada, quanto aos procedimentos, como bibliográfica, documental e de campo, combinando a análise de produções teóricas e documentos oficiais com a coleta de dados diretamente junto aos sujeitos da pesquisa.

2.2.4.1 Pesquisa bibliográfica

Segundo (Köche, 2016, p. 122), “Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação”.

A pesquisa bibliográfica constitui etapa fundamental do processo investigativo, pois possibilita o aprofundamento teórico e o conhecimento acerca do objeto estudado. Tal procedimento está presente em todas as etapas da pesquisa considerando que toda produção científica requer sustentação em um referencial teórico sólido (Prodanov; Freitas, 2013)

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de obras, artigos científicos, teses, dissertações, legislações e documentos oficiais sobre a AE e a democratização da educação superior no Brasil. Foram examinados estudos que tratam da trajetória histórica dessa política, buscando evidenciar sua consolidação como ação voltada à permanência estudantil. A análise também abrange o financiamento da AE e os efeitos dos reajustes orçamentários ao longo dos governos, bem como a política de expansão das universidades públicas e a democratização do acesso expressa na Lei de Cotas.

Essa etapa foi essencial para a compreensão do contexto histórico e das contradições que permeiam a efetivação do direito à educação superior, bem como para o embasamento teórico da análise crítica que se pretende desenvolver ao longo da pesquisa, em articulação com os métodos de análise.

2.2.4.2 Pesquisa documental

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental emerge como uma abordagem essencial para a investigação social. Caracteriza-se pelo uso de materiais que não receberam tratamento analítico prévio, o que a distingue da pesquisa bibliográfica, que se baseia em materiais já publicados e analisados. Em essência, a pesquisa documental opera com fontes primárias. Trata-se de uma ferramenta poderosa para a investigação científica, permitindo ao pesquisador explorar o passado e compreender o presente por meio de registros originais. Seu valor reside na capacidade de proporcionar *insights* únicos sobre os fenômenos sociais, desde que conduzida com o devido rigor metodológico e senso crítico na análise das fontes.

A investigação em curso, envolve a análise de documentos oficiais e institucionais relacionados à política de educação superior e às políticas de AE. Em nível nacional, foram analisadas leis, decretos, portarias e demais normativas que regulamentam a política pública de educação superior e de AE no Brasil. Em nível institucional, foram examinados relatórios de gestão, Planos de Desenvolvimento Integrados (PDIs) e dados disponíveis no portal “UFMS em Números”, além de resoluções específicas da UFMS concernentes à AE. A análise desses documentos permitiu compreender o contexto normativo e institucional em que se insere a política de AE e suas interfaces com a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes cotistas na UFMS.

A análise documental nesta pesquisa está articulada aos métodos de estudo que possibilitam compreender os documentos não apenas como registros formais, mas como expressões históricas de relações sociais concretas, permeadas por contradições, mediações e interesses de classe. Nesse sentido, as leis, decretos e normativas nacionais, bem como os documentos institucionais da UFMS, são analisados em sua historicidade, considerando os contextos político-econômicos em que foram produzidos e suas implicações na efetivação das políticas de AE. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender como essas políticas se constituem como mediações no processo de permanência e sucesso acadêmico de estudantes cotistas, considerando a totalidade das determinações que configuram as condições materiais de vida desses sujeitos no interior da universidade.

2.2.4.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo constitui uma abordagem metodológica fundamental nas ciências sociais e humanas, caracterizando-se pela coleta de dados diretamente no ambiente onde os fenômenos ocorrem. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), diferentemente da pesquisa documental ou bibliográfica, que se apoiam em dados secundários, a pesquisa de campo busca informações primárias, obtidas no contexto real dos sujeitos e das situações investigadas, permitindo ao pesquisador uma imersão na realidade empírica, possibilitando a apreensão de nuances, interações e significados que não estariam acessíveis por outros meios.

A principal vantagem da pesquisa de campo, segundo Marconi e Lakatos (2003), é permitir o contato direto e prolongado do pesquisador com a realidade investigada. Essa característica central proporciona a obtenção de dados que não podem ser encontrados em outras fontes (como documentos ou bibliografia), o que leva a uma compreensão mais rica, profunda e contextualizada dos fenômenos estudados.

No decorrer deste estudo, foram coletados dados junto aos sujeitos investigados no seu contexto real, permitindo a aproximação com a realidade vivenciada pelos estudantes cotistas na UFMS. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, contendo questões de múltipla escolha e abertas, com o objetivo de captar informações sobre as condições de acesso e permanência na educação superior, bem como percepções sobre a política de AE e seu impacto no sucesso acadêmico. A utilização do questionário possibilitou a obtenção de dados empíricos relevantes, complementando a análise bibliográfica e documental previamente realizada.

Deste modo, esta pesquisa configura-se como bibliográfica, documental e de campo, articulando diferentes procedimentos técnicos para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado. A pesquisa bibliográfica foi fundamental para o levantamento e análise crítica das produções teóricas e empíricas relacionadas às políticas de AE e ao acesso e permanência de estudantes cotistas na educação superior, permitindo a fundamentação teórica do estudo. A pesquisa documental possibilitou a análise de leis, decretos, resoluções e documentos institucionais, situando historicamente a política de AE no Brasil e na UFMS. A pesquisa de campo, por sua vez, buscou captar a vivência concreta dos sujeitos.

Detalham-se a seguir os caminhos percorridos durante o processo investigativo, os instrumentos utilizados, o universo e a amostra definidos, bem como o *lócus* da pesquisa, de modo a assegurar a transparência e o rigor do percurso metodológico realizado, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este estudo.

2.3 COLETA DE DADOS

Este estudo busca descrever características relevantes dos estudantes cotistas da UFMS beneficiados com ações de AE, tais como, sexo, curso escolhido e unidade onde estuda, semestre que está cursando, além de buscar identificar a percepção da importância dos auxílios recebidos que mais impactaram na permanência e consequentemente no sucesso da conclusão da graduação, para tanto, será aplicado um questionário semiestruturado composto de questões de múltipla escolha e abertas. (ver Apêndice A).

2.3.1 *Lócus* da pesquisa

O *lócus* desta pesquisa é a UFMS, instituição pública da educação superior que possui sede em Campo Grande e abrange diversos câmpus distribuídos pelo estado, incluindo Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. A UFMS constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento desta investigação, por sua relevância regional e pelo papel que desempenha na busca pela formação acadêmica de qualidade. A escolha desse *lócus* permite analisar a política de permanência estudantil em uma universidade federal que, ao englobar múltiplos câmpus, expressa as diversidades regionais e socioeconômicas do estado, possibilitando apreender as contradições e mediações presentes no cotidiano acadêmico dos sujeitos investigados.

2.3.2 Instrumento de coleta

Segundo Marconi e Lakatos (2003) O questionário é um instrumento de coleta de dados (técnica de observação direta extensiva) constituído por uma série ordenada e sequencial de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo próprio

informante, sem a presença do pesquisador. É amplamente utilizado na pesquisa de campo, especialmente em estudos de caráter quantitativo, devido à sua praticidade, economia e capacidade de alcançar um grande número de pessoas.

No trabalho em curso, além possibilitar o alcance de resultados satisfatórios se comparado com outras técnicas de coletas de dados, permite alcançar um grande número de pessoas, mesmo que estejam espalhadas por uma área geográfica extensa, em virtude de poder ser enviado pelo correio; reduz os custos com equipe, já que não é necessário treinar pesquisadores para aplicar o questionário; assegura o anonimato das respostas, garantindo privacidade aos participantes; dá às pessoas a liberdade de responderem no momento que for mais conveniente para elas; não expõe os pesquisadores, protegendo sua identidade durante o processo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a principal vantagem do questionário semiestruturado é a facilidade de análise de dados, em virtude das respostas padronizadas, possibilitando-se utilizar técnicas estatísticas para interpretar os resultados de forma rápida e eficaz.

Por fim, mas não menos importante, tais questionários podem ser aplicados de maneira padronizada em diferentes contextos e com um número elevado de participantes, o que amplia a representatividade da amostra e confere maior robustez às análises. Além disso, essa metodologia favorece a comparação entre diferentes grupos, períodos ou instituições, aspecto essencial para estudos que buscam identificar padrões, desigualdades e impactos de políticas públicas, como é o caso da AE voltada aos alunos cotistas (Triviños, 1987; Demo, 2000).

O uso do questionário como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa justifica-se por possibilitar a obtenção de informações concretas sobre as condições de permanência dos estudantes na educação superior. Sob a perspectiva do MHD, o questionário não será utilizado como ferramenta neutra ou meramente descritiva, mas como meio de apreender, de forma articulada, as condições objetivas de vida dos sujeitos e as percepções que possuem sobre sua realidade, permitindo ao pesquisador buscar contradições entre as políticas institucionais de permanência e as vivências cotidianas dos estudantes. Assim, o questionário pode contribuir para a análise crítica dos fenômenos investigados, ao captar elementos quantitativos e qualitativos que, relacionados ao contexto histórico e às relações sociais concretas, favorecem a compreensão das mediações que permeiam a permanência estudantil na universidade pública.

O convite para a resposta ao questionário foi encaminhado aos estudantes beneficiados por ações de AE, pela Proaes da UFMS, via e-mail, contendo o link de acesso ao instrumento de coleta de dados (*google forms*). Para a integração dos dados, de forma a permitir determinar nas respostas os fenômenos e correlacioná-los à permanência dos estudantes, as respostas foram organizadas em categorias de análise de acordo com a metodologia de análise de conteúdo.

Como complementação das informações referentes a pesquisa, foi solicitado os indicadores de desempenho da graduação da UFMS (taxa de sucesso, taxa de retenção e taxa de evasão) por meio do canal Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, instituído após a promulgação da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação que preceitua que as informações referentes à atividade do Estado são públicas, exceto aquelas expressas na legislação (Brasil, 2011, 2025b).

Importante salientar que a presente pesquisa foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado nº 7.566.122 do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMS e a autorização para coleta dos dados ocorreu por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice B, onde consta o detalhamento da pesquisa, informações sobre a guarda dos dados e materiais coletados, a previsão de riscos e desconfortos, os benefícios diretos e/ou indiretos aos/às participantes da pesquisa, a previsão da divulgação dos resultados da pesquisa e a solicitação do aceite de participação voluntária na pesquisa. Desta forma, a pesquisa respeitou os aspectos éticos, garantindo o anonimato e o sigilo das informações dos participantes (Apêndice A).

2.3.3 Amostra

A seleção dos participantes para a presente investigação teve como critério primordial o ingresso na graduação da UFMS por meio de reserva de vagas (cotas sociais e/ou raciais) e concomitantemente ser beneficiário de alguma ação de AE. Atualmente a UFMS possui 6.843 beneficiários cadastrados, sendo que 4.491 estudantes recebem benefícios indiretos, ou seja, recebem refeição subsidiada nos

universitários (RUs) nas cidades de Campo Grande, Três Lagoas, Corumbá e Aquidauana.

Do total de beneficiários cadastrados, 2.352 estudantes são beneficiários diretos, sendo que, com base nesse perfil de inclusão foi enviado pela Proaes, 1.463 convites para resposta aos questionários. Este quantitativo corresponde ao número de estudantes beneficiados que na época estavam com os dados atualizados, neste caso, e-mail institucional cadastrado corretamente. Do total de convites enviados, 281 foram efetivamente respondidos, o que representa uma taxa de retorno de aproximadamente 19% da população-alvo que recebeu o instrumento e 12% do total dos estudantes beneficiados. Segundo os parâmetros estatísticos, para essa população o tamanho ideal para 95% de confiança (com margem de erro de 5%) seria de 330 estudantes, entretanto o quantitativo de 281 respostas é considerado estatisticamente válido, pois confere um Nível de Confiança de aproximadamente 92,76% para a pesquisa, quantidade suficiente para gerar dados representativos e estatisticamente válidos para os objetivos da pesquisa (Vieira, 2011).

2.4 QUADRO RESUMO

Apresenta-se abaixo um quadro resumo (Quadro 1) que sistematiza os principais aspectos do estudo, contemplando o tipo de pesquisa, o método de abordagem, os instrumentos de coleta de dados, as categorias de análise, o universo e a amostra, o tratamento dos dados, entre outros elementos que orientaram a produção deste trabalho. Essa sistematização visa oferecer uma visão clara e organizada das escolhas metodológicas, assegurando a coerência entre os objetivos propostos, o referencial teórico adotado e os procedimentos efetivamente realizados.

A próxima seção se dedica a demonstrar a trajetória da criação da Política de Assistência Estudantil no contexto das Políticas de Educação Superior no Brasil, reconhecendo-a como um elemento crucial na trajetória de democratização e consolidação do direito à educação em seu nível mais elevado. O percurso da assistência estudantil no país não é linear, mas reflete as transformações sociais, econômicas e políticas que, desde as primeiras universidades, foram gradualmente impulsionando a necessidade de mecanismos de apoio. Inicialmente marcada por um caráter pontual e assistencialista, voltado para as elites, essa política ganhou corpo e relevância a partir do movimento de expansão e interiorização das universidades

federais, em especial no século XXI. A institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), por meio do Decreto n. 7.234/2010, e sua posterior elevação à condição de lei (Lei nº 14.914/2024), representa o ápice dessa luta, consolidando a assistência estudantil como um direito fundamental e um instrumento basilar para garantir a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em um contexto de ampliação do acesso à educação superior pública.

Quadro 1 – Caracterização da pesquisa

Aspecto	Caracterização
Tipo de pesquisa	
Natureza	Aplicada
Abordagem	Quali-quantitativa
Objetivos	Descritiva
Procedimentos	Bibliográfica, documental e de campo
Método de análise	Dialética e Materialismo histórico-dialético
Referencial teórico	Materialismo Histórico Dialético
Procedimentos	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo (questionário)
Lócus	UFMS, Campo Grande, MS
Universo	Estudantes de graduação presencial da UFMS que ingressaram por meio de cotas.
Amostra	281 estudantes beneficiários diretos de ações de AE (80% cotistas)
Recorte temporal	2013 a 2024
Instrumentos de coleta de dados	Questionário semiestruturado (on-line), pesquisa bibliográfica, análise de documentos institucionais e base de dados oficiais.
Tratamento dos dados	Tabulação em planilha eletrônica, análise estatística descritiva e variáveis articuladas às categorias teóricas do MHD, por meio da plataforma <i>Google Forms</i> .
Aspectos éticos	A autorização para coleta dos dados ocorreu por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
Modalidade de análise dos dados	Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor.

3 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O desenvolvimento intelectual, sociocultural e econômico de um indivíduo está intrinsecamente ligado à educação. Nesse contexto cumpre salientar que o artigo (art.) 205 da Constituição Federal de 1988 explicita ser a educação um direito de todos e um dever do Estado, e faz parte de um somatório de garantias, conhecidos como direitos sociais, que têm como objetivo estimular o valor da igualdade entre todas as pessoas. (Brasil, 1988).

Medina (2021, n.p.), em consonância com o acima exposto afirma que “a educação é considerada prioridade absoluta, ao lado da vida, da saúde e da alimentação, a ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo Estado”, um direito fundamental de valor destacado. Acrescenta que “somente é possível ao Estado o desempenho eficaz de seu papel no que toca à educação se estiver apto a determinar a forma de alocação dos recursos orçamentários de que dispõe tal atividade”, em consonância com o anteriormente elencado, pode-se afirmar que essa competência é exclusiva do Estado e não pode ser delegada às entidades de direito privado.

Considera-se oportuno mencionar o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN ou LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), considerada a mais importante lei brasileira no que se refere à educação, criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Um marco na regulamentação do ensino no país que sem sombra de dúvidas trouxe importantes inovações e permitiu colher avanços significativos (Brasil, 1996).

No art. acima citado lê-se: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior”; e no art. 4º evidenciamos que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de uma educação básica obrigatória e gratuita...” (Brasil, 1996).

A educação básica é vista como um direito universal, e a educação superior é compreendida como um direito não universalizado, uma vez que nem todos os estudantes têm esse direito garantido. Dito isso, importa salientar a necessidade de criar mecanismos para melhorar o acesso à educação superior, bem como, dirimir a

difficuldade de permanência na instituição, pois persistem os problemas oriundos da desigualdade de acesso. É imprescindível que mesmo no caso de instituições públicas, onde o ensino é gratuito, disponha-se de condições mínimas para sobrevivência, como moradia, alimentação e transporte.

Em que pese a legislação brasileira postular que a educação é concebida como um direito fundamental, universal e inalienável, no contexto sociocultural brasileiro o que se observa é que historicamente, apesar das intenções ditadas nos ordenamentos legais, não tem sido um direito exercido por todos os cidadãos.

Nesse contexto, Alves (2002, p. 29) destaca o papel da universidade nesta luta:

A Universidade tem a tarefa de formar agentes culturais mobilizadores que usem a educação como instrumento de luta pela ampliação dos direitos humanos e pela consolidação da cidadania. [...] Por isso há necessidade da democratização da educação Superior, democratização essa voltada não apenas a ações de acesso à universidade pública e gratuita, como também com mecanismos para a permanência, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Em consonância com o acima elencado, Araújo (2003) afirma que a AE é de grande relevância em um país como o Brasil, com elevadas taxas de desigualdade, inclusive dentro das universidades, onde inúmeros discentes que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressam na universidade em situação desfavorável, sem condições socioeconômicas de permanência e manutenção. Acrescenta ainda que a AE pode ser trabalhada sob dois enfoques: como direito e como investimento.

Zago (2006) alerta sobre a necessidade de uma efetiva democratização da educação, salientando que a mesma, com certeza, requer políticas que estejam voltadas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público em todos os níveis, e nesse norte criar políticas que estejam voltadas para a permanência dos estudantes nas universidades (em seus cursos superiores), uma vez que a evasão acadêmica parece ser realmente substancial. Complementa que não basta considerar o acesso à educação superior, mesmo sendo público, deve-se ir além, definindo tanto a chamada “escolha” pelo tipo de curso quanto às condições de inserção e permanência (Zago, 2006).

Acompanhando o raciocínio, Assis *et al.* (2013, p. 127) afirmam que “uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público [...], mas requer também políticas voltadas

para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino”, como veremos na subseção 3.4 deste trabalho. Importante ressaltar que assim como a política de cotas contribui para o ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é salutar conceder garantias que permitam a manutenção desses estudantes, durante sua permanência na instituição, com o objetivo de concluir o curso no tempo correspondente.

Em consonância com o exposto acima, é importante salientar que as políticas de AE são essenciais e precisam ser devidamente desenvolvidas; uma vez que essa política se constitui como direito de cidadania a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio de programas, projetos e ações de incentivo à permanência e conclusão da educação superior com sucesso.

Na Revista Comemorativa dos 25 anos do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), a Política de AE foi conceituada como: “um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das Ifes, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida”, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Fonaprace, 2012, p. 63).

De forma complementar, Maria de Fátima Oliveira, assistente social da Universidade Federal de Uberlândia, no mesmo documento acima citado reforça que:

A Assistência Estudantil nas IFES Brasileiras deve ser entendida como uma política essencial no contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isto porque a perspectiva de inclusão social possibilita aos estudantes de baixa condição socioeconômica a participação nas atividades acadêmicas em condições de igualdade aos demais estudantes, na medida em que o atendimento das necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte são oferecidos enquanto assistência básica na dimensão dos direitos sociais (Fonaprace, 2012, p. 63).

Machado, Lopes e Pereira (2016) afirmam que as políticas de AE são de extrema relevância no cotidiano dos universitários, uma vez que são elas que possibilitam recursos para suprir dificuldades sociais e financeiras, de forma a contribuir para o processo de inclusão e melhoria de seu desempenho curricular.

Com base no exposto, a AE tem a capacidade de permitir igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão a estudantes de camadas sociais desfavorecidas que apresentam limitações materiais determinadas pelas restrições

financeiras, bem como limitações pedagógicas que podem se apresentar na forma de não pertencimento a um meio social diferente do habitual ou na deficiência de aprendizagem.

A verdade é que, apesar desses estudantes terem alcançado êxito nos processos seletivos, Araújo *et al.* (2011, p. 17) apontam que “é fundamental a articulação de ações assistenciais para a permanência e a conclusão de curso por parte dos estudantes carentes [em vulnerabilidade social], na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida”.

Nessa perspectiva, Garrido (2012) defende que, com o investimento em AE, as Ifes devem promover a continuidade do processo de democratização da educação superior e gerar o desenvolvimento social, ao assegurar a permanência dos estudantes até o término do curso, o que torna exequíveis as condições indispensáveis para a formação acadêmica.

Cumprе salientar, referendando Borsato (2015), que apesar da AE ser considerada indispensável para o sucesso acadêmico, sua trajetória no decorrer da história da educação superior brasileira nem sempre foi dotada de uma política constituída. Por volta da década de 2000, eram desenvolvidas pelas universidades públicas de forma pontual, sem estar baseada em um orçamento específico, e cabia à gestão de cada instituição a organização e elaboração dos programas de AE. Destaca que ocorre uma mudança importante, na primeira década de XXI, uma vez que a AE passou a integrar a agenda das políticas educacionais brasileiras como um dos componentes do processo de democratização da educação superior e, ao mesmo tempo, como um importante mecanismo de controle das taxas de retenção e evasão da educação superior.

Ao analisar a conjuntura sociopolítica do Brasil, pode-se afirmar que a Educação Superior sofreu um processo de reforma alicerçado, sobretudo, na ênfase dada ao discurso da democratização. Nesse cenário merece destaque as políticas de expansão das universidades, e de ampliação e democratização do acesso e permanência na educação superior; políticas estas levadas adiante por meio de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e a Lei de Cotas (Lei Federal nº 12.711/2012) (Brasil, 2007a, 2010c, 2012b, 2012d).

Dentro desse contexto, a AE ganhou relevância nas discussões promovidas pela comunidade acadêmica, além de ganhar espaço na agenda do Governo Federal, que a elevou recentemente ao *status* de política pública de Estado, mediante a Lei nº 14.914/2024 que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), até então considerada apenas um programa de governo (Brasil, 2024c).

Cabe salientar que desde 2013 a assistência ao estudante ganhou notoriedade no Estado brasileiro como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais (Brasil, 2013), cabendo destacar que esse espaço conquistado é resultado de intensas lutas sociais, encabeçadas principalmente pelo movimento estudantil, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e pelo Fonaprace.

Diante do exposto é apresentado um breve relato do percurso sócio-histórico da evolução da Assistência Estudantil (AE) na educação superior brasileira. Na sequência, será discutido alguns aspectos da consolidação da assistência estudantil no conjunto das Políticas Públicas educacionais voltadas à educação superior, bem como os programas e políticas que buscam a promoção do acesso à educação superior. Segundo Poulantzas (2000), políticas públicas podem ser entendidas como o conjunto de ações e medidas estatais que são a cristalização de uma relação de forças entre as classes e frações da sociedade, manifestando-se como concessões materiais estatais a favor das classes dominadas, consideradas fundamentais para a construção do consenso popular e a instauração da hegemonia de uma classe social.

3.1 FASES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL.

Para compreender a AE como política pública, é conveniente considerar a sua trajetória histórica que foi construída ao longo dos anos, com a participação dos movimentos sociais, em algumas épocas de maneira mais expressiva, em outras mais contida, em consonância com os grupos que dominavam o Estado na época; estando, portanto, condicionada pelo contexto político, social e econômico.

No exercício da revisão de literatura, percebe-se que, quando se trata da perspectiva histórica da temática do Programa de Assistência Estudantil no Brasil, aparece com certa frequência² a referência ao estudo realizado por Kowalski

² Garcia (2018); Motta (2017); Santos (2017); Santos (2018); Xavier Silva (2019).

(2012) em sua tese de doutoramento. A tese contempla uma síntese histórica da constituição da AE como política de educação superior brasileira, no cenário da educação superior do país. De tal modo, identifica e categoriza o seu desenvolvimento em três fases, conforme serão expostas a seguir.

Prosseguindo com a análise em relação à efetivação dessas políticas, sua historicidade revela que elas podem ser compreendidas enquanto um processo contínuo marcado por impasses, tensões, avanços e retrocessos. Durante esse processo, são identificadas as referidas fases, cujo contexto histórico marca os limites e as ações promovidas e que culminaram no que hoje temos no campo da AE.

Avançando na compreensão do tema da formalização e institucionalização da política de AE no âmbito da educação superior, Kowalski (2012) ressalta que pode-se sintetizar as fases que compõem sua trajetória histórica da seguinte forma: a primeira fase, a mais extensa, indo desde a criação da primeira universidade no país até o período de democratização política; a segunda na qual houve um espaço para debates e projetos de lei que redundaram em uma configuração diferente da Pnaes e uma terceira fase que engloba um período de expansão e reestruturação das Ifes que segue até os dias atuais.

3.1.1 Primeira fase da Assistência Estudantil no Brasil (1928–1979)

De forma geral, a primeira fase é marcada pela concentração do acesso à educação à elite do país, pelo atendimento restrito aos alunos de classe média e pela formação voltada ao trabalho para o Estado. Não havia a presença em âmbito nacional de um programa direcionado para a AE, destaca-se a criação das primeiras universidades brasileiras; o período foi marcado por um número restrito de instituições de educação superior no Brasil, o que configurou o acesso à educação superior como um “intocável privilégio social” (Fernandes, 1975).

As primeiras ações promovidas pelo Estado brasileiro com o intuito de apoiar os estudantes universitários, remontam ao período correspondente ao final da República Velha. Admite-se que a primeira ação de assistência ao estudante brasileiro ocorreu em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro. O estabelecimento se localizava na *Cité Universitaire* em Paris e era destinado a auxiliar estudantes brasileiros que estudavam na capital francesa e tinham dificuldades em fixar moradia no país. O governo de Washington Luís foi o responsável pelo repasse

integral das verbas de construção e da manutenção da residência (Araújo, 2007; Brasil, 1928).

A moradia era destinada, portanto, ao atendimento dos filhos da elite brasileira, que tinham a prática de enviá-los para estudar na Europa, no entanto, tinham dificuldade de mantê-los em país estrangeiro. O Brasil além de auxiliar na estrutura da casa, também fornecia recursos para sua sustentação bem como dos estudantes. Esta análise corrobora com a afirmação de que a AE surge no Brasil voltada para o atendimento das classes mais altas da sociedade, a classe dominante (Silveira, 2012).

No território nacional, as primeiras práticas de AE remontam a década de 1930, atrelada à consolidação das primeiras universidades brasileiras do século XX, sob o governo de Getúlio Vargas. Segundo Nascimento (2013), nesse período as ações de assistência ao estudante constituíam-se em mecanismos emergenciais e focalizados, que se inserem na agenda educacional brasileira diante das exigências de modernização do país que demandavam a escolarização da classe trabalhadora.

Uma importante ação de assistência prestada foi a abertura da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, no início dos anos de 1930, considerada a primeira ação de AE no país. Consistia em uma moradia de três andares, um deles um restaurante popular para estudantes em situação de vulnerabilidade social e, com a chegada de Getúlio Vargas na presidência do país, que foi um marco nas políticas sociais, passa a receber grandes doações do governo federal para sua manutenção (Costa, 2009; Kowalski, 2012; Silveira, 2012).

Prosseguindo com a análise, destaca-se que a Casa do Estudante do Brasil, com o apoio do MEC, em agosto de 1937 realiza o 1º Conselho Nacional de Estudantes e consegue consolidar o almejado projeto de criar a entidade máxima dos estudantes, a UNE, fruto de uma tomada de consciência acerca da necessidade de organização em caráter permanente e nacional da participação política estudantil, entidade que se tornaria um dos principais sujeitos políticos da luta em prol da AE no país (Poerner, 2004).

De acordo com Poerner (2004) a criação da UNE no bojo das organizações dessa residência universitária já aponta para sua ligação com a AE. A preocupação dos universitários com questões referentes à assistência ao estudante já pode ser vista em 1938, na convocação para o I Congresso Nacional dos Estudantes, quando traz entre suas teses o tópico “Situação Econômica do Estudante”, que incluía os seguintes pontos: problema das taxas de matrículas; subvenção do Estado;

problemas de habitação – cidades universitárias; casas de estudantes; problemas de alimentação; estágios remunerados; assistência médica, dentária e judiciária.

Durante o evento, foi aprovado o plano de reforma educacional que pretendia apresentar soluções para os problemas educacionais constatados na época, com destaque para a necessidade de auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, o que sinalizava o início de uma conscientização por parte dos estudantes da importância da AE nas universidades brasileiras.

No âmbito do Estado, de acordo com Imperatori (2017) o assistencialismo estudantil no Brasil começou a ser legislado em 1931, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) com a Reforma Francisco Campos³, por meio da promulgação do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que passou a ser constitucionalizado em 1934 (Brasil, 1931; 1934).

Silveira (2012) acrescenta que por meio do documento acima citado cria-se o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, com o objetivo de concretizar uma reforma na educação superior e estabelecer parâmetros para a organização didática e administrativa do regime universitário no Brasil, que ficou conhecido como a Lei Orgânica da Educação Superior. O referido decreto, em seu art. 105 dispõe:

Art. 105. Com o fim de estimular as actividades das associações de estudantes, quer em obras de assistencia material ou espiritual, quer em competições e exercicios esportivos, quer em commemorações e iniciativas de caracter social, reservará o conselho technico-administrativo do respectivo instituto, ao elaborar o orçamento annual, uma subvenção que não deverá exceder a importancia das taxas de admissão no anno lectivo anterior (Brasil, 1931).

Verifica-se que o decreto, através do artigo mencionado, estimula ações de AE e espiritual aos discentes bem como iniciativas de caráter social, estabelecendo dotações orçamentárias de fundos de educação para aplicar segundo Silveira (2012), “em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas”, ou seja, para períodos de recesso. Sem dúvida pode-se considerar a

³ Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991, a Reforma instituída por Francisco Campos, então Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, constituía-se por sete decretos objetivando, pela primeira vez na história da república dar uma unidade coordenada para a educação brasileira: “Com essas medidas evidencia-se a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (Brasil, 1991; Saviani, 2010, p. 196).

decisão contida neste artigo como uma investidura oficial em direção à institucionalização da AE.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que assim, teve origem a AE executada nas instituições de educação superior com o intuito de garantir apoio ao estudante em situação de vulnerabilidade social e sua permanência no curso (Taufick, 2014).

Vasconcelos (2015, p. 3) ao corroborar com o autor acima citado, considera que tal decisão corresponde “[...] à primeira ação relevante, no âmbito legal, destinada a apoiar alunos carentes, introduzindo na Lei Suprema do país o auxílio aos alunos necessitados”. Neste contexto, a educação foi regulamentada pelo Estado, e passou a ser reconhecida como direito para todos os cidadãos brasileiros.

Percebe-se que foram ações isoladas com foco em necessidades específicas, nada sistematizado como o que temos hoje, frações incipientes na AE no Brasil. Diante de tal contexto, Costa (2010, p. 60) afirma:

Nessa primeira fase, observou-se que a assistência estudantil foi marcada pela informalidade. Desde as suas primeiras manifestações, verificou-se um caráter pontual, descontínuo e marcado pela escassez de recursos. As ações eram focadas para auxiliar as dimensões econômicas da assistência estudantil. Havia uma preocupação em sanar os problemas básicos e emergenciais dos estudantes, como a moradia e a alimentação. Costa (2010, p. 60)

A AE, no período de 1930 a 1945 caracterizou-se pela previsão legal de apoio ao estudante, o que resultou na instituição de provimento direto ou mesmo na facilitação, por algum meio indireto, da moradia estudantil, da concessão de bolsas e na garantia de alimentação subsidiada, por via de regra, mediante os restaurantes universitários (RUs). Entretanto, para o acesso ao benefício da bolsa, era necessário haver entendimento entre professores e estudantes representantes nos conselhos universitários, de que o beneficiado atendesse os requisitos, de modo a cumprir os critérios de justiça e oportunidade. Esses critérios eram embasados nos méritos de cada um, sendo que no caso de pobreza era preciso comprovar sua situação mediante a “Declaração de Pobreza” fornecida por algum instituto assistencial, bem como era observado se o comportamento do sujeito condizia com a pobreza que declarava. Caso ela fosse confirmada, ele se tornava merecedor da bolsa (Fávero, 1980 *apud* Kowalski, 2012, p. 86).

A assistência aos estudantes foi extensiva para todos os níveis na década de 1940. Em 18 de setembro de 1946 foi promulgada outra Constituição Federal, agora no governo de Gaspar Dutra, onde no Capítulo II – Da Educação e da Cultura, em seu art. nº 172, dispõe que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”, o que possibilitou a garantia da AE para todos os níveis de ensino, em caráter obrigatório (Brasil, 1946).

Durante quase quinze anos após a vigência da Carta Magna de 1946, a luta pela efetivação de uma AE adequada ficou quase estagnada, surgindo um pequeno adendo com promulgação da Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, primeira LDB, que determinava a assistência social como um direito dos estudantes (Brasil, 1961; Silva e Carvalho, 2022).

Verifica-se com a promulgação da lei acima citada, um processo temporal de construção da concepção de AE, que parte de uma colaboração do Estado para com o estudante e caminha para a esfera de reconhecimento de um direito autêntico e necessário. No que tange aos aspectos relativos à AE constantes nesse marco legal, há um título específico “Da Assistência Escolar”, o que fortalece a visão da assistência como dispositivo legítimo do discente, um direito. Os arts. 90 e 91 destacados a seguir dispõem:

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. Art. 91. A assistência escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (Brasil, 1961, p. 16).

Nascimento (2013) ressalta a luta e consequente influência dos estudantes, ao afirmar que a partir da década de 1960 há um maior amadurecimento da temática da AE no âmbito da sociedade civil à medida que ganhou forças o movimento em prol da Reforma Universitária, desenvolvido pelos estudantes, intelectuais e comunidade acadêmica responsável por encabeçar reivindicações em torno da democratização da universidade e da sociedade de maneira geral. Nesse contexto, a UNE desempenhou um importante papel ao defender com veemência a reforma universitária no interior da qual a pauta da AE surge como uma das principais bandeiras de luta dos estudantes, dando maior visibilidade ao tema.

Em 1961, realiza-se o I Seminário de Reforma Universitária, em Salvador (BA) e teve como foco a articulação das lutas pela democratização da educação superior e dos graus inferiores, no que diz respeito ao curso superior, o relatório conhecido como Carta da Bahia, aponta que o mesmo não tinha autonomia e sofria a intervenção do governo em todas as suas dimensões (Borsato, 2015).

Como resultado do seminário, houve uma proposta para a educação superior, que apresentou grande convergência com os setores do Estado, ao propor a modernização desse nível, por meio de criação de institutos e departamentos, tempo integral para docentes, extinção da cátedra vitalícia (posição vitalícia de um professor sobre uma disciplina específica em uma universidade), remuneração justa para professores e, AE, entre outras ações (UNE, 1961).

No citado seminário, os estudantes, ao considerar que a educação é um direito de todos, e que milhares e milhares de estudantes brasileiros não têm possibilidade de acesso à educação por falta de condições econômicas, reconhecem a urgente necessidade de intensificar a assistência ao estudante por meio de: bolsas de estudo; restaurantes; habitação; assistência médica-odontológica-farmacêutica; assistência social; aquisição de livros e material técnico; bibliotecas; concessão de crédito ao estudante; cidade universitária, colocada como a maior de todas; entre outras.

O II Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado em 1962, em Curitiba (PR), no documento final, intitulado “Carta do Paraná”, colocou a universidade como alienada da realidade brasileira, um instrumento do capitalismo e com a formação de profissionais distanciados das necessidades do povo. Segundo Fávero (2009), nessa carta, a crítica à assistência ao estudante, relaciona-se à crítica da organização estrutural das universidades, consideradas não adaptadas às necessidades dos estudantes brasileiros, aponta-se que a mesma deve estar organizada como “Cidade Universitária” a qual era entendida como:

[...] Instrumento de melhor alcance de concretização de uma verdadeira “comunidade universitária”, porque possibilita a maior aproximação entre seus componentes. Convém ressaltar que se compreende uma comunidade universitária integrada na sociedade de maneira que ela se situe nos problemas da sociedade, dando-lhe condições de promoção (Fávero, 2009, Anexo 2 LXXI, p. 206).

Com base nessa compreensão, critica-se a forma de organização das cidades universitárias, e aponta para a suntuosidade dos prédios; a desumanização (isolamento dos indivíduos entre si); inadequada assistência ao estudante; e a

discriminação socioeconômica, entre outros. Em última análise referenda-se a proposta de assistência ao estudante apresentada pela Carta da Bahia que ressaltou três aspectos: o caráter não paternalista que deve orientar a assistência ao estudante; a criação na universidade de um setor de pesquisas e estudos incumbidos de levantar os problemas socioeconômicos dos estudantes; e a necessidade de centralização administrativa dos serviços assistenciais nas universidades (UNE, 2012).

Com a chegada do período da ditadura militar (1964-1985), a UNE passa a ser perseguida, sua sede foi incendiada, como medida de intimidação. Sua representatividade foi legalmente retirada pela Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, que proibia as atividades políticas nas organizações estudantis, além de definir a regulamentação destas entidades, a UNE passou então a atuar na ilegalidade. Apenas no final dos anos 1970, a partir dos primeiros sinais de enfraquecimento do regime militar, a UNE começou a se reestruturar. De acordo com Lima (2002), somente após a reativação dessa entidade, a luta pela AE, sobretudo em prol das moradias estudantis, foi retomada, e o principal marco representativo foi a realização do 1º Encontro de Casas de Estudantes, em 1976, no Rio de Janeiro (Brasil, 1964).

Em 1967, a mais arbitrária e instável de todas as constituições brasileiras foi outorgada, porém, segundo Costa (2010) manteve-se os pressupostos referentes à AE descritos na constituição anterior, apenas acrescenta-se o direito à igualdade de oportunidades educativas. Essa legislação garante, ainda, no art. 176, a gratuidade de ensino no nível médio e no superior para aqueles que “demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos” (Brasil, 1967, p. 74). Assim, podemos inferir que a AE começa a ser visualizada com mais clareza para além do Ensino Fundamental. Entretanto, Paviani e Pozenato (1984, *apud* Gonçalves, 2011) analisam que, na prática, a ditadura militar não proporcionou avanços no desenvolvimento das ações de assistência, devido à resistência com relação à classe estudantil nesta época.

Na década de 1970, observa-se algumas tentativas de estruturação da AE em âmbito nacional, como por exemplo, a instituição do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e explícito no Decreto nº 66.967 de, 27 de julho de 1970, que tinha como objetivo manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional, enfatizando

programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica (Brasil, 1970; Nascimento, 2013).

Esse departamento logo foi extinto e apesar das previsões legais, tanto Ramalho (2013) quanto Silveira (2012) afirmaram que não foram alcançados avanços significativos na efetivação de ações de assistência ao estudante, uma vez que durante a ditadura militar havia uma grande resistência do governo em relação ao movimento estudantil, grande responsável pelas conquistas relacionadas ao suporte e à assistência ao estudante desde a criação da UNE.

Um fato que merece atenção envolve a criação, em 13 de janeiro de 1972, por meio do Decreto nº 69.927, do programa assistencial “Bolsa Trabalho”, como forma de dar organicidade aos diversos tipos de assistência outorgadas pelo governo no plano geral de amparo ao estudante. Esse programa, gerido conjuntamente pelos Ministérios da Educação e Cultura, e do Trabalho e Previdência Social, visava atender prioritariamente estudantes comprovadamente em vulnerabilidade social dos diversos níveis de ensino, oferecendo-lhes repasse financeiro e oportunidade de iniciação na vida profissional em instituições públicas e privadas, conforme dispõe o art. 5º:

A distribuição de Bolsa de Trabalho a estudantes deverá aplicar-se prioritariamente àqueles carentes de recursos financeiros, mediante investigação sumária de suas declarações, podendo ser estabelecida pelo Conselho Diretor uma escala preferencial por área de estudos, segundo a sua importância para o desenvolvimento nacional (Brasil, 1972).

Em consonância com o elencado nos parágrafos anteriores, pode-se afirmar que até aqui, a AE desenvolvida no Brasil caracterizava-se por ações restritas, voltada para aqueles que detinham o privilégio do acesso à educação superior na época. Uma maior atenção do ponto de vista governamental acontece com a ampliação da discussão acerca do tema a partir da luta em prol da Reforma Universitária, quando a AE passou a ser importante bandeira dos movimentos sociais da educação nesse período, até ser sufocada no período da ditadura militar. A assistência ao estudante que foi implementada, de modo geral, não obteve um caráter expressivo de forma a repercutir eficazmente na permanência de um número significativo de estudantes universitários. Observa-se que ainda não havia nesse momento um projeto de âmbito nacional voltado exclusivamente para a AE na educação superior.

Nesse ínterim, a partir dos anos 1980, em uma conjuntura de forte mobilização dos movimentos sociais pela redemocratização do país, o movimento estudantil, representado principalmente pela UNE e a Secretaria Nacional de Casas do

Estudante (Sence) adquire força novamente e intensifica-se a discussão pela defesa da assistência estudantil como direito dos estudantes (Fonaprace, 2012).

Prosseguindo com a análise, na década de 1980, devido à insustentabilidade do regime civil militar, o Brasil movimentou-se em favor da redemocratização social e política, em direção a uma nova constituição. Será, portanto, esse cenário que irá configurar a segunda fase da política de AE.

Um resumo dos principais fatos referentes ao percurso histórico da AE nesta primeira fase encontra-se no Quadro 2, apresentado abaixo.

Quadro 2 – Principais acontecimentos da primeira fase do percurso histórico da assistência estudantil (1928–1979)

DÉCADA DE 1920	
1928	Implantação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris no decorrer do governo de Washington Luís
DÉCADAS DE 1930 e 1940	
1930	Inauguração da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro.
1931	Homologação do Decreto nº 19.851/1931, por Getúlio Vargas que estabelecia o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, impôs o modelo universitário como preferencial e por meio do qual se passou a conjecturar a AE na universidade.
1937	Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).
1938	I Congresso Nacional dos Estudantes - início da conscientização sobre a importância da AE nas universidades brasileiras.
1946	Promulgação da Constituição de 1946, a AE se torna obrigatória para todos os sistemas de ensino, através do Art. 172.
DÉCADAS de 1960 e 1970	
1961	Foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961. A AE foi inserida como um direito a todos os estudantes na política de educação e não mais como ajuda. I Seminário Nacional de Reforma Universitária, Salvador (BA) - Carta da Bahia.
1962	II Seminário Nacional de Reforma Universitária, Curitiba (PR) - Carta do Paraná.
1964	Lei 4.464/1964, proibia as atividades políticas nas organizações estudantis.
1967	Constituição Federal de 1967: Art. 168, a educação é posta como direito de todos e assegurada em igualdade de oportunidades; Art. 169 - § 2º - sistematizou que cada sistema de ensino deverá ter, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.
1970	Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) vinculado ao MEC por meio do Decreto nº 66.967/1970, com o objetivo de manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional. (Na prática, não houve avanços no campo da AE, devido ao regime militar que era contrário ao movimento estudantil).
1972	Decreto Nº 69.927/1972 - criação do Programa Bolsa de Trabalho em nível nacional para os estudantes.
1976	1º Encontro de Casas do Estudante

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Kowalski (2012), Pinto; David e Machado (2015).

A partir da década de 1980, inicia-se a segunda fase da AE no Brasil, onde ocorrem importantes debates entre os atores interessados na criação de ações assistenciais para a educação e o governo federal, o que proporcionou uma nova reconfiguração, ou de certa forma, uma preparação do ambiente político para importantes decisões que marcaram a AE no Brasil.

3.1.2 Segunda fase da Assistência Estudantil no Brasil (1980-2005)

O cenário relativo a AE ainda se constituía de ações fragmentadas e que não tinham legitimidade e nem significativo apoio governamental. Válido destacar que, com a abertura política pós-ditadura militar e o processo de “redemocratização” do país nos anos 1980, construiu-se o clima e espaço favoráveis para a intensificação e sistematização do debate acerca da AE.

Barbosa (2009) observou que historicamente as atividades de AE foram desenvolvidas pelas instituições a partir das demandas dos estudantes. A AE desenvolvida na universidade, do ponto de vista de sua implementação técnica, expressa por um lado, o descaso com a área social, por outro, prevalece as concepções paternalistas e clientelistas, traduzidas em práticas de ajuda e no uso indevido dos recursos públicos disponíveis.

De acordo com Kowalski (2012), considera-se que a primeira fase envolve o período que vai até o início da democratização política educacional da década de 1980, compreende-se que a partir desse momento surge a segunda fase, período no qual se desencadeia um espaço propício para uma série de debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração dessas políticas nas universidades brasileiras.

Segundo Kowalski (2012, p. 93),

Essa fase se caracteriza por uma maior atenção do governo em relação ao favorecimento de condições mais justas de permanência e acesso a educação superior e é neste movimento que a política de assistência estudantil também entra numa fase mais madura em relação aos direitos dos estudantes, os quais perpassam pelo acesso aos programas de apoio estudantil, no sentido de dar possibilidades para que esse segmento possa permanecer no espaço universitário e findar seus cursos.

Em meados de 1984, iniciou-se com os Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das Ifes, a discussão sobre a necessidade de criar um fórum para debater

a AE. Vários encontros regionais e nacionais foram realizados, o que materializou a preocupação com as ações de assistência aos estudantes.

Em 1985, realizou-se em Florianópolis (SC), o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária, cuja temática principal foi a análise da política de assistência ao estudante e ao servidor. Como resultado do encontro compreendeu-se a necessidade de criar um programa na Secretaria de Educação Superior (SeSu) com dotação orçamentária para atender o estudante. Nesse encontro, decidiu-se cobrar do MEC a alocação de recursos para os Restaurantes Universitários no orçamento do ano seguinte.

Passados dois anos, em outubro de 1987, em Belo Horizonte (MG), aconteceu o II Encontro Nacional, com a proposta de criação do Fonaprace⁴, o qual passaria a representar oficialmente os pró-reitores da área, fórum esse “encarregado de discutir, elaborar e propor ao MEC a política de Promoção e Apoio ao Estudante”, considerado o marco inicial da segunda fase da política da AE (Fonaprace, 2012, p. 15). Essa entidade congrega Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou Gestores responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Ifes do Brasil, e sua criação possibilitou avanços significativos na política de AE (Pinto, David e Machado, 2015).

Enquanto finalidade, o Fonaprace “definiu como meta prioritária trabalhar na sistematização de uma proposta de política de assistência ao estudante que garantisse acesso, permanência e conclusão de curso nas Ifes, na perspectiva da inclusão e do direito social e da democratização do ensino” (Fonaprace, 2008, p. 1). A atuação desse fórum foi pautada por reuniões, debates, produção de documentos e pela estratégia de buscar apoio de autoridades educacionais do legislativo e do executivo. A meta acima estipulada se deve em função de que, em suas respectivas reuniões eram observadas de forma unânime as dificuldades que as Ifes tinham para manter os alunos matriculados, por esse motivo a ênfase na importância da política de AE (Silveira, 2012).

Prosseguindo a análise, Nascimento (2013) destaca que o Fonaprace emerge com uma função reivindicativa, ao promover uma articulação entre a luta pela

⁴ No fim da década de 1980 foram fundadas também a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes); Associação Nacional de Universidades Particulares; Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais e Associação Brasileira de Universidades Comunitárias (Fonaprace, 2012).

consolidação de uma política de AE nas Ifes e as bandeiras do Movimento da Reforma Universitária defendida pelos intelectuais, estudantes e movimentos sociais da educação a partir da década de 1960. Nessa perspectiva, o Fonaprace defende a construção de uma “Universidade pública, gratuita e de qualidade”, e busca integrar o debate acerca da AE às pautas reformistas (Fonaprace, 1993, p. 60).

A promulgação da Constituição Federal de 1988, representa um importante marco histórico que possibilitou o aprofundamento das discussões em torno da democratização do acesso e permanência nas universidades. Esse documento permitiu um significativo avanço social e político para a sociedade, uma vez que, pela primeira vez na história do Brasil, configuram-se as garantias dos direitos sociais, além de contemplar o processo de redemocratização da educação, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão (Brasil, 1988).

Apesar de não tratar especificamente da educação superior, esta constituição, firma os fundamentos para justificar a importância e legitimidade da AE no espaço universitário. No seu art. 206 está disposto que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios sendo o primeiro a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Todavia, é importante frisar que apesar da abertura política e democrática brasileira ter demarcado um período fundamental para a política social brasileira, principalmente pela promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, que se tornou o símbolo do processo de redemocratização nacional, com ênfase aos direitos sociais, observa-se que:

[...] Mesmo com a democracia em vigência no país, o povo trazia as consequências dos longos e nebulosos anos da ditadura. Os problemas sociais tais como o desemprego, as deficiências nos serviços de saúde, as desigualdades na educação superior decorrentes das dificuldades de acesso e permanência persistiam. Esses movimentos de disputas se convergem e provocam mudanças na agenda política que, por sua vez, culminam na criação de novas políticas públicas (Kowalski, 2012, p. 93).

Segundo Kowalski (2012), pode-se classificar a segunda fase como um período que vivenciou realidades distintas em seu início e em seu final. No final dos anos 1980, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, consolidou-se um cenário de abertura política pós-ditadura e de redemocratização, com a sociedade mais consciente de seu papel e em busca de maior participação nas decisões

políticas, criando um contexto propício ao fomento das políticas sociais no país. Contudo, a partir de 1990, com o governo de Fernando Collor de Mello, tem início a implementação de políticas alinhadas ao ideário neoliberal, aprofundadas nos governos seguintes, especialmente a partir de 1995 com Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse contexto, ao final dos anos 1990, o país se encontrava sob um governo neoliberal, marcado pelo desmonte e pela precarização dos serviços públicos, além do sucateamento da educação superior federal, com cortes orçamentários e a precarização das carreiras docentes e dos técnicos administrativos, é o que salientam as autoras Santos e Marafon (2016, p. 410):

As políticas de educação brasileiras, especialmente na década de 1990, foram construídas conforme orientações do Banco Mundial (BM), amparadas por um diagnóstico que considerava desnecessários e excessivos os gastos públicos com a educação superior.

Houve nesse período, a partir de 1990, uma limitação de recursos no âmbito nacional, destinados ao investimento na educação superior pública e as discussões sobre a sistematização de uma política de AE se deu de forma fragmentada e restrita a uma parte das Ifes.

Apesar dos avanços e dos esforços, a configuração da política de AE durante a segunda fase continuou de forma pontual. Os benefícios concedidos aos alunos não obtiveram um caráter significativo que refletiu de modo positivo na permanência de um número significativo de discentes nas universidades. Igualmente, inexistiu um projeto de âmbito nacional voltado para a AE. Com isso, as ações desenvolvidas não foram suficientes para permitir a equidade de condições para um número abrangente de alunos da educação superior (Costa, 2009).

Avançando na compreensão dessa segunda fase, Borsato (2015) reforça que na década de 1990 não havia previsão nas legislações em vigor da designação de recursos para o custeamento das ações de assistência estudantil. Cada instituição deveria definir no momento da construção do seu orçamento, uma parte dos recursos para a AE. Com isso, o financiamento dessa modalidade de assistência sujeitava-se à sensibilidade dos gestores e à capacidade de mobilização dos estudantes.

De acordo com Kowalski (2012), na década de 1990, com a influência neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995-2003, houve uma intensa sujeição do governo às agências financeiras internacionais, tais como o BM, Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros; evidencia-se um período onde as Ifes foram marcadas pela falta de financiamento para manutenção de pesquisa e extensão, bem

como para diminuição de recursos humanos, o que provocou o sucateamento das universidades públicas e, por outro lado, o incentivo ao crescimento exacerbado do setor educacional privado. A citada autora, reitera que, nesse período, não se encontrava, nas legislações vigentes, documentos que destinem recursos para o custeamento de atividades de permanência do estudante, o que se observava era um movimento dos governantes, de negação de recursos para essas ações.

Entretanto, como forma de garantir o direito à educação preconizado, na Constituição Federal de 1988, foi sancionada a segunda LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse dispositivo determinou o direito ao ensino público, gratuito e de qualidade, no entanto, assegurou a coexistência de instituições de educação públicas e privadas (Brasil, 1996; Garcia, 2018).

De acordo com Garrido (2012), a LDB-1996, além de não fazer menção à AE, ainda trouxe expressa uma observação em seu art. nº 71, inciso IV, a desresponsabilização do Estado a esse respeito, que vedou qualquer forma de assistência no nível superior de ensino, quando anunciou que “Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com [...] programas suplementares de alimentação, assistência médica-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”, o que sem dúvida prefigura um movimento de negação dos governantes em prover os recursos para a AE (Brasil, 1996).

Gentilli (2009) em conexão ao acima demonstrado, destaca que quanto maior for a democratização na educação, maior será o exercício de direitos humanos e contribuirá para a mobilidade econômica, o combate das desigualdades, além de favorecer a cidadania para uma sociedade igualitária e democrática. Sobre o direito à educação, no que tange os processos de inclusão e exclusão, o autor argumenta:

De fato, uma das dimensões mediante a qual historicamente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres foi o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca, indireta ou restrita, assim como o impedimento ao acesso de grandes setores da população aos níveis mais básicos da escolaridade, mesmo quando a legislação nacional assim o exigia. Excluídos de fato e de direito, os pobres viram suas oportunidades educacionais se diluírem em um arsenal de dispositivos e argumentações mediante os quais se justifica sua baixa ou nula presença nos âmbitos educacionais (Gentilli, 2009, p. 1065).

Com o objetivo de oferecer subsídios sólidos para a formulação de uma política de assistência ao estudante em esfera nacional, que considerasse o cenário da falta

de investimento na AE, durante o governo de FHC, o Fonaprace, empenhou-se no desenvolvimento de um trabalho sistemático nas Ifes para determinação do perfil socioeconômico e cultural dos seus discentes. Com isso, buscava-se identificar dados confiáveis considerados elementos indispensáveis ao debate, formulação e implantação de políticas sociais que pudessem garantir a permanência dos estudantes em suas instituições (Fonaprace, 1993).

Nessa direção, o Fonaprace realizou e publicou em 1997, 2012, 2016 e posteriormente em 2019 pesquisas amostrais sobre as Residências Universitárias, RUs, Saúde do Estudante assim como levantamento do perfil dos estudantes das Ifes; a primeira pesquisa intitulada “*I Pesquisa do Perfil socioeconômico e cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras*” foi publicada em 1997. Os dados levantados apontaram a classificação econômica dos discentes e os principais indicadores sociais relacionados às necessidades estudantis: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho, o que indicou parâmetros para melhor definir as diretrizes para o desenvolvimento de programas e ações de AE a serem implementadas pelas Ifes (Fonaprace, 1997, 2012, 2016, 2019).

Essas pesquisas tornaram evidente a necessidade do desenvolvimento de programas de apoio ao universitário, ao demonstrar entre outros aspectos, a existência de uma parcela significativa de discentes que pertenciam às categorias econômicas C, D, E⁵ (em torno de 44%), os quais estão abaixo do padrão médio das necessidades materiais, culturais e de serviços, o que constitui a demanda potencial de assistência ao estudante (Fonaprace, 1993, 1997).

O resultado dessa primeira pesquisa rompeu com a ideia dominante de que as universidades públicas eram frequentadas exclusivamente por estudantes pertencentes às classes mais altas da sociedade, os quais poderiam arcar com os custos de sua formação acadêmica, o que gerou discussões acerca da pertinência da gratuidade da educação superior pública, exercendo um importante papel no processo de legitimação da AE em âmbito governamental (Fonaprace, 1997).

⁵ De acordo com o Critério de Classificação Socioeconômica ANEP – Brasil. 1997 (Associação Nacional de Empresas de Pesquisa de Mercado) hoje substituída pela ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas) a classe “C” correspondia em 1997 a uma renda mensal média de R\$ 927,00 (novecentos e vinte e sete reais), a classe “D” correspondia a R\$ 424,00 (quatrocentos e vinte e quatro reais) e a classe “E” a R\$ 207,00 (duzentos e sete reais) (Kamakura, Mazzon 2016).

A partir dos resultados dos primeiros levantamentos, o Fonaprace elabora o Programa de Assistência Estudantil (PAE), cuja versão final foi encaminhada à Andifes, em 4 de abril de 2001, ao tornar o documento base para todas as ações concernentes ao tema, inclusive para fundamentar a proposta orçamentária para a AE das Ifes, (Fonaprace, 2001).

Destaque-se que o plano acima referido estabelece diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos, aponta as áreas estratégicas a partir das quais a AE pode ser desenvolvida nas Ifes, além de demonstrar aos órgãos governamentais a necessidade de destinação de recursos financeiros para a AE nessas instituições de ensino, além disso, solicita o destino de verbas específicas para esse fim na matriz orçamentária anual do MEC (Fonaprace, 2001).

No âmbito de política de educação nacional, em 2001, ocorreu a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE)⁶, o que correspondeu a avanço mais significativo em relação à AE, que aparece na seção dos objetivos e metas do anexo, com o enunciado: “estimular a adoção pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsas do desempenho acadêmico”, sem, contudo, alocar recurso para o custeamento do estímulo previsto (Brasil, 2001a, p. 46).

Importante ainda ressaltar, que ainda em 2001, têm início as primeiras iniciativas institucionais de reserva de vagas no processo de seleção para ingresso nas universidades federais e estaduais, “direcionadas a estudantes negros, pardos, indígenas e oriundos de escolas públicas, como parte das políticas de ações afirmativas no Brasil” (Costa, 2010, p. 16), salienta-se que este é um exemplo das chamadas “ações afirmativas”⁷. Essas políticas, que visam corrigir desigualdades

⁶ O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, é um plano decenal (2001-2010) que tem como objeto a elevação do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais. Em seu art. 2º, determina que todos os entes federados elaborem seus planos decenais a partir da vigência da lei. (Brasil, 2001a).

⁷ De acordo com Feres Junior *et al.* (2018, p. 13)) “a despeito das conceituações amplas e complexas que circulam na bibliografia especializada, entendemos que uma *definição adequada de ação afirmativa* deve ser parcimoniosa o suficiente para abarcar as diversas políticas assim denominadas. Portanto, parece-nos razoável considerar ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico”.

históricas no acesso à educação superior, ganham força, tendo como marco pioneiro a implementação do sistema de cotas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003, após aprovação de lei estadual em 2001, servindo como referência para outras instituições no país até a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que consolidou nacionalmente a reserva de vagas nas Ifes (Brasil, 2012a; Mendes Júnior, 2014).

A referida iniciativa resultou, no Projeto de Lei nº 3.627/2004, que institui um “sistema de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições federais de educação superior” (Brasil, 2004a, p. 1). Esse tipo de ação está relacionada ao favorecimento do ingresso à educação superior de grupos historicamente sub-representados nesse nível de ensino, e sua permanência deve ser garantida pelas ações de AE (Moehlecke, 2002).

Ao final da segunda fase de formalização da AE, iniciou-se um processo de expansão do acesso à educação superior, marcado inicialmente por programas destinados às instituições de ensino privadas, com destaque para a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em 1999, e do Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2004. Tais programas estão explicitados nas sub seções 3.4.2 e 3.4.3 respectivamente deste trabalho (Brasil, 1999a, 2004b)

Faz-se necessário destacar que os programas acima citados se configuram como ações governamentais destinadas à AE no que tange o financiamento das mensalidades, no decorrer do curso. Todavia, as necessidades socioeconômicas dos alunos e as atividades diárias fundamentais para a manutenção do estudante na universidade, não constam como preocupação central desses programas.

Para Gentili e Oliveira (2013, p. 257),

[...] O Prouni foi uma iniciativa do governo Lula que, embora muito criticada por alguns setores, contribuiu para democratizar e dinamizar o acesso a um conglomerado de instituições que tinham se beneficiado da generosidade privatizadora e desregulamentadora do governo FHC. Ainda com suas limitações, o Prouni não fez outra coisa senão dotar de sentido público e social um segmento do sistema educacional marcado por prebendarismo, especulação, baixa qualidade, interesse de lucro e falta de controle estatal.

Nesse contexto, cumpre salientar que o Fies por sua vez atuou como suporte do Prouni, ao disponibilizar crédito específico para contribuir com o financiamento da educação superior privada aos acadêmicos bolsistas parciais. Esse programa não se configura como um benefício ao estudante, mas como um empréstimo adquirido junto

à Caixa Econômica Federal àqueles que não tem condições de pagar as mensalidades do curso, o que possibilita a permanência do bolsista parcial, mesmo que seja à custa do endividamento estudantil. Os principais acontecimentos da segunda fase se encontram no Quadro 3:

Quadro 3 – Principais acontecimentos da segunda fase do percurso histórico da assistência estudantil (1980-2005)

DÉCADA DE 1980	
1987	Criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - Fonaprace – que teve importante papel na luta pelo reconhecimento da AE.
1988	Promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, que possibilitou que a partir de então os programas de AE assumissem formas mais democráticas.
DÉCADA DE 90	
1990	Limitação de recursos nacionais para a AE e discussões sobre a Política de Assistência Estudantil (PAE)
1994	Realizado pelo Fonaprace uma tentativa de levantamento do perfil socioeconômico dos alunos de graduação presencial, porém o mesmo não obteve êxito.
1995	Realizado o II Levantamento do Perfil Socioeconômico dos alunos das Ifes, com resultado publicado em 1997. Desmistificou a ideia de que apenas estudantes de famílias ricas ingressavam em uma universidade federal.
1996	Aprovação da LDB-1996 - ratifica a importância da assistência estudantil, no entanto não responsabiliza o Estado pelo custeamento das despesas e não prevê nenhum tipo de financiamento.
1998	Aprovação na Conferência de Paris, da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI”, que destaca a importância dos programas assistenciais oferecidos nas Ifes com a perspectiva de favorecer os menos favorecidos.
1999	Criação do Fies, com o objetivo de financiar cursos de graduação para estudantes das IES privadas.
DÉCADA DE 2000	
2000	Encaminhamento do documento de apresentação do Fonaprace, incluindo o resultado da I Pesquisa de Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Ifes Brasileiras, realizado em 1995, que formalizou uma solicitação de inclusão de questões relativas à assistência estudantil no PNE.
2001	Aprovação do PNE 2001-2010 – Lei nº 10.172 incluindo a assistência estudantil. Elaboração pelo Fonaprace de uma proposta do Pnaes.
2003	Fonaprace realiza o II Levantamento do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Ifes Brasileiras, com o objetivo de atualizar o Pnaes elaborado em 2001.
2004	Criação do Prouni, objetivando conceder bolsas de estudos para estudantes de baixa renda matriculados em IES privadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Kowalski (2012) e Silveira (2012).

3.1.3 Terceira fase da Assistência Estudantil no Brasil (2006- até os dias atuais)

Embora ações de AE já fossem implementadas desde a década de 1930, foi durante o processo de expansão das universidades federais, especialmente a partir de meados dos anos 2000, que essa política passou a receber maior legitimidade e respaldo governamental. Esse período, que marca o início da terceira fase da AE no Brasil, insere-se em um contexto histórico de reconfiguração das políticas públicas educacionais, fortemente influenciado pela contrarreforma da educação superior brasileira (Nascimento, 2013; Marafon, 2015).

Em consonância com o acima exposto, Brito, Costa e Souza (2022) destacam que no início do século XXI, ao focar a história da educação brasileira, a partir de um processo de expansão da educação superior, verificou-se uma necessidade de pensar em estratégias para uma efetiva democratização da educação, que incluísse a ampliação do acesso e o fortalecimento do ensino público, além de políticas que possibilitassem a permanência dos estudantes no sistema educacional superior.

Complementando o que foi dito, Santos e Marafon (2016) reforçam que os processos democratizantes mais amplos da educação superior brasileira ocorreram a partir de 2003 com os governos de Lula, continuando no governo de Dilma, com a expansão da oferta de vagas, a construção de novas universidades públicas e a criação de cotas étnico-raciais e sociais. A educação entrou então em um período de transformação, abundante em propostas e implantações de políticas públicas que promoveram a expansão da sua estrutura e formas de acesso mais democráticas.

A formalização da terceira fase da AE, vigente atualmente, é diferente das demais, pois com o levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes das Ifes pelo Fonaprace tornou-se possível conhecer com mais clareza, a configuração do campus brasileiro.

Pode-se afirmar que os levantamentos realizados pelo Fonaprace revelam transformações essenciais na composição do corpo discente das universidades federais, com sensível aumento do número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente após a implementação da Lei de Cotas e da ampliação de programas de AE. Entretanto, os dados disponíveis nas pesquisas, demonstram que, embora a presença de estudantes pretos, pardos e de baixa renda tenha crescido de forma significativa no acesso geral à educação superior, persistem desigualdades estruturais no ingresso aos cursos historicamente mais seletivos e de maior prestígio.

Essa contradição expressa os limites das políticas democratizantes em um contexto em que as barreiras estruturais do processo de escolarização anterior à educação superior e as elevadas notas de corte nos processos seletivos continuam a restringir o acesso equitativo a esses cursos, reafirmando a necessidade de políticas de permanência articuladas a estratégias de superação das desigualdades educacionais anteriores (Araújo; Mariano; Oliveira (2021; Fonaprace, 2019; Paula; Picanço, 2024).

Essa realidade demonstra que, apesar da ampliação do acesso, às desigualdades estruturais continuam condicionando as trajetórias educacionais, mantendo uma seletividade interna que reproduz privilégios e restringe a democratização plena da educação superior no Brasil.

Faz-se mister enaltecer que após a realização do levantamento acima citado, e o encaminhamento à Andifes do Pnaes, no ano 2000, o Fonaprace teve a preocupação de atualizá-lo em 2007, o que iniciou um processo de discussão junto ao MEC com o objetivo de implantá-lo (Fonaprace, 2007).

O MEC, respondendo às proposições do Fonaprace, bem como aos anseios e lutas estudantis, instituiu o Pnaes por meio da Portaria Normativa do MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, ato considerado um grande marco na história da luta pela AE no país, uma importante conquista para aqueles que batalharam pela incorporação dessa pauta na agenda governamental, uma vez que, a partir de então, as universidades federais passaram a receber orçamento diretamente para ações voltadas à permanência de estudantes de baixa renda (Brasil, 2007d).

Esse documento formalizou a educação estudantil como uma política pública, para garantir o acesso e a permanência dos estudantes em cursos de graduação presenciais, vinculado às ações com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a legislação descreveu a atuação da AE como aquelas relacionadas à “moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico” (Brasil, 2007d, p. 1).

Na mesma referência acima mencionada, o Pnaes recomenda que cada instituição execute o programa de acordo com as especificidades e demandas próprias de seus universitários e destacou que:

[...] As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Brasil, 2007d, p. 1).

A aprovação da proposta do Pnaes encaminhado pelo Fonaprace/Andifes que culminou na instituição do Pnaes, foi favorecida pela instituição no mesmo ano, do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que de acordo com Kowalski (2012) marca o início desta fase (Brasil, 2007a). Trata-se da instituição do programa Reuni, que começou a ser implantado, em 2007, com o objetivo de favorecer o acesso e a permanência dos alunos na educação superior, constituindo um amplo projeto de desenvolvimento e de busca por melhorias na educação universitária do país. A meta global do programa era de elevar a taxa de conclusão média para 90% nos cursos de graduação, podendo ser citada, como uma das diretrizes do programa, a busca da ampliação das políticas de AE, bem como a redução nas taxas de evasão e o aumento do ingresso por meio da disponibilização de vagas (Brasil, 2007a). A subseção 3.3.4 trata especificamente deste programa.

Dessa forma, é importante visualizar a relação entre a disponibilização de uma política de AE ampla e a busca pela melhoria dos resultados acadêmicos na educação superior. Nesse contexto de expansão e reestruturação da educação superior ocorrida no Brasil nos anos 2000, tendo o Reuni como um dos seus principais programas, a AE consegue encontrar espaço na agenda do Governo Federal. Nesse novo cenário, as instituições vinculadas passam a acolher e continuam acolhendo sujeitos de diversificadas origens socioculturais, com consequente impacto em políticas educacionais (Vasconcelos; Gomes, 2016).

Superada essa etapa, em 19 de julho de 2010, o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Presidente Lula, transformou o Pnaes em Decreto-Lei nº 7.234, passou então do *status* de Plano Nacional de Assistência Estudantil em Programa Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2010d; Fonaprace, 2011). Faz-se mister destacar que esse documento representou uma importante conquista dos grupos organizados (Fonaprace, Andifes, UNE) que lutaram pela consolidação da AE em nível institucional e por seu reconhecimento legal enquanto política pública de direito.

O Pnaes/2010 foi sancionado com algumas pequenas alterações comparado com a Portaria 39/2007 do MEC, anteriormente mencionada. No novo documento houve a inclusão do item “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (art. 3º, §1º, inciso X, p.1). Além disso, no documento mais recente fortalecem-se os objetivos de favorecer a permanência do aluno e reduzir a evasão e

a retenção por meio de ações subsidiadas pela política em questão (Brasil, 2007d, 2010d).

O mesmo documento acima mencionado dispõe que as ações de AE devem ser realizadas pelas Ifes, incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifes). O público prioritário a ser atendido são os alunos que cursaram a educação básica na rede pública ou com baixa condição socioeconômica, definidos, pela política, como aqueles com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, além de outros requisitos que podem ser estipulados pelas instituições de ensino. Vale salientar que a política preconiza a adoção, por cada instituição, de mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações advindas pelo Pnaes, bem como o repasse de verba federal para implementação das estratégias. Assim sendo, a política de AE nas Ifes está resguardada por uma legislação específica e bem delimitada.

Cumpra destacar ainda que o Pnaes preconiza a implementação de diversas ações, voltadas ao atendimento das necessidades sociais, culturais, políticas, de saúde, e pedagógicas dos estudantes, pensando no indivíduo como um todo. De acordo com Garcia e Maciel (2019), a materialização do Pnaes favoreceu o desenvolvimento de ações que preconizaram a permanência de estudantes de grupos considerados historicamente excluídos

Contudo é preciso esclarecer que, expressar a necessidade do auxílio não constitui garantia que o estudante terá acesso, pois existem critérios de elegibilidade; um deles como já mencionado, é possuir renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio, além disso, o pleiteante precisa se inscrever em um processo seletivo regulamentado por edital da instituição a que pertence, no qual deve apresentar a documentação comprobatória, bem como participar de todas as outras etapas do processo; portanto, trata-se de um programa focalizado e seletivo (Brasil, 2010d).

Nesse contexto, a indisponibilidade orçamentária para o atendimento de toda a demanda por auxílios existentes, comumente é colocada como o principal argumento para a realização do processo de seleção até mesmo entre os estudantes que possuem perfil determinado pela Pnaes, configurando um retrocesso no alcance efetivo da demanda do auxílio estudantil, diante do aumento da vulnerabilidade do espaço universitário.

Boschetti e Teixeira (2003), ao discutirem a seletividade para alcançar a inclusão em um programa de AE afirmam que, paralelamente a um quadro conjuntural de ajuste fiscal e, em decorrência dele, de agravamento das situações de

desigualdades sociais e de pobreza, predominam critérios de seletividade no atendimento aos direitos sociais.

A seletividade rege-se pela intenção de eleger, selecionar, optar, definir quem deve passar pela “peneira” ou pelo crivo. Os objetivos da seletividade não são estabelecer estratégias para ampliar o acesso aos direitos, mas definir regras e critérios para escolher, para averiguar minuciosamente e criteriosamente, quem vai ser selecionado, quem vai ser eleito para ser incluído. A seletividade esgota-se em si mesma, em seus critérios de “menor elegibilidade” e conforma-se com a redução e residualidade nos atendimentos (Boschetti; Teixeira, 2003, p.4).

Noutra análise sobre políticas de acesso, como a implementação do Sisu, tratado de forma específica na seção 3.4.5, onde aumenta-se o número de vagas ocupadas por estudantes provenientes de outros estados, o que compromete a permanência destes acadêmicos selecionados na instituição. O Sisu possibilitou que o estudante possa concorrer a vagas nas Ifes em qualquer uma das instituições brasileiras que estejam cadastrada, a partir da nota do Enem, que pode ser realizada ou não na região de residência do estudante. A facilidade do Sisu promove a eliminação de barreiras que impedem ou dificultam aos estudantes realizar o processo seletivo específico da instituição, mas não elimina a barreira promovida pelas dificuldades socioeconômicas dos estudantes, que pode prejudicar a sua permanência na instituição escolhida (Brasil, 2012d).

Em consonância com o acima elencado, o estudante pode se inscrever para diferentes instituições de educação superior, em qualquer estado do país. A possibilidade de ingressar em uma universidade distante de sua cidade ou mesmo estado gera uma demanda por apoio a esse universitário para garantir sua permanência e conclusão do curso na instituição escolhida, cabe à AE cumprir esse papel. O MEC garante aumento de recursos para as ações de assistência ao estudante proporcional à adesão das Ifes à esse processo seletivo, o que transfere para essas a responsabilidade em responder, por meio da AE, aos impactos das políticas expansionistas em curso na educação superior do país (Nascimento, 2013).

Em relação ao acesso, cumpre salientar a publicação da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Conhecida como Lei de Cotas, todas as universidades e institutos federais devem reservar uma parcela de suas vagas para estudantes que se enquadrem em critérios de cotas sociais e raciais. Frise-se que as especificações estão contidas na lei (Brasil, 2012b).

Vale destacar ainda a importância da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, em busca de democratizar o acesso de pessoas com deficiência na educação, que historicamente é sabido que encontram mais dificuldades para ingressar e permanecer em uma instituição de educação superior (Brasil, 2012b, 2016).

Ao convergir com o compromisso assumido pelo Pnaes, surge o PNE para o decênio 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que destaca a importância da AE entre suas metas. O plano propõe a ampliação da política de AE como estratégia para a expansão da educação superior brasileira, com o objetivo de reduzir as desigualdades étnico-raciais e a ampliação das taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a partir do seu processo de formação acadêmica (Brasil, 2014).

Neste contexto, seguindo o mencionado anteriormente, a implementação da Lei de Cotas, articulada com ao PNE e ao Pnaes, alterou de forma substancial a configuração do perfil dos estudantes das universidades federais, tornando os câmpus espaços cada vez mais diversos do ponto de vista socioeconômico e étnico-racial. Esse processo implicou em um sensível aumento do número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, elevando significativamente a necessidade por investimentos em políticas de permanência para atender às novas demandas desse público, o que gera tensões e desafios ao sucesso e à permanência destes estudantes, sobretudo em um cenário de restrições para as Ifes, no que tange a questão orçamentária e a crescente complexidade social e econômica.

Nesse processo histórico de conformação da educação superior no Brasil, observa-se que as políticas voltadas à ampliação do acesso e à garantia de permanência estudantil surgem como resposta às contradições sociais geradas pelas desigualdades estruturais do país. Nesse sentido, iniciativas estatais voltadas à democratização da educação superior, tais como a expansão de vagas, a criação de novos campi em regiões interioranas, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas, bem como os programas de AE, expressam esforços de enfrentamento das condições de exclusão historicamente impostas às

camadas populares. Tais políticas não se desenvolvem de forma linear ou isenta de conflitos, uma vez que coexistem com interesses econômicos e políticos que influenciam a conformação das universidades públicas no Brasil. Assim, a ampliação do acesso e as medidas de permanência refletem mediações concretas entre as demandas sociais por educação e os limites impostos pela estrutura econômica e pelas disputas no interior do Estado, revelando a educação superior como campo de luta na sociedade.

Vários foram os movimentos para que o Pnaes se transformasse efetivamente em lei. Até 2023 mais de dez projetos de lei sobre o assunto se encontravam em tramitação na Câmara dos Deputados, sendo o primeiro protocolado ainda em 2011.

De acordo com o Fonaprace foi realizada uma discussão longa e muito difícil, uma vez que a maioria dos deputados na configuração do governo Bolsonaro (2019-2022) no congresso provavelmente votariam contra o projeto, o que poderia frustrar a expectativa da regulamentação ou até pior, a modificação do projeto para uma proposta diferente da apresentada. Nesse sentido, urge reafirmar, baseado em Imperatori (2017), que a AE está em um campo de disputa política e ideológica, e passa por um processo de legitimação, tendo ainda muitos desafios a serem superados.

Com a recente eleição do presidente Lula a estratégia do governo federal mudou, uma vez que a força de pressão da Força Pró Permanência (FPP)⁸ tende ajudar a justificar o aumento do gasto com permanência estudantil e reavivar o plano de expansão das universidades, incluído no recém-lançado Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Consoante com o exposto, foi aprovado no dia 16 de agosto de 2023, regime de urgência para tramitação do Projeto de Lei (5.395/23) sobre a Pnaes. No dia 31 de outubro do mesmo ano, a Câmara dos Deputados aprovou uma proposta de Pnaes, que para surpresa de uma parte da FPP não era o texto que há anos foi aprimorado e defendido. O PL (Projeto de Lei) substitutivo aprovado representava avanços ao ampliar o escopo do atual decreto do Pnaes, o que inclui estudantes de pós-graduação; o Programa Bolsa Permanência (PBP) para indígenas e quilombolas e a vinculação com a Lei de Cotas. No entanto, um conjunto de programas segmentados

⁸ FPP – Força Pró-Permanência, formada pela UNE, Andifes e Fonaprace (Leonardi, Rosa, e Andreazza, 2024).

e padronizados foram incluídos, o que gerou dúvidas, incômodos e discussões (Brasil, 2023a; Leonardi, Rosa, Andreazza, 2024).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil já existia desde o Decreto nº 7.234/2010, no segundo mandato de Lula e trazia assistência para moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Passados quatorze anos da instituição do Pnaes como Programa Nacional de Assistência Estudantil, o mesmo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva sancionou com vetos a Lei nº 14.914 de 3 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil. Agora, “o Pnaes” se tornou “a Pnaes” passou de programa de governo para política de estado (Brasil, 2010d, 2024c).

Ao se tratar das ações e programas relacionados à AE no Brasil, é comum que ocorra dúvida entre a Lei nº 14.914/2024, e o Decreto nº 7.234/2010, considerando que ambos possuem nomenclaturas semelhantes e se destinam a regulamentar a AE no âmbito das instituições federais da educação superior. Além disso, como ambos se vinculam ao mesmo objetivo, o de viabilizar a permanência e a conclusão dos estudos por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, torna-se compreensível que, em análises preliminares, se confundam esses instrumentos normativos, especialmente em razão de que, apesar da Lei nº 14.914/2024 ter sido promulgada, até o momento não foi publicada a regulamentação necessária para detalhar os critérios, procedimentos e instrumentos para sua efetiva implementação nas universidades e Ifs (Brasil, 2010d; Brasil, 2024c).

Em razão do exposto, as instituições seguem utilizando como referência normativa o Decreto nº 7.234/2010, que permanece em vigor, e que regula os parâmetros operacionais e diretrizes gerais das ações de AE (Brasil, 2010d).

Prosseguindo com a análise, é importante frisar que essa situação de transição exige que as instituições federais equilibrem as inovações previstas na Lei nº 14.914/2024 com a execução concreta de ações ainda ancoradas no decreto de 2010, enquanto aguardam a regulamentação pelo poder público federal a ser elaborada pelo MEC (Brasil, 2010d, 2024c).

Cabe destacar que em 14 de abril de 2025, o MEC publicou a Portaria nº 244, que instituiu um Grupo de Trabalho, de caráter consultivo, com a finalidade de elaborar subsídios e recomendações para a regulamentação de programas e ações de AE, no âmbito da Pnaes, instituída pela Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024c); estando suas competências inseridas no Art. 2º:

- I - articular atividades conjuntas com atores que trabalham com a temática;
- II - promover o compartilhamento de conhecimentos e boas práticas;
- III - levantar dados da situação atual da assistência estudantil em instituições de ensino públicas, identificando, sempre que possível, desafios, necessidades, potencialidades e oportunidades;
- IV - elaborar documento com subsídios para formulação de diretrizes, visando à regulamentação da política e dos programas de assistência estudantil, considerando, especialmente, a atenção a estudantes em situação de vulnerabilidade; e
- V - elaborar documento com subsídios e sugestões de indicadores, métricas e mecanismos de monitoramento para avaliar o impacto das ações de assistência estudantil (Brasil, 2025a).

Essa iniciativa conta com a participação de representantes do MEC, suas vinculadas como Inep, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e representantes da sociedade civil como: Andifes, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), UNE e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes); garantindo representatividade e diálogo na construção da regulamentação do Pnaes (Brasil, 2025a).

A composição desse grupo de trabalho, parece sinalizar a intenção do governo de consolidar a Lei nº 14.914/2024 de forma participativa, com foco na garantia do direito à permanência estudantil nas Ifes, sua duração prevista desse é de cento e vinte dias, a contar da data de publicação da portaria (abril/2025) e poderá ser prorrogado, uma única vez, por até noventa dias (Brasil, 2024c, 2025a).

Assim, é possível compreender que a AE promovida pelo Estado brasileiro para o atendimento dos estudantes de graduação do ensino superior percorreu três fases distintas em sua trajetória histórica: a fase inicial, marcada por ações isoladas e assistencialistas, que corresponde ao período da criação da Casa do Estudante Brasileiro, em 1928, e estende-se até o final da década de 1970, quando se tem a criação do DAE); a fase de institucionalização que condiz com o período próximo à abertura democrática no Brasil, especificamente a partir da criação do Fonaprace, em 1987, e se amplifica até a elaboração do Prouni, nos anos de 2004; e a fase de consolidação, caracterizada pela ampliação do debate sobre o direito à permanência do estudante no ensino superior, o fortalecimento do Pnaes e o recente avanço com a Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024c).

Diante da análise dessas fases evidencia-se um percurso de avanços e contradições, que articulam a assistência estudantil à democratização do acesso e à

garantia de permanência na educação superior, ao mesmo tempo em que refletem as limitações impostas pelas condições históricas, políticas e orçamentárias do país. No Quadro 4, logo abaixo apresenta-se os principais marcos e acontecimentos que caracterizam a terceira fase dessa trajetória.

Quadro 4 - Principais acontecimentos da terceira fase do percurso histórico da assistência estudantil (2006-até os dias atuais)

DÉCADA DE 2000	
2007	Criação do Reuni, Decreto nº 6.096/2007, prevê a ampliação de políticas de inclusão e de AE. Publicação da Portaria Normativa nº 39 que propiciou a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil, em 2008
DÉCADA DE 2010	
2010	Regulamentação do Pnaes através do Decreto Lei nº 7.234: a AE é concebida como política pública de direito. Aprovação do Decreto N ° 7.416/2010, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica. Instituição do Sisu (Sistema Informatizado gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação), pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010.
2011	Lançamento do Projeto de Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES Realização da III pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.
2012	Regulamentação do Sistema de Cotas Raciais e Sociais por meio da Lei nº 12.711 com o objetivo de possibilitar que pessoas em situação de vulnerabilidade tivessem acesso à educação superior.
2014	Aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, (Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024.
DÉCADA DE 2020	
2024	Aprovação da Lei 14.914, de 3 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).
2025	Portaria MEC/SE nº 244, de 14 de abril de 2025, institui o Grupo de Trabalho, com a finalidade de elaborar subsídios e recomendações para a regulamentação da AE, no âmbito da Pnaes, instituída pela Lei nº 14.914/2024

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Kowalski (2012) e Silveira (2012).

Para facilitar a visualização do percurso histórico da assistência estudantil no Brasil, construído ao longo desta seção, apresenta-se a seguir um quadro-resumo que sintetiza as principais características de cada uma das três fases identificadas. O quadro destaca os marcos institucionais, as diretrizes políticas e os elementos centrais

que conformaram o desenvolvimento dessa política pública em distintos contextos históricos (Quadro 5).

Compreendido o desenvolvimento histórico da AE em suas distintas fases, torna-se possível contextualizar e analisar a promulgação da Lei nº 14.914/2012. Essa nova legislação representa um marco normativo relevante ao estabelecer diretrizes para a Pnaes, formalizando aspectos antes regulamentados por meio de portarias e decretos, e ampliando o debate sobre o direito à permanência na educação superior pública.

Quadro 5 – Evolução histórica da assistência estudantil - Marcos importantes

DATA	MARCO HISTÓRICO
1928	Implantação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris - Governo de Washington Luís
1930	Inauguração da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro.
1967	Constituição Federal de 1967: Art. 168, a educação é posta como direito de todos e assegurada em igualdade de oportunidades; Art. 169 - § 2º - sistematizou que cada sistema de ensino deverá ter, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.
1972	Decreto Nº 69.927/1972 - criação do Programa Bolsa de Trabalho em nível nacional para os estudantes.
1987	Criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - Fonaprace – que teve importante papel na luta pelo reconhecimento da AE.
1988	Promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, que possibilitou que a partir de então os programas de AE assumissem formas mais democráticas.
1996	Aprovação da LDB-1996 - ratifica a importância da assistência estudantil.
2001	Aprovação do PNE 2001-2010 – Lei nº 10.172 incluindo a assistência estudantil. Elaboração pelo Fonaprace de uma proposta do Pnaes.
2007	Criação do Reuni, Decreto nº 6.096/2007, prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil. Publicação da Portaria Normativa nº 39 que propiciou a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil, em 2008
2010	Regulamentação do Pnaes através do Decreto Lei nº 7.234; Aprovação do Decreto N º 7.416/2010, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica. Instituição do SisU.
2012	Regulamentação do Sistema de Cotas Raciais e Sociais por meio da Lei nº 12.711.
2014	Aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, (Aprova PNE - 2014-2024).
2024	Aprovação da Lei 14.914, de 3 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Fonte: Elaborado pelo autor com base na seção 3.1 desta tese.

Na subseção seguinte aborda-se a finalidade, os objetivos, as ações, os requisitos para a concessão dos benefícios previstos; bem como os programas a serem implementados pelas instituições de ensino (2024c).

3.2 A POLÍTICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA LEI 14.914/2024⁹

O último Encontro Nacional do Fonaprace realizado em junho de 2024 foi marcado pelo calor do debate acerca da iminente aprovação do PL 5.395/2023, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil, importante instrumento legal de garantia da AE enquanto mecanismo fundamental do funcionamento das universidades públicas, e de fortalecimento das transformações ocorridas nos últimos 20 anos decorrentes das políticas de ações afirmativas (Brasil, 2023a, Fonaprace, 2024).

Esse tema que foi debatido no Fonaprace desde a sua fundação, ganhou notoriedade em 2001 quando da apresentação à Andifes do Plano Nacional de Assistência (PNA) como a primeira proposição de criação de uma estrutura nacional de funcionamento e financiamento da AE nas universidades públicas brasileiras, passa por um processo acelerado de ajustes no parlamento e a partir da contribuição da SeSu/MEC, insere-se inclusões que no entender do Fonaprace exigiriam maior aprofundamento (Fonaprace, 2024).

O Encontro Nacional do Fonaprace realizado em junho/2024 aprovou o apoio à nova Pnaes enquanto conquista importante e fundamental para a AE, ainda que reitere críticas à forma como o PL foi alterado nos últimos meses, o que ampliará os desafios, sobretudo das Ifes, na garantia dos direitos estabelecidos. Como principal deliberação, salienta a fundamental participação deste colegiado nas etapas posteriores de regulamentação da lei e de seus programas, como o melhor caminho para a definição do seu funcionamento e das responsabilidades executivas e orçamentárias necessárias ao seu sucesso.

Como já evidenciado, o Presidente Lula sancionou com vetos, a Lei nº 14.914/2024, que institui a Pnaes e já que se trata do percurso histórico da AE é de bom alvitre mencionar que a nova norma teve origem em um PL que a senadora Professora Dorinha Seabra (União/ Tocantins) apresentou em 2011, quando ainda era deputada federal. Esse projeto tramitou na Câmara dos Deputados como PL nº

⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm

1.434/2011 e no Senado Federal como PL nº 5.395/2023 (Brasil, 2011a; 2023a, 2024c).

Em análise ao exposto, de forma resumida segue aspectos importantes sobre a nova Lei que institui a Pnaes.

3.2.1 Da finalidade e objetivos

De acordo com o art. 1º a Pnaes “tem a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos” (Brasil, 2024c, n.p.).

Essa formalização, apesar de essencial, gera novos desafios e debates no âmbito acadêmico. Para Leonardi, Rosa e Andreatza (2024), a AE, mesmo com a evolução normativa, ainda é vista como uma política compensatória. Isso porque, apesar de ser um direito, “o desafio reside na sua consolidação plena como política de Estado, com financiamento adequado e abrangência para superar a visão assistencialista e garantir a permanência com qualidade, ou seja, para além das necessidades básicas”. Assim, a instituição da Pnaes representa um avanço inegável, mas exige vigilância quanto à sua efetiva implementação e à superação da visão meramente paliativa.

Cabe acrescentar que de acordo com o previsto na lei, se houver disponibilidade de recursos orçamentários poderão ser atendidos estudantes matriculados em programas presenciais de mestrado e de doutorado das instituições federais, bem como estudantes das instituições de educação superior públicas e gratuitas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por meio de convênios ou de instrumentos congêneres com esses entes federados.

No que se refere aos objetivos da Pnaes, estão descritos no art. 2º da referida lei:

I - democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos; III – reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal; IV – contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes; V - apoiar estudantes estrangeiros da educação superior recebidos no âmbito de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países; VI - estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, em olimpíadas, em

concursos ou em exames de natureza esportiva e acadêmica; VII - estimular as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área de assistência estudantil (Brasil, 2024c, n. p.)

3.2.2 Programas, ações e requisitos

Apesar de ainda não consolidada, a Lei nº 14.914/2024, ao instituir a Pnaes, estabelece diretrizes para a implementação de programas e ações voltados à garantia de condições de permanência e conclusão dos cursos de graduação pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas Ifes. Nessa perspectiva, a lei detalha os programas e ações prioritárias, os requisitos para acesso, os critérios de vulnerabilidade a serem observados e os instrumentos de acompanhamento, vinculando-os às finalidades da Pnaes e às estratégias de democratização da educação superior no país (Brasil, 2024c).

Como destaque, o art. 4º da Pnaes estabelece dez áreas de atuação prioritárias, organizadas em programas, descritos resumidamente no Quadro 6 apresentado logo acima e nas próximas sub seções tratadas com mais individualidade.

Quadro 6 - Programas previstos na Lei nº 14.914/2024 (Pnaes)

PROGRAMA	DESCRIÇÃO RESUMIDA
1 Programa de Assistência Estudantil (PAE)	Focado em apoiar a permanência englobando as ações de todos os programas.
2 Programa de Bolsa Permanência (PBP)	Destinado a estudantes indígenas e quilombolas.
3 Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases)	Promover e garantir alimentação adequada através dos restaurantes universitários.
4 Programa Estudantil de moradia (PEM)	Viabilizar condições de moradia.
5 Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir)	Promover a inclusão de estudantes com deficiência.
6 Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate)	Facilitar o acesso ao transporte público dos estudantes.
7 Programa Permanência Parenteral na Educação (Propepe)	Suporte para estudantes que tem filhos até seis anos.
8 Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB)	Oferecer salas e espaços adequados para o estudo e acesso à internet.
9 Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS)	Promover suporte para o bem-estar mental dos estudantes.
10 Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)	Apoiar estudantes estrangeiros.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Lei nº 14.914/2024.

Esses programas, articulados entre si, visam enfrentar as desigualdades socioeconômicas que impactam a permanência e o sucesso dos estudantes na educação

superior, consolidando ações integradas voltadas à alimentação, moradia, transporte, saúde, acessibilidade, apoio pedagógico e condições de permanência para grupos específicos como indígenas, quilombolas, estudantes com deficiência e estudantes com filhos.

3.2.2.1 Programa de Assistência Estudantil (PAE)

O PAE é um programa ainda não regulamentado apesar de parecer ser fundamental para garantir a permanência do estudante na educação superior, visto que, engloba ações de AE, direcionadas a: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; atendimento pré-escolar a dependentes; apoio pedagógico; acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes. De acordo com o art. 6º:

Art. 6º O PAE será destinado prioritariamente aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação de instituições federais de ensino superior e de instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, bem como aos estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio ofertados por essas últimas, devendo o estudante beneficiário atender ao menos um dos seguintes requisitos, sem prejuízo de outros suplementares estabelecidos pela instituição em que estiver matriculado:

I - egresso da rede pública de educação básica;

II - egresso da rede privada na condição de bolsista integral na educação básica;

III - matriculado às vagas reservadas de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012;

IV - integrante de grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica, observado o limite de renda bruta familiar mensal per capita de até 1 (um) salário mínimo, podendo ser criadas, nos termos do regulamento, faixas de ordem de prioridade para atendimento da seguinte forma: a) integrante de grupo familiar com renda mensal bruta familiar mensal per capita de até 0,5 (meio) salário mínimo; b) integrante de grupo familiar com renda mensal bruta familiar mensal per capita entre 0,5 (meio) e 1 (um) salário mínimo.

V - estudante cuja deficiência requeira acompanhamento pedagógico necessário à sua permanência na educação superior, independentemente de sua origem escolar ou renda;

VI - estudante oriundo de entidade ou abrigo de acolhimento institucional, não adotado em idade de saída. VII - alto desempenho acadêmico e esportivo;

VIII - estudantes quilombolas, indígenas e aqueles de comunidades tradicionais;

IX - estudantes estrangeiros em condição de vulnerabilidades socioeconômicas e refugiados (Brasil, 2024c, n.p.).

Dessa forma, para serem beneficiados pelo PAE, o estudante deve atender a pelo menos um dos critérios específicos, como: ser egresso da rede pública ou bolsista integral na educação básica da rede privada; estar matriculado em vagas

reservadas; fazer parte de um grupo familiar em situação de vulnerabilidade socioeconômica; ser estudante com deficiência a qual requeira acompanhamento pedagógico necessário à sua permanência na educação superior, independentemente de sua origem escolar ou renda; ser estudante oriundo de entidade ou de abrigo de acolhimento institucional não adotado em idade de saída; ser estudante quilombola, indígena ou de comunidades tradicionais; ser estudante estrangeiro em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou refugiado. Cabe ressaltar que os critérios e metodologia de seleção dos beneficiados serão de autonomia das instituições.

3.2.2.2 Programa de Bolsa Permanência (PBP)

O PBP é regulamentado pela Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, alterada pela Portaria MEC nº 1.999 de 10 de novembro de 2023, consiste em auxílio financeiro com a finalidade de minimizar desigualdades sociais, étnicas e raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com prioridade para os indígenas e quilombolas. Visa os alunos da graduação, existe a possibilidade de concessão também para estudantes de mestrado e doutorado, caso haja recursos, com prioridade para os estudantes que não recebam bolsas de estudo concedidas por órgãos governamentais (Brasil, 2013; Brasil 2023c).

A Resolução nº 3, de 30 de março de 2023, do MEC, atualizou os procedimentos e os valores das bolsas concedidas no âmbito do PBP, fixando-os em R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) para estudantes indígenas e quilombolas e em R\$ 700,00 (setecentos reais) para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como forma de adequação às demandas dos movimentos sociais e ao aumento do custo de vida no país, não havendo ainda outra normativa que modifique esses valores. Essa medida representa um avanço na política de AE ao reconhecer a necessidade de reajuste nos valores e de maior padronização nos processos de concessão e manutenção das bolsas, garantindo, ainda, a exigência de matrícula regular e frequência mínima como critérios de permanência no programa. No entanto, embora seja um passo importante, a resolução não elimina os desafios enfrentados pelo PBP, como a limitação do número de bolsas disponíveis frente à demanda crescente e as dificuldades de permanência decorrentes das desigualdades

regionais, ressaltando as contradições de uma política que busca assegurar o direito à educação superior, mas que permanece condicionada a restrições orçamentárias e estruturais (Brasil, 2023b).

Dando prosseguimento, observa-se que a Lei 14.914/2024, em seus arts. 9º e 10 apresenta os objetivos, estabelece o público-alvo e alguns limites do PBP, que visam, viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, (em especial indígenas e quilombolas), nos cursos de graduação, reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil e promover a democratização do acesso à educação superior.

Art. 9º O PBP tem por objetivos:

I - viabilizar a permanência de estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional de educação profissional, científica e 95 tecnológicas, bem como em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio ofertados por essas últimas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e os quilombolas;

II - promover a democratização do acesso à educação superior e à educação profissional técnica de nível médio, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico;

III - reduzir a evasão estudantil;

§ 1º A Bolsa Permanência consiste em auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes.

§ 2º O valor da Bolsa Permanência será estabelecido em regulamento: I - em valor não inferior ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, para estudantes de graduação;

II – em valor não inferior ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica júnior, para estudantes de educação profissional técnica de nível médio.

III - em valor não inferior ao dobro do valor estabelecido de acordo com os incisos I ou II deste parágrafo, conforme o caso, para estudantes indígenas e quilombolas.

§ 3º Os estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores farão jus, durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na instituição federal, à bolsa de permanência até o limite máximo de 6 (seis) meses.

Art. 10. Poderá ser beneficiado com a Bolsa Permanência o estudante que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições:

I - possuir renda familiar mensal per capita não superior a 1 (um) salário mínimo;

II - estar regularmente matriculado em curso presencial de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco de horas diárias, ou em curso presencial de educação profissional técnica de nível médio;

III - não ultrapassar, para conclusão, dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que foi primeiramente matriculado, observado o disposto no § 2º;

IV - ter assinado o Termo de Compromisso;

V - ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal no âmbito do sistema de informação do programa.

§ 1º O disposto nos incisos I, II e III do caput não se aplica aos estudantes indígenas ou quilombolas.

§ 2º Aos estudantes indígenas e quilombolas será permitido que ultrapassem, para conclusão, em até quatro semestres o tempo regulamentar do curso de graduação em que foram primeiramente matriculados;

§ 3º A Bolsa Permanência é acumulável com outras modalidades de bolsas acadêmicas e com outros auxílios destinados à assistência estudantil.

§ 4º Para fins de cumprimento do disposto no § 3º deste artigo, a instituição federal informará, no ato de cadastro do beneficiário, a soma total dos benefícios pecuniários de assistência estudantil recebidos pelo estudante, que não poderá ultrapassar o valor de 1,5 (um e meio) salário-mínimo por estudante, salvo para os estudantes indígenas e quilombolas (Brasil, 2024c, n.p.).

Algumas considerações sobre esse programa se fazem necessárias, ao lembrar que até 2016, o MEC investiu no acesso, “forçou” as instituições públicas federais a aderir ao Sisu e criou novas universidades. Por outro lado, para compensar o investimento desproporcional na permanência por meio do Pnaes, o MEC criou outro programa também focado na permanência, mas que não é gerido pelas universidades, programa esse denominado de PBP.

Recktenvald *et al.* (2018) ao tratar do PBP pontua que o MEC (o governo) de forma sutil suprime a autonomia universitária ao criar um modelo de bonificação da AE por meio de um cartão bancário que fica com o estudante. O MEC gerencia e o MEC paga, utiliza-se tão somente das estruturas das universidades para atividades mais operacionais, acreditando que a permanência é só uma questão de vulnerabilidade econômica. Relatam os autores que tal medida vai na contramão do que há mais de duas décadas é ambicionado pelo Fonaprace que requer a ampliação nos investimentos do Pnaes, uma vez que o gerenciamento desse recurso é realizado na universidade, no âmbito da autonomia universitária, porque entende que a permanência não é uma questão puramente financeira.

Merece destaque o fato da escassez de literatura dedicada à avaliação específica do PBP, destaca-se o trabalho de Saccaro, França e Jacinto (2020) que utiliza dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2012, que avalia o impacto da bolsa permanência, sobre a evasão estudantil de alunos ingressantes na educação superior por meio de cotas raciais. Segundo os autores, a delimitação do estudo em focar estudantes egressos por meio de vagas reservadas para cotas raciais, que receberam e não receberam o auxílio do PBP, é realizada com o intuito de comparar estudantes que estariam potencialmente qualificados para receber o benefício. Observaram que no decorrer dos 4 anos o recebimento do auxílio diminuiu entre 17% a 23% a probabilidade de evasão estudantil da educação superior.

Machado, Oliveira e Freitas (2020) avaliam o impacto do recebimento dos auxílios de permanência, auxílio alimentação, auxílio moradia e auxílio transporte sobre o desempenho acadêmico de estudantes da Universidade Federal de Rio Grande. Os autores utilizam informações do Enem de 2011 e 2012 e desempenho acadêmico, de 2015, para analisar se o recebimento desses benefícios impacta o coeficiente de rendimento dos estudantes. Indicam que o recebimento desses auxílios impactou positivamente o rendimento geral dos estudantes beneficiados. O maior impacto sobre o desempenho foi observado em relação ao recebimento do auxílio moradia e o menor foi do PBP.

Resta salientar a dificuldade em citar mais pesquisas que analisam este programa, visto que algumas universidades têm ações que também são denominadas de “bolsa permanência”, que confundem o PBP do MEC, o que dificulta a discussão.

Apesar de representar um avanço ao reconhecer a necessidade de políticas específicas para a permanência de estudantes indígenas e quilombolas na educação superior, o PBP apresenta limitações que fragilizam seu alcance e efetividade. A insuficiência de recursos, os atrasos nos repasses e a burocracia no processo de acesso tornam-se obstáculos concretos, gerando insegurança e afetando a estabilidade financeira dos estudantes que dele dependem, parte disso se deve ao fato dos recursos não serem gerenciados pela universidade, mas diretamente pelo MEC. Além disso, o PBP permanece restrito a um número limitado de vagas, insuficiente diante da demanda crescente, o que acaba por contrariar os princípios de equidade que fundamentam sua existência. Assim, embora seja reconhecido como uma política de ação afirmativa de caráter compensatório, o PBP evidencia as contradições das políticas de AE no Brasil, que, ao mesmo tempo em que buscam garantir o direito à permanência, enfrentam os limites impostos pelo subfinanciamento e pela ausência de uma estrutura efetivamente articulada às condições de permanência e sucesso acadêmico desses estudantes.

3.2.2.3 Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases)

Destina-se a promover e garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes ao desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do espaço acadêmico. O público-alvo, como já mencionado, são os estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação e pós-graduação das

instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, bem como aos estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio, como se verifica no art. 12 da Lei 14.914/2024:

Art. 12. O Pases tem como objetivos:

I - considerar as dimensões ambientais, culturais, econômicas, regionais e sociais na definição das variadas ofertas de alimentação oferecidas no interior das instituições federais de ensino;

II - respeitar, proteger, promover, prover, informar, monitorar, fiscalizar e avaliar a realização do direito humano à alimentação adequada, bem como garantir os mecanismos para sua exigibilidade dentro das instituições federais de ensino;

III - garantir a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (Brasil, 2024c, n.p.).

Vale destacar que o Pases é uma novidade no novo Pnaes, apesar de algumas Ies já se preocuparem com a qualidade da alimentação oferecidas nos restaurantes universitários (RUs), institucionalizar esta questão é essencial para os objetivos gerais da Pnaes e representa um avanço, pois a alimentação e nutrição é fundamental para o desenvolvimento intelectual e produtividade acadêmica dos estudantes e pesquisadores. Importante frisar também que o referido artigo observa a importância das diversidades, deixando a possibilidade da adequação da alimentação de acordo com tais peculiaridades.

O Pases apresenta outros pontos importantes descritos nos arts. 13 e 14:

Art. 13. As ações do Pases ocorrerão de forma articulada com as políticas relacionadas ao Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, criado pela Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, considerando os processos de compra de alimentos por meio do Programa de Aquisição de Alimentos – PAA, instituído pela Lei nº 14.628, de 20 de julho de 2023. 97

Art. 14. As instituições federais de ensino superior e as instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica devem atuar no sentido de oferecer espaços adequados para a oferta e o consumo de alimentos, por meio da criação e disponibilização de restaurantes universitários que também atuem como espaços de formação cultural e para a cidadania.

§ 1º Os recursos do Pases deverão garantir as condições para a oferta de alimentação saudável e adequada nas instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

§ 2º O acesso à alimentação oferecida no âmbito do Pases será assegurado a toda a comunidade universitária e visitante, mediante pagamento subsidiado, garantida a gratuidade para os estudantes beneficiários do Programa de Assistência Estudantil - PAE, previsto no art. 5º desta Lei.

§ 3º As instituições referidas no caput deste artigo poderão, mediante a obtenção de recursos financeiros adicionais, derivados de parcerias,

convênios ou congêneres com entes federados subnacionais, criar restaurantes universitários populares, para atendimento à população com vulnerabilidade socioeconômica das localidades em que se encontram sediadas. (Brasil, 2024c, n.p.).

A articulação com o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) é muito interessante, pois apresenta o elo de ligação entre a alimentação dos estudantes e o fornecimento de produtos de origem da agricultura familiar e orgânicos, além de prestigiar a economia local próximas às Ifes. O § 3º apresenta a possibilidade das instituições aprimorarem os restaurantes universitários (RUs) ao ponto de oferecerem alimentação de qualidade nutricional excelente e com baixo custo, podendo inclusive atender outras parcelas da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas proximidades onde estão sediadas. Em virtude do certo “ineditismo” deste programa, não foram encontradas experiências nas Ifes para serem compartilhadas (Brasil, 2024c).

A alimentação na educação superior, viabilizada por meio dos RUs, configura-se como componente estratégico das políticas de AE, articulando o direito humano à alimentação adequada com a permanência acadêmica de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Estudos apontam que os RUs contribuem não apenas para a segurança alimentar, mas também para a socialização e o sentimento de pertencimento estudantil, sendo reconhecidos como espaços de cuidado e apoio ao cotidiano acadêmico (Nakamura, 2024; Sousa, 2023). No entanto, desafios persistem, como insuficiência de recursos, limitações de infraestrutura e dificuldades na adequação dos cardápios às diversidades regionais, comprometendo a qualidade e a abrangência do atendimento (Barros, 2024; Souza; Fava; Cintra, 2023). O relatório do Fonaprace (2023) reforça que, embora os RUs sejam fundamentais para a redução da evasão e para a garantia do direito à educação, é necessário avançar no financiamento e na ampliação da capacidade de atendimento, de modo a consolidar os RUs como política pública efetiva de permanência estudantil no país.

3.2.2.4 Programa Estudantil de Moradia (PEM)

Destina-se a viabilizar condições de moradia digna, com o objetivo de: possibilitar a permanência e a conclusão do curso; prevenir a evasão e assegurar o acesso às atividades decorrentes da formação acadêmica e contribuir para o desenvolvimento das relações sociais do estudante, atribuindo-lhe responsabilidades

decorrentes da convivência coletiva. De acordo com o art. 16 da Lei 14.914/2024, os objetivos do Programa Estudantil de Moradia (PEM) são:

- I - possibilitar a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica a permanência e conclusão de curso;
- II - viabilizar ao estudante moradia digna, prevenindo a evasão e assegurando o acesso às atividades decorrentes da formação acadêmica;
- III - contribuir para o desenvolvimento das relações sociais do estudante, atribuindo-lhe responsabilidades decorrentes da convivência coletiva (Brasil, 2024c, n.p.).

Segundo Ariovaldo (2016) a disponibilização de moradia estudantil é viabilizadora das chances de universitários que se deslocam geograficamente para cursar a educação superior antes de concluírem seus estudos. Enfatiza que alunos provenientes de camadas sociais menos favorecidas que residem em moradias estudantis, têm maior sucesso em relação aos demais vulneráveis. Os dados sobre a situação de moradia dos alunos das universidades brasileiras indicam que, em todas as classes econômicas, a maior parte dos alunos reside com a família e estes percentuais caem progressivamente à medida que avança da Classe A para a classe E. Complementa que apenas 2,5% dos estudantes das universidades públicas residem em moradias mantidas pelas universidades, sendo que 83% destes, são das classes C, D e E. Nota-se assim, que a demanda por moradia estudantil no contexto das universidades são demandas de classes historicamente desfavorecidas ou com perfis de vulnerabilidade socioeconômica.

Cintra, Ribeiro e Costa (2023) ao analisarem a moradia estudantil e o índice de desempenho acadêmico na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) observaram que não foram identificadas diferenças estatísticas entre os índices de desempenho acadêmico (IDA) relativos aos períodos anterior e depois da entrada na moradia estudantil. Salientam que a partir desses achados é impossível inferir o quanto a mudança impacta no desempenho, pois, mesmo ao entrar na moradia os estudantes não conseguem atingir, pelo menos em sua maioria, IDA superior ao período anterior ao ingresso na moradia. Entretanto, “os resultados evidenciam que a moradia é uma ação importante no rol das ações da assistência estudantil, mas que como uma ação isolada não atinge a melhoria esperada no desempenho do acadêmico” (Cintra, Ribeiro e Costa, 2023, p.15).

Desde 2013, com o advento do Sisu na Universidade Federal Fluminense (UFF), tem se tornado crescente as matrículas de estudantes oriundos de locais distantes da universidade. Com essa mudança no cenário acadêmico, Lacerda e

Valentini (2018) afirmam que a procura por AE tornou-se emergente, o programa de moradia estudantil passou a ser uma ação essencial para o cotidiano universitário. Para ponderar o desempenho acadêmico, avaliou-se os coeficientes de rendimento (CR) dos estudantes participantes dos processos seletivos, ou seja, a média das notas obtidas em cada semestre, antes e após a seleção para o ingresso na moradia, ponderando o número de créditos de cada disciplina. Para o grupo de residentes, a média do CR foi crescente após o ingresso na moradia, enquanto o grupo controle (estudantes que não ingressaram na moradia por contingenciamento de vagas) apresentou um decréscimo no CR após o processo seletivo, o que indica que o programa de moradia estudantil proporciona um melhor aproveitamento acadêmico para os residentes, porém com significância estatística fraca. No que tange o trancamento de disciplinas, os dois grupos apresentaram crescimento após o período seletivo, porém o grupo de residentes apresentou proporção de trancamentos de disciplinas menor do que o grupo de não residentes.

Em estudo relacionando a permanência na educação superior e a rede de apoio de estudantes residentes em moradia estudantil, Lacerda, Yunes e Valentini (2022) apontam que os resultados indicaram que a moradia estudantil é percebida e sentida como sustentáculo e proteção para a continuidade do estudante na trajetória universitária. Em alguns casos, é o elo que garante a permanência e a possibilidade de concluir o curso. Os autores, porém, salientam a limitação desse estudo em função de ter sido realizada em uma única residência estudantil universitária, com amostra composta por apenas vinte universitários, o que impede a generalização dos resultados para outros contextos de moradias estudantis, entretanto concluem que a moradia estudantil pode auxiliar na superação das dificuldades encontradas na trajetória acadêmica e facilitar a permanência na universidade dos estudantes residentes.

A moradia estudantil constitui um eixo essencial da AE ao possibilitar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, sobretudo aqueles oriundos de localidades distantes dos câmpus universitários, sendo reconhecida como pilar que viabiliza a conclusão do curso (Lacerda; Yunes; Valentini, 2022). Além de fornecer alojamento e suporte estrutural, os PEMs atuam como instrumentos de democratização do acesso à educação superior, contribuindo para a redução das desigualdades que afetam estudantes de baixa renda (Garrido, 2015). Entretanto, essa política, vinculada ao Pnaes, enfrenta desafios relacionados à infraestrutura e à

manutenção das residências, o que ainda limita seu alcance frente à demanda crescente (Zanella, *et al.*, 2024). O Relatório do Fonaprace (2023) corrobora essa análise ao evidenciar a moradia como uma ação prioritária de permanência, destacando sua relevância no enfrentamento da evasão e na promoção da equidade, embora reforce a necessidade de ampliação de recursos e vagas para atender aos estudantes que dependem dessa política para seguir na universidade.

3.2.2.5 Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir)

Destina-se a implantar e consolidar núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno das pessoas com deficiência, objetivando: garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica das Ifes, conforme disposto no art. 19 da Pnaes:

Art. 19. O Incluir tem como objetivos:

- I - garantir a inclusão e permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional e tecnológica;
- II - prestar apoio pedagógico específico a esse grupo de pessoas, inclusive a partir de práticas de extensão universitária, de forma a ensejar formação pedagógica destinada à inclusão;
- III - assegurar a inclusão do ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores;
- IV - eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impeçam ou dificultam o acesso das pessoas com deficiência à educação;
- V - proporcionar condições de acesso e utilização de todos ambientes ou compartimentos das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Brasil, 2024c, n.p.).

O Programa Incluir constitui-se em uma iniciativa do MEC através da SeSu e Secretaria de Educação Especial (Seesp), cujas ações desta última, em função da sua extinção, estão hoje vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), que visa implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência à educação superior. Esse programa foi lançado inicialmente, por meio de editais, a partir de 2005 (Brasil, 2007b).

Segundo Souza (2010), tal programa se revela “como representativo do acesso e permanência de sujeitos com deficiência à educação superior pública”, na época, a

única iniciativa governamental estruturada voltada ao estudante com deficiência. Por esse motivo, grande parte das instituições de educação superior federais submeteram projetos aos editais publicados no intuito de desenvolver ações para o atendimento aos estudantes com deficiência.

De acordo com Silva (2013), o Programa Incluir, representou o início de um movimento de inclusão que desenvolveu ações importantes que visavam despertar nas pessoas com ou sem deficiência de que a educação é possível para todos, ao promover dentro da UFMS e nas Ifes por todo o Brasil o acesso e permanência de estudantes com deficiência na educação superior.

Provavelmente a causa da Pnaes/2024 não estabelecer articulações, diretrizes, formas de implementação e outros aspectos, seja o fato do programa Incluir ter seu início datado de 2005, isto é, um programa que já se encontra com um tempo de implementação, o que levou a uma redação apresentada de forma resumida e condensada, entretanto, a redação dos objetivos é adequada, deixando evidente o propósito de inclusão das pessoas com deficiência (PcDs) na vida acadêmica.

O Programa Incluir, criado em 2007 pelo MEC, representa um marco na política de acessibilidade na educação superior ao apoiar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, com foco na promoção de condições de acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência (Brasil, 2007b). De acordo com Lara e Sebastián-Herrero (2020), o programa Incluir contribuiu para institucionalizar práticas de acessibilidade pedagógica, arquitetônica e comunicacional nas Ifes, embora persistam desafios relacionados ao financiamento contínuo, à adequação de materiais e à formação de servidores para a garantia efetiva do direito à educação inclusiva. Neste sentido, o Fonaprace (2023) destaca que o Programa Incluir se articula como ação transversal ao Pnaes, sendo indispensável o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade para que estudantes com deficiência tenham condições de permanência e sucesso acadêmico, reiterando a necessidade de consolidar políticas de inclusão de forma integrada à AE.

3.2.2.6 Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate)

O programa é destinado a oferecer transporte gratuito para estudantes matriculados nas Ifes e instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, provenientes de regiões em que não haja disponibilidade de transporte

público para acesso regular às respectivas instituições de ensino. Como ocorre com praticamente todas as ações da Pnaes, aqui também não é delimitado como será feito a seleção dos beneficiários, além de não definir os elementos que configuram a falta de disponibilidade ou ausência de transporte, bem como dificuldade de acesso, distância e falta de recursos. A redação dada pelo art. 21 da Lei 14.914/2024 é a seguinte:

Art. 21. O Pate tem como objetivos:
 I - garantir o acesso e a mobilidade de estudantes para o acesso às aulas e outras atividades de ensino, pesquisa e extensão;
 II - contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes de que trata o inciso I do caput;
 III - oferecer veículo adequado, observada a prioridade para aqueles que contribuam para o processo de transição energética (Brasil, 2024c, n.p.).

Dessa forma, percebe-se que os objetivos são amplos e genéricos e necessitam de uma melhor regulamentação, uma vez que, não existe por parte das Ifes uma padronização de ações no sentido de promover o transporte dos estudantes na educação superior. Existem inúmeras iniciativas promovidas inclusive pelas esferas municipais e estaduais que ampliam o transporte já oferecido aos estudantes do ensino médio e fundamental para os estudantes da educação superior. De qualquer forma, o Pate amplia as perspectivas para a implementação de novas iniciativas, entretanto, há necessidade de um detalhamento melhor, para que não se incorra no risco da fruição do direito ao transporte na educação superior, sob a revelia desta ou daquela gestão do executivo federal das Ifes.

O Pate configura-se como uma ação fundamental no âmbito do Pnaes para garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades de deslocamento até os câmpus universitários. O Relatório do Fonaprace (2023) destaca o transporte como um componente estratégico para a permanência, sobretudo em campi periféricos ou localizados em regiões com limitações de transporte público. No entanto, apesar da importância reconhecida, autores como Brito, Costa e Souza (2022) apontam desafios significativos relacionados à defasagem dos valores do auxílio frente ao aumento dos custos do transporte, além da insuficiência dos recursos para atender a demanda crescente. Santos et al. (2022) ressaltam ainda as dificuldades operacionais enfrentadas pelas instituições, especialmente nos câmpus fora de sede, que demandam estratégias institucionais eficazes para assegurar o acesso diário dos estudantes. Dessa forma, embora o Pate seja imprescindível para

a permanência acadêmica, sua efetivação plena depende de melhorias na alocação de recursos e na gestão institucional.

3.2.2.7 Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe)

O Propepe apresenta importante novidade no âmbito da Pnaes. Segundo Guimarães (2024) sua viabilidade foi questionada pelo legislativo, que para o combate à evasão, o apoio à parentalidade não pode abranger a criação de escolas e creches, já que já existe um dispositivo legal que obriga a esfera municipal a oferecer a pré-escola a partir dos quatro anos de idade e o atendimento em creche para crianças de zero a três anos. Dessa forma, caso haja a oferta de atividades pedagógicas para os filhos e filhas de até seis anos de estudantes da educação superior, deve ser feito apenas no contra turno escolar. De acordo com o art. 23 da Pnaes, tem como objetivos:

- I - acolher as famílias de estudantes com filhos menores de 6 (seis) anos de idade de modo a permitir o acesso, a permanência e a progressão de discentes enquanto desenvolvem suas atividades acadêmicas;
- II - oferecer espaços físicos de acolhimento adequados para mães e pais com filhos até 6 (seis) anos de idade para que tenham as melhores condições de envolvimento com os cursos e a aprendizagem;
- III - criar espaços infantis e considerar a oferta de atividades lúdico pedagógicas para crianças, filhas e filhos de estudantes, com até 6 (seis) anos de idade, incluindo atividades práticas pedagógicas no âmbito da extensão universitária (Brasil, 2024c, n.p.).

Segundo Guimarães (2024), compreende-se que a redação desse programa, assim como os demais, primou pela facilidade da tramitação, talvez pelo prazo em que esteve parado, uma redação mais simples nas inovações e por poucas, mas importantes, alterações nos programas principais. Dessa forma, nota-se a simplicidade e a ausência de elementos essenciais às políticas públicas como elementos presentes ao longo do tempo na formação do Pnaes, o que evidencia as fragilidades a que é submetido por disputas políticas entre grupos que ameaçam o direito à educação superior.

Apesar das observações feitas por Guimarães (2024) é preciso analisar que alguns grupos minorizados como negros, quilombolas, indígenas e Pessoas com Deficiência (PcDs), foram contemplados com as políticas de cotas nas Ifes, porém, percebe-se que as demandas das mulheres que são mães e estudantes continuam invisíveis nesse processo de democratização da educação superior, principalmente

pela ausência de ações institucionais de AE que acolham e apoiem a permanência desse grupo específico na universidade.

Atualmente, as mulheres são maioria entre os estudantes das universidades públicas federais, assim como na composição da população nacional. De acordo com o Fonaprace (2016), em 2014 as mulheres representavam 52,37% dos estudantes das Ifes brasileiras. Santos (2014), informa que desde o século XX elas já representavam a maioria em todos os níveis do sistema educacional. Ao mesmo tempo em que os índices apontam para o aumento da participação feminina na educação superior, não se percebe a ampliação, na mesma proporção, de estruturas que dêem suporte à sua inserção na universidade. Quando se trata do acesso e permanência de mulheres que além de serem estudantes também são mães, a situação é ainda mais agravante.

A pesquisa realizada por Urpia (2009) com jovens estudantes que se tornaram mães no contexto universitário da Universidade Federal da Bahia (UFBA), revela as dificuldades advindas da tarefa de conciliar vida estudantil e maternidade e aponta para a necessidade de implementação de políticas que garantam o acesso e a permanência dessas jovens na universidade.

Apesar da Pnaes contemplar uma ação afirmativa para estudantes com filhos menores de seis com objetivos bem explicitados em seu art. 23, citado acima, na prática os mesmos tem se resumido a um auxílio creche de valor irrisório, em torno de duzentos a trezentos reais (Brasil, 2024c).

Figueiredo (2019) realizou uma pesquisa em que buscou compreender de que modo as condições de permanência de estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na Universidade Federal de Alfenas Minas Gerais (UNIFAL-MG) impactam no percurso acadêmico delas. Relata que a maioria delas (63,6%), recebe o auxílio permanência da AE, porém, um percentual considerável (40,9%) trabalha ou exerce algum tipo de atividade remunerada para se manter na instituição. As três dificuldades mais indicadas por elas foram a escassez de tempo para os estudos e realização das tarefas acadêmicas, dificuldades financeiras e as tarefas relacionadas ao cuidado com os filhos respectivamente. A AE como o auxílio creche e o auxílio permanência, o esforço pessoal e o apoio dos familiares no cuidado com os filhos, são respectivamente os aspectos facilitadores à permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG.

Figueiredo (2019) afirma que é possível concluir que há desafios para a política de AE e também para a própria universidade quando se pensa nas condições de permanência das estudantes-mães na educação superior. Afinal, as possibilidades de apoio à permanência delas não se esgotam no oferecimento de auxílios financeiros como o auxílio-creche e o auxílio-permanência. É urgente pensar estratégias de apoio à permanência simbólica delas na universidade, como a criação de espaços de acolhimento e diálogo que possam incentivar a reflexão por toda a comunidade acadêmica sobre a realidade vivenciada por elas.

O reconhecimento da parentalidade como fator de vulnerabilidade que impacta a trajetória acadêmica de estudantes na educação superior tem impulsionado debates e ações institucionais voltadas à permanência estudantil. O Relatório do Fonaprace (2023) indica que mães e pais estudantes enfrentam desafios específicos que requerem políticas articuladas de apoio financeiro e estrutura de acolhimento infantil, sendo essenciais para reduzir os índices de evasão e atraso na conclusão dos cursos.

Costa *et al.* (2023) ressaltam que mães universitárias enfrentam sobrecarga ao conciliar cuidados parentais e demandas acadêmicas, o que torna a presença de políticas de apoio institucional fator determinante para a permanência. Ganan e Pinezi (2021), reforçam que a ausência de creches universitárias e políticas específicas limita a permanência de estudantes mães, destacando a necessidade de ações efetivas que assegurem o direito à educação, mesmo diante das responsabilidades parentais. Nesse contexto, o Propepe, ao se estruturar como política de permanência, representa um avanço na perspectiva de inclusão e democratização do acesso e da conclusão da educação superior.

3.2.2.8 Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB)

O Programa de Acolhimento nas Bibliotecas destina-se a oferecer salas e espaços adequados para o estudo, a pesquisa e a permanência de estudantes de Ifes e Ifs de acordo do art. 25 da Lei 14.914/2024:

Art. 25. O PAB tem como objetivos:
I - disponibilizar salas de estudo ou bibliotecas, sob a orientação de bibliotecário(a), com funcionamento de 24 (vinte e quatro) horas diárias, oferecendo espaços confortáveis, apropriados e seguros para o estudo, a consulta bibliográfica, a pesquisa e o acesso à Internet para uso de estudantes regularmente matriculados em instituições federais de ensino

superior e instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica;
 II - contribuir para a atualização e a expansão dos acervos das bibliotecas voltadas para a educação superior e para a educação profissional técnica e tecnológica pública federal;
 III - promover a melhoria dos serviços de informação prestados aos usuários, assegurando acesso à informação de qualidade (Brasil, 2024c, n.p.).

Segundo Guimarães (2024), faltou ao legislador estabelecer um enfoque para a AE, deixando claro se tais ações se dariam ligadas a outros programas, como de adequação de espaços aos discentes com deficiências ou de criação de espaços para núcleos de estudos e pesquisas em temas ligados à assistência estudantil.

O PAB, previsto como ação nº 8 na Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024c) do Pnaes, representa um avanço ao reconhecer as bibliotecas universitárias como espaços estratégicos de permanência estudantil, acolhimento e promoção da equidade na educação superior. Embora ainda em fase de regulamentação e implementação, a proposta dialoga com pesquisas que destacam o papel das bibliotecas como locais de convivência, apoio acadêmico e inclusão digital, contribuindo para reduzir desigualdades no acesso ao conhecimento e fortalecer a permanência (Santos; Lira, 2023). Além disso, estudos demonstram que bibliotecas universitárias que oferecem espaços de acolhimento, apoio a pesquisas e atividades de integração cultural colaboram significativamente para a adaptação de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica ao ambiente acadêmico, especialmente calouros e estudantes de primeira geração (Sanches, 2022). Nesse sentido, a implementação do PAB articula a dimensão pedagógica com a AE, configurando-se como instrumento de democratização do acesso ao conhecimento e promoção de condições equitativas de permanência na educação superior.

3.2.2.9 Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS)

O Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS), busca promover a cultura do cuidado no ambiente estudantil, bem como melhorar as relações entre estudantes, professores e servidores técnicos administrativos das Ifes e instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. O art. 27 da Pnaes dispõe o seguinte:

Art. 27. O PAS tem como objetivos:

- I - consolidar modelo de atenção à saúde mental aberto e de base comunitária, valorizando o convívio com a família e a comunidade, consoante os regramentos adotados na legislação vigente sobre saúde mental.
- II - acolher e acompanhar as pessoas em sofrimento ou acometidas de transtornos mentais, propiciando pertencimento institucional;
- III - fomentar maior informação e comunicação sobre o sofrimento psíquico e a saúde mental;
- IV - construir uma cultura inclusiva, acolhedora, antimanicomial, humanista e não violenta (Brasil, 2024c, n.p.).

De acordo com Guimarães (2024), a constituição de programa próprio para o atendimento das questões de saúde mental atende a uma demanda crescente não só dos espaços universitários. A redação expressa importantes valores como a cultura antimanicomial e humanista, a base comunitária, com inclusão do convívio com a família e comunidade, bem como a informação ao público geral. Dessa forma, se estabelece um programa com objetivos coerentes, ainda que careça de detalhamento das ações e demais aspectos para a sua implementação.

O PAS, previsto na Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024c) da Pnaes, constitui-se como uma estratégia essencial para o enfrentamento do sofrimento psíquico entre estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, articulando cuidado em saúde mental e políticas de permanência. O Relatório do Fonaprace (2023) aponta a saúde mental como um dos principais desafios enfrentados pelas Ifes, com impacto direto na evasão e no desempenho acadêmico. Costa e Barros (2020) reforçam que o sofrimento psíquico na educação superior exige a implementação de políticas institucionais de cuidado que garantam condições de permanência. De forma complementar, Oliveira e Silva (2018) evidenciam que o sofrimento mental entre universitários está frequentemente associado a condições socioeconômicas adversas, o que torna indispensável a integração entre AE e ações de promoção e cuidado em saúde mental. Nesse sentido, o PAS representa um avanço ao reconhecer a saúde mental como dimensão central para o direito à educação e para a redução das desigualdades no ensino

3.2.2.10 Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)

Destina-se a apoiar estudantes estrangeiros matriculados nas instituições federais e recebidos no âmbito de programas de cooperação técnico-científica e cultural com países com os quais o Brasil mantenha acordos educacionais ou culturais. A Lei 14.914/2024, no art. 29, legisla que:

Art. 29. O Promisaes tem como objetivos:

I - adotar medidas viabilizadoras do intercâmbio de alunos para que frequentem cursos presenciais de graduação, ministrados nas instituições federais de ensino superior participantes do Programa Estudante-Convênio de Graduação - PEC-G;

II - ofertar auxílio financeiro para alunos estrangeiros, regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação das instituições referidas no inciso I do *caput* deste artigo. (Brasil, 2024c, n.p.).

O Promisaes, incorporado como ação da Pnaes pela Lei nº 14.914/2024, constitui-se em política pública voltada ao apoio financeiro a estudantes estrangeiros provenientes de países em desenvolvimento matriculados em instituições públicas brasileiras, contribuindo para sua permanência e conclusão dos cursos superiores. Instituído inicialmente pela Portaria MEC nº 745, de 5 de jun. 2012, se articula com os objetivos de internacionalização solidária e democratização do acesso à educação superior, ao reconhecer a necessidade de suporte econômico para estudantes em situação de vulnerabilidade, ainda que de outras nacionalidades. O Relatório do Fonaprace (2023) destaca a relevância do programa ao permitir que estudantes estrangeiros enfrentem menos barreiras financeiras durante sua trajetória acadêmica no Brasil, promovendo inclusão e diversidade nos espaços universitários. Nesse sentido, o Promisaes integra-se ao Pnaes como estratégia que amplia o direito à educação e a cooperação internacional, ao mesmo tempo em que fortalece a permanência estudantil na educação superior público brasileiro (Brasil, 2012a).

Ao analisar a Pnaes sob a perspectiva da epistemologia materialista histórico-dialético, compreende-se que as políticas de AE refletem as contradições estruturais do capitalismo dependente brasileiro, que condiciona a permanência estudantil às condições socioeconômicas impostas pela lógica de mercado. A Pnaes, ao instituir programas e ações voltadas ao apoio material e psicossocial, constitui-se como conquista histórica dos movimentos sociais e estudantis, mas permanece tensionado pelas restrições orçamentárias e regulamentações fragmentadas que limitam seu alcance e efetividade, mediando apenas parcialmente o direito à educação superior. Sob a categoria da totalidade, é possível reconhecer que, embora avance ao reduzir barreiras materiais, o programa atua em um contexto de reprodução das desigualdades estruturais, demandando práxis coletiva para seu fortalecimento, ampliação e efetivação enquanto política pública vinculada a um projeto emancipatório de sociedade. Essa análise torna indispensável compreender a articulação entre os programas da Pnaes e o financiamento das políticas educacionais, destacando-se a

necessidade de relacionar o orçamento da AE com as metas do PNE, tema que será aprofundado na próxima seção.

Cabe ressaltar que esses programas de AE serão executados pelo MEC e pelas instituições federais, a partir das necessidades específicas dos alunos, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade socioeconômica. As despesas serão cobertas por dotações orçamentárias anuais, e parcerias com órgãos públicos poderão ser estabelecidas para a implementação das ações. Será implementada conforme a disponibilidade de recursos orçamentários, não estando ainda regulamentadas as suas formas de execução e como se dará a implementação das ações.

A definição dos valores a serem repassados às instituições de ensino se dará a partir da análise de sua execução orçamentária nos últimos anos, mas dependerá de novas regulamentações que definirão os critérios de distribuição. Contudo, é esperado que um dos principais fatores considerados seja o número de estudantes que se enquadram no perfil definido pela nova legislação.

A nova legislação facilita o acompanhamento da execução dos programas e aumenta a transparência nas ações de AE. A estruturação permitirá uma gestão mais apropriada e uma alocação de recursos mais precisa, como forma de atender melhor às necessidades dos estudantes.

A política deverá ser implementada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades federais e na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Essas instituições terão autonomia para definir ações específicas que atendam às realidades locais, em das diretrizes estabelecidas pela Pnaes.

3.3 ANÁLISE CRÍTICA DA TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL SOB A ÓTICA HISTÓRICO-DIALÉTICA

A trajetória da AE no Brasil revela um percurso fortemente determinado pelas contradições inerentes à sociedade capitalista. Sob a perspectiva do MHD, conforme delineado por Marx e Engels (2007), o desenvolvimento das políticas educacionais expressa a tensão constante entre as condições materiais de produção e as formas ideológicas que as legitimam. Assim, a evolução da AE não pode ser compreendida

de forma linear ou progressiva, mas como resultado das contradições dialéticas entre o direito à educação e os limites impostos pela estrutura de classe.

Desde suas origens, na década de 1920, a AE assumiu um caráter eminentemente elitista, voltado à formação de um grupo intelectual vinculado às necessidades da classe dominante. A criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris (1928) e, posteriormente, da Casa do Estudante do Brasil (1930) expressou o interesse do Estado em consolidar uma elite letrada nacional, alinhada ao projeto burguês de modernização e à manutenção das hierarquias sociais. Como observa Kowalski (2012), as primeiras ações de assistência aos estudantes não tinham caráter universalista, mas seletivo e compensatório, dirigidas àqueles que já dispunham de capital cultural e acesso restrito ao ensino superior. Nesse sentido, a AE emerge como política voltada não à transformação social, mas à reprodução das desigualdades, conforme a lógica descrita por Marx (2008), segundo a qual as instituições educacionais participam ativamente do processo de reprodução da força de trabalho.

Com o avanço das políticas educacionais nas décadas seguintes, especialmente durante o Estado Novo e após a promulgação da Constituição de 1946, a AE foi formalmente reconhecida como dever do Estado, ainda que subordinada a uma racionalidade assistencialista. O texto constitucional que previa a obrigatoriedade da assistência educacional (art. 172) não representou uma ruptura com o modelo excludente, mas antes uma tentativa de responder às demandas sociais sem alterar as bases materiais da desigualdade. Essa contradição entre a ampliação formal de direitos e a limitação material de sua execução caracteriza o que Saviani (2008) denomina de “dualidade estrutural” da educação brasileira: um sistema que proclama a igualdade de oportunidades, mas mantém a seletividade como princípio funcional.

Durante o regime militar (1964–1985), a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), em 1970, exemplifica o uso instrumental da AE como política de controle e apaziguamento social. Em um contexto de repressão política e restrição da autonomia universitária, a assistência foi concebida mais como mecanismo de regulação e disciplinamento do que como política emancipatória. A contradição entre o discurso de apoio aos estudantes e a supressão das liberdades democráticas reflete o caráter de dupla função ideológica do Estado burguês, que, segundo Marx (2008), atua simultaneamente como instrumento de coerção e de consenso, garantindo a estabilidade da ordem capitalista.

A redemocratização, nas décadas de 1980 e 1990, marca um ponto de inflexão nesse processo. A criação do Fonaprace, em 1987, e a Constituição Federal de 1988, reconheceu a educação como direito social, abriram espaço para a ressignificação da AE como política pública e como conquista coletiva. Entretanto, conforme analisam Pinto, David e Machado (2015), esse movimento ocorreu em meio à ascensão do neoliberalismo, que redefiniu o papel do Estado e restringiu sua capacidade de financiamento. As décadas de 1990 e 2000 evidenciam essa contradição: de um lado, o avanço da concepção democrática de educação; de outro, o encolhimento das condições materiais para sustentar o direito à permanência. A aprovação da LDB em 1996 e a criação de programas como o Fies em 1999, ilustram a subordinação da educação à lógica de mercado, ao transferirem para a esfera privada parte da responsabilidade pelo acesso ao ensino superior.

Na primeira década dos anos 2000, com a criação e regulamentação do Pnaes, a AE passa a ser reconhecida institucionalmente como política pública de permanência, consolidando-se como uma das principais ações voltadas à democratização do ensino superior. Essa institucionalização, porém, não elimina as contradições históricas que a constituem. Segundo Silveira (2012), a AE assume, nesse contexto, um duplo caráter: ao mesmo tempo em que representa um avanço na garantia de direitos sociais, atua como estratégia de regulação e contenção das desigualdades produzidas pelo próprio sistema capitalista. Essa ambiguidade traduz o movimento dialético entre emancipação e reprodução social, no qual o Estado busca mediar as tensões entre capital e trabalho, mantendo a coesão social sem transformar as bases materiais da desigualdade.

A recente Lei nº 14.914/2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil, reforça o reconhecimento formal da AE como política de Estado, mas não elimina os limites estruturais de sua implementação. A insuficiência de recursos, a falta de padronização de dados e a ausência de monitoramento sistemático das ações revelam que a política ainda opera sob a lógica compensatória, voltada à mitigação e não à superação das desigualdades. Sob a ótica marxista, essa contradição expressa o caráter do Estado capitalista enquanto mediador de interesses de classe, no qual os direitos sociais são concedidos até o ponto em que não ameaçam a acumulação do capital. Como afirmam Marx e Engels (2007, p. 54), “as ideias dominantes de uma época são sempre as ideias da classe dominante”, e no campo da educação, isso se traduz na permanência de um modelo que integra, mas não emancipa.

Em síntese, a evolução histórica da AE no Brasil reflete um processo de acumulação de contradições, no qual cada avanço carrega em si os limites materiais e ideológicos de seu tempo. De um instrumento elitista de favorecimento de poucos, a AE se transforma em política pública de direito, sem, contudo, romper completamente com a lógica que a originou. Sua função histórica permanece tensionada entre a emancipação e a reprodução social: emancipadora enquanto conquista das lutas democráticas e estudantis, e reprodutora enquanto política que atua dentro dos marcos da sociabilidade capitalista. A efetivação plena da AE, portanto, requer mais do que a expansão normativa; exige a transformação das condições materiais de existência que sustentam as desigualdades educacionais e sociais, conforme a concepção marxiana de que a emancipação humana só se realiza quando os homens transformam, coletivamente, as bases materiais de sua própria vida.

3.4 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

“No Brasil, fortes traços de exclusão marcam o acesso à educação”, essa afirmação de Saviani (2011, p. 9) é referendada por Sampaio (1991) e Nunes (2000), que afirmam que ao longo da história, tem-se um visível privilégio das classes altas quando se trata a educação superior.

De acordo com Moraes e Spessatto (2020), a ampliação das políticas de acesso à educação superior ocorridas a partir de 2007 com o Reuni e consolidada em 2012 com a Lei de cotas, possibilitando a partir de 2013 o ingresso dos primeiros estudantes cotistas na universidade, sem dúvida alguma promoveu o acesso de estudantes excluídos e marginalizados na educação superior das Ifes. Ao reservar vagas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e PcDs, a lei de cotas visou corrigir iniquidades históricas e promover a inclusão de grupos sub representados. Contudo, a efetividade dessa política de acesso está intrinsecamente ligada à existência e à robustez das ações de AE. Para os estudantes cotistas, majoritariamente oriundos de contextos de vulnerabilidade socioeconômica, a AE não é um benefício adicional, mas uma condição *sine qua non* para a permanência e o sucesso acadêmico.

De acordo com Zago (2006, p. 228), uma "efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a

permanência no sistema educacional de ensino". Este conceito implica em superar as desigualdades históricas e estruturais que limitavam o ingresso e a trajetória acadêmica de grupos sociais marginalizados e excluídos. Conforme Araújo e Silva (2025), a democratização, portanto, não se limita ao ingresso, mas se estende à criação de condições para que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica e cultural, possam desenvolver plenamente seu potencial acadêmico.

Maciel (2020) reforça que o acesso à educação superior não pode ser compreendido de forma simplista como a entrada inicial do estudante na instituição. Segundo a autora, o conceito de acesso envolve três dimensões indissociáveis: o ingresso, a permanência e a qualidade na formação. Nesse sentido, o acesso efetivo se concretiza quando são desenvolvidas ações para favorecer melhores condições, para que exerçam seus direitos, entre os quais a educação. Desta forma, as políticas públicas educacionais e as ações institucionais devem assegurar não apenas a matrícula, mas também as condições para que o estudante prossiga e conclua seus estudos com qualidade, contrapondo-se a uma visão fragmentada e imediatista que se concentra apenas no ato de ingresso. Em resumo, o acesso, a permanência e a evasão são conceitos interligados no processo educacional. O acesso é o ponto de partida, a permanência é o objetivo a ser alcançado e a evasão é a interrupção desse processo.

Cumprе salientar que nas últimas décadas o acesso à educação superior no Brasil tem sido alvo de transformações significativas, com o objetivo de tornar o sistema mais inclusivo e equitativo. Essas mudanças têm impactado diretamente na vida de milhões de estudantes que sonham em ingressar em universidades e faculdades (Carvalho; Castro, 2024). Nas subseções seguintes, explora-se algumas das regulamentações em políticas de acesso à educação superior no Brasil e como elas estão moldando o cenário educacional do país.

Antes de adentrar na discussão sobre a democratização do acesso à educação superior, faz-se necessário apresentar, de forma didática, alguns conceitos que estruturam esta análise, como acesso, ingresso, permanência e evasão. Reconhece-se, no entanto, que tais categorias possuem múltiplas abordagens teóricas e são atravessadas por dimensões históricas, sociais e políticas que extrapolam os limites deste trabalho. Não se pretende, portanto, esgotar as discussões em torno desses

conceitos, mas sim delinear-los de maneira objetiva e funcional, a fim de favorecer a compreensão dos fenômenos abordados no decorrer da pesquisa.

Acesso - O acesso à educação superior refere-se à possibilidade real de entrada e participação dos diferentes grupos sociais nesse nível de ensino. Ele vai além da abertura de vagas e envolve condições objetivas para que estudantes historicamente excluídos, especialmente os oriundos das classes populares, consigam disputar essas vagas em relativa igualdade de condições. Como afirma Dias Sobrinho (2003), "o acesso não é apenas uma abertura formal de portas, mas uma efetiva possibilidade de ingresso e permanência com qualidade e dignidade". De acordo como Maciel, Cunha e Lima (2019), o conceito de acesso significa ingresso, permanência e conclusão. Para Cunha (2006), o acesso deve ser compreendido como um direito social, articulado à garantia de condições de permanência que assegurem a conclusão dos cursos, superando barreiras estruturais que limitam a igualdade de oportunidades na educação superior

Ingresso - O ingresso, enquanto etapa concreta do processo seletivo, marca o momento em que o estudante adentra institucionalmente a universidade, refere-se especificamente ao ato formal de entrada do estudante em um curso superior, após aprovação em processos seletivos como o Enem/Sisu ou vestibulares, efetivando-se por meio da matrícula inicial na instituição (Brasil, 2019). Assim, enquanto o acesso implica a criação de condições objetivas e subjetivas para que o estudante possa chegar à educação superior, o ingresso representa o momento pontual em que esse estudante efetiva sua entrada no curso, destacando-se a importância de compreender ambos os conceitos de forma articulada para a análise das políticas educacionais voltadas ao enfrentamento das desigualdades na educação superior (Maciel, 2020).

Permanência - A permanência estudantil está relacionada à capacidade do estudante de continuar seus estudos até a conclusão do curso. Maciel, Cunha e Lima (2019) entendem a permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES) como a ação de permanecer e concluir os estudos, enfrentando obstáculos e dificuldades que possam ter surgido ao longo do caminho, sendo que alguns complementam que para que haja permanência e finalização do curso, é preciso levar em conta as demandas materiais, tais como transporte, alimentação e material didático, além da dimensão simbólica, que é referente à identificação e ao pertencimento ao grupo. Nesse sentido Heringer (2022) afirma que políticas de AE são essenciais para assegurar a

permanência, ao reduzirem desigualdades sociais e contribuírem para a efetivação do direito à educação superior pública e de qualidade.

Evasão - O conceito de evasão considera estudantes que abandonaram, trancaram, desligaram-se ou transferiram-se para outra instituição de ensino. Segundo a definição do MEC, no Censo 2009 (Brasil, 2009b), evasão é: a saída definitiva do estudante do curso de origem sem conclusão ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa. De acordo com o grupo de trabalho coordenado pela Andifes (1996, p. 26), a evasão pode se dar de diferentes maneiras:

1. Evasão de curso - seria aquela que ocorre quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
2. Evasão da instituição - seria quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado; e
3. Evasão do sistema - aconteceria quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Conclusão (sucesso acadêmico) - pode ser conceituada não apenas como a obtenção formal do diploma, mas como o ápice de um processo que culmina na aquisição de competências e está intrinsecamente ligada ao sucesso acadêmico. De acordo com Tinto (1993), a conclusão é o resultado da integração bem sucedida do estudante na vida acadêmica e social, onde ele se sente pertencente e alinhado aos valores e objetivos da instituição. Para Pascarella e Terenzini (2005), a conclusão é o desfecho de um processo que envolve a aquisição de competências cognitivas e não cognitivas, evidenciando o impacto transformador da universidade no indivíduo. Nessa ótica o sucesso acadêmico não é apenas sinônimo de concluir o curso, mas sim o processo que leva a essa conclusão e o valor agregado que ela representa.

Diante do exposto, a compreensão dos conceitos de ingresso, acesso, permanência, evasão e conclusão (sucesso acadêmico) oferece subsídios importantes para a análise das políticas educacionais, permitindo visualizar como cada uma dessas dimensões se relaciona com o enfrentamento das desigualdades na educação superior.

3.4.1 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Enem é uma prova de admissão à educação superior realizada pelo Inep, autarquia vinculada ao MEC do Brasil. Foi criado em 1998, no governo FHC,

inicialmente para avaliar a qualidade do ensino médio e fornece um indicador da qualidade da educação no país. Seu resultado só passou a ser utilizado para o acesso à educação superior em universidades públicas brasileiras, em 2004, após o presidente Lula, sancionar a lei do Prouni. Em janeiro de 2010, o Sisu foi desenvolvido pelo MEC para os candidatos se inscreverem nas Ifes (Brasil, 1998; 2004b, 2010b).

A primeira edição do Enem foi realizada, em 20 de agosto de 1998, em 184 municípios de todo o país. Com o tempo, o Enem se tornou um dos principais critérios de seleção para ingresso em universidades públicas e privadas. Hoje, o Enem é o segundo maior processo seletivo de educação superior do mundo.

Uma das particularidades do Enem é a centralização, isto é, a realização de um único exame para um país continental, em dois dias, o que de acordo com a proposta do MEC enviada à Andifes se traduz em efeito democratizante:

Exames descentralizados favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país, a fim de diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais nas diferentes regiões. A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes (Brasil, 2009a, p.2).

Schwartzman (2010), por sua vez, contra argumenta afirmando que se a referência for única, mata a diversificação, e que se faz necessário criar alternativas, com avaliações independentes, também externas, mas não únicas. O que leva a concluir que o tema da centralização do processo seletivo é complexo e necessita de investigação.

Travitzki (2021) em seu artigo “Possíveis contribuições do Enem para a democratização do acesso à educação superior no Brasil” sustenta que comparado a outras formas de seleção, o Enem contribui para a democratização do acesso à educação superior. Ressalta porém, que isso provavelmente se deve à articulação com as políticas de cota e apoio social, não necessariamente ao exame propriamente dito, constituindo-se evidência da importância de políticas compensatórias integradas a processos seletivos para a educação superior.

Travitzki (2021) reitera que:

Os dados sinalizam que o aspecto democratizador do Enem tem pelo menos duas causas: a política de cotas e as de apoio social. Com efeito, nossa análise mostra a importância do funcionamento integrado entre Enem, Sisu, reserva de vagas (cotas) e apoio social ao estudante. O Enem/Sisu confere ao sistema qualidade e eficiência no processo seletivo, o que pode produzir exclusão em nome da meritocracia. Mas tal tendência é em parte compensada pelas políticas de cotas (acesso) e de apoio social

(permanência). O Enem ajuda a preencher as vagas reservadas para cotas (especialmente em cursos e instituições de menos prestígio, enquanto as cotas possibilitam ao Enem cumprir o objetivo de democratizar o acesso ao ensino público (Travitzki, 2021, pp. 154-155).

O aspecto talvez mais debatido sobre o papel do Enem na democratização do acesso às universidades é a equidade, isto é, em que medida o Enem, aliado ao SisU, proporciona melhores oportunidades para os candidatos em situação de vulnerabilidade. Acerca dessa questão, diversos argumentos presentes na literatura foram reunidos por Lourenço (2016), dentre os quais destaca-se:

- O Enem intensifica a exclusão social, pois é um exame de classificação e seleção. Os vestibulares são excludentes e o Enem não altera essa lógica.
- O Enem não contribui para identificar e resolver problemas relacionados às diferentes condições de “partida” dos candidatos.
- Candidatos com melhores condições financeiras terão mais facilidade em se deslocar pelo País, o que pode gerar exclusão.
- O acesso à educação superior deve ser considerado de forma ampla, o que inclui a permanência e a conclusão do curso. Sem políticas de permanência adequadas, a democratização do acesso não é suficiente, pois o aluno em situação mais vulnerável consegue entrar, mas não consegue se formar por conta de problemas externos ao mérito.

Santos (2013), por sua vez, ao analisar dados da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sugere que a adoção do Enem ampliou o número de vagas ocupadas, entretanto não alterou o perfil dos estudantes, porém, salienta que em função da UFRB ter um dos perfis socioeconômicos menos favorecidos entre as universidades federais, a mera ampliação de vagas ocupadas já pode ser considerada democratizadora em alguma medida.

Outro estudo, com dados de Pernambuco e Paraíba, em que Mello Neto *et al.* (2014), compararam o perfil dos candidatos inscritos no Enem, entre 2008 e 2012, ressalta que o Enem é um marco importante na reestruturação da seleção para a educação superior.

De forma semelhante, Oliveira (2015, p. 164) considera que:

[...] transformar o Enem em processo seletivo unificado contribuiu para democratizar a etapa de seleção uma vez que isso de fato, favoreceu a

participação de estudantes de baixa renda. O que não significa, entretanto, que esses estudantes estejam concorrendo nas mesmas condições que os demais e que tenham as mesmas chances de aprovação.

Em suma, parece que o principal argumento contra a ideia de um Enem democratizador provém de algo mais geral, do caráter essencialmente excludente de um exame de seleção em um país desigual. Nesse sentido, democratizar o acesso à educação superior é apenas a ponta do *iceberg*. Políticas de equidade nessa etapa são importantes, mas a questão fundamental é promover a igualdade e equidade na educação básica.

Apesar das inúmeras discussões, pode-se dizer que o Enem pode contribuir para a democratização do acesso à educação superior no Brasil de várias formas, o que inclui:

- ingresso às universidades públicas, por ser um dos principais critérios de seleção para ingresso em instituições públicas de educação superior;
- permanência em instituições privadas, visto que, o Enem permite que estudantes permaneçam por meio de bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (Prouni);
- financiamento, uma vez que a nota do Enem pode ser usada para fazer financiamento estudantil por meio do Fies.

No entanto, como visto, os estudos sugerem que a contribuição do Enem para a democratização do acesso à educação superior pode estar mais relacionada à articulação do exame com políticas de cota e apoio social, do que ao exame propriamente dito, sendo necessário reconhecer que sua estrutura e funcionamento reproduzem desigualdades historicamente construídas no país. A centralização do exame como principal meio de ingresso em universidades públicas não elimina as barreiras materiais enfrentadas por estudantes das camadas populares, que seguem submetidos a condições precárias de formação básica, trabalho precoce e limitações de acesso a recursos educativos de qualidade. Assim, o Enem amplia o número de candidatos e diversifica o perfil dos ingressantes, mas não rompe com os condicionantes sociais que determinam quem, de fato, consegue concluir os estudos e alcançar a educação superior, mantendo a seletividade do sistema educacional e

mascarando as contradições de fundo que limitam uma real universalização do direito à educação.

3.4.2 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)

As políticas públicas constituem um conjunto de programas, atividades e ações concebidas pelo Estado, com a participação de entidades públicas ou privadas, com o objetivo de garantir determinados direitos de cidadania a segmentos sociais, étnicos ou econômicos específicos (Cunha, 2006). No entanto, é importante destacar que, na prática, esses direitos nem sempre são plenamente assegurados, especialmente quando mediadas por instituições privadas, cujas lógicas de atuação podem se orientar mais por interesses de mercado do que pelo compromisso com a efetivação dos direitos sociais, gerando contradições que impactam o alcance e a qualidade das políticas públicas implementadas.

Assim surge o Fies, criado por meio da Medida Provisória nº 1.827, de 24 de junho de 1999, que foi convertida na Lei nº 11.552 de 19 de novembro de 2007; trata-se de uma política pública que consiste em um programa do MEC destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC (Brasil, 1999a; 2007c).

De acordo com a Portaria Normativa nº 2 de 31 de março de 2008 (Brasil, 2008a), que estabelece a finalidade e as regras do Fies, são considerados os cursos de graduação com avaliação positiva os que tiverem conceito maior ou igual a três (de uma escala de zero a cinco) na edição mais atualizada do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (Aprile; Barone, 2009).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o Fies é um programa de governo desenhado para proporcionar oportunidades de acesso à educação superior para estudantes que não obtiveram êxito nos processos seletivos de ingresso às universidades públicas, e que não reúnem condições financeiras para arcar com as despesas de mensalidades cobradas por escolas superiores mantidas pela iniciativa privada. Embora o objetivo declarado seja a ampliação do acesso e o aumento do número de matrículas nos cursos superiores, na prática o programa contribui para a expansão do setor privado e para o aumento dos lucros dos conglomerados

educacionais, ao direcionar recursos públicos para a sustentação financeira dessas instituições, evidenciando as contradições entre política de financiamento estudantil e à efetivação do direito à educação como bem público.

Pereira e Brito (2018), reforçam que o Fies foi instrumentalizado como mecanismo de sustentação e ampliação do setor privado, convertendo recursos públicos em subsídios indiretos a instituições privadas de ensino, muitas vezes vinculadas a grupos econômicos, evidenciando as contradições entre a política de financiamento estudantil e a efetivação do direito à educação como bem público.

Em nível federal, já ocorreram diversas iniciativas de crédito educativo. Inicialmente, era permitido que o estudante financiasse até 70% do valor da mensalidade do curso. Em setembro de 2005, passou a financiar 50% e com a Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007, 100%. De acordo com a Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001, para que o candidato consiga o financiamento, é necessário estar regularmente matriculado na IES, sem a hipótese de se afastar da instituição por um ano, e também que tenha desempenho acadêmico com 75% de aprovação nas disciplinas do curso. Em 2010, a Lei nº 12.202 de 14 de janeiro, proporcionou mais modificações, o FNDE passou a ser o agente operador do programa, e a taxa de juros diminuiu para 3,4% ao ano. Além disso, a partir de então, o aluno pode solicitar o financiamento em qualquer período do ano (Brasil, 2001b, 2007c, 2010a).

A partir da edição da Lei 13.530, de 7 de dezembro de 2017, foram implementadas três novas modalidades de financiamento estudantil. As diferenças entre as modalidades estão basicamente na origem dos recursos e nas faixas de renda familiar *per capita*. Assim, o programa de financiamento estudantil, formulado em 1999, apresenta-se sob a denominação de Fies I, e visa atender aos alunos que comprovem uma renda familiar *per capita* de até três salários mínimos. Para tanto, a taxa efetiva de juros para essa primeira modalidade será igual a zero e mais correção monetária (Brasil, 1999b, 2017b).

As duas outras modalidades, Fies II e Fies III, foram reunidas sob a denominação de P-Fies, onde o “P” está relacionado à modalidade privada. Ambas visam atender estudantes que comprovem compor um núcleo familiar que ostente renda *per capita* de até cinco salários mínimos. O Fies II atenderá alunos que estejam matriculados em cursos ofertados por escolas instaladas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e razão pela qual disporão de recursos provenientes dos fundos constitucionais de desenvolvimento. O Fies III, por sua vez, tem abrangência nacional

e disporá de recursos oriundos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); além do P-Fies, inseriu-se a modalidade Fies social, que é uma iniciativa dentro do próprio Fies para beneficiar uma parcela exclusiva da população, que não tenha condições de, necessariamente, arcar com o pagamento do financiamento, mas desejam ingressar no sistema de educação superior. Desta forma, o governo se responsabiliza por 100% do financiamento do curso, sem a necessidade de o futuro aluno comprometer a sua renda e a de sua família com os estudos (Brasil, 2017).

Não obstante a nova configuração do Fies e das novas modalidades criadas para atender os alunos que necessitam de financiamento para custear os encargos adicionais dos cursos que pretendem matrícula, Siqueira (2019) frisa que não se pode perder de vista que o programa deve estar alinhado às ações para atendimento da “meta 12” do atual PNE. Destarte, aponta que a meta consiste no aumento da taxa bruta de matrículas de 30,3% computada em 2013, para 50% em 2024; e da taxa líquida de 20,2% em 2013, para 33% em 2024.

Siqueira (2019) acrescenta que a meta não pode ser interpretada ou vista apenas sob seu aspecto quantitativo, mas essencialmente, deve ser analisada sob o aspecto qualitativo, uma vez que isso significaria uma afronta aos objetivos e diretrizes constitucionais referentes à educação superior, além de representar um verdadeiro desperdício de recursos públicos.

Silva e Santos (2017) em sua pesquisa sobre a eficácia de políticas de acesso à educação superior privada na contenção da evasão, compararam Prouni e Fies. Concluíram que, ao contrário do Prouni, o Fies não apresentou impacto no que tange a contenção da evasão. Desta forma, esta pesquisa concluiu que o Prouni tem sido uma política mais eficaz do que o Fies no que tange a contenção da evasão, salientaram que uma possível explicação para isso pode ser a concessão do financiamento para instituições privadas com menos nível de qualidade, uma vez que as mesmas podem ter evasão mais elevada.

Almeida (2015), ao estudar a importância do Fies na garantia do direito à educação superior, concluiu que o mesmo é um programa de inclusão social e tem importância essencial para a garantia da efetivação do direito fundamental à educação. Beneficia o estudante de baixa renda e ainda alcança um mérito não previsto, que é possibilitar o estudo nos níveis superiores de pessoas fora da faixa

etária regular, o que gera a possibilidade de ascensão e melhoria da qualidade de vida a um público que não era alvo desse programa.

Ao falar a respeito do impacto das alterações do Fies na permanência na educação superior (2015-2019), Custódio e Braga (2023) relembram que o Brasil é um dos países com a maior proporção de matrículas na rede de educação superior privada em todo o mundo, ao afirmar que a expansão da educação superior teve considerável participação do setor privado. Por outro lado, discorrem que a política de acesso parece não acompanhar esse aumento de matrículas de forma equilibrada.

Custódio e Braga (2023) ao analisarem os dados relativos à permanência estudantil na educação superior, relacionada ao Fies, no período de 2015 a 2019, publicados pelo Inep, demonstraram que a desistência acumulada cresceu continuamente no período, o que gerou o afastamento da desejada democratização do acesso à educação superior e representou desapontamento diante da manutenção de fatores de discriminação como sexo, raça, etnia e classe.

Ressalta-se a conclusão a que chegaram Saccaro e França (2021), em uma análise que fizeram do Fies e do Prouni sobre a sobrevivência de estudantes na educação superior brasileira. Os resultados mostraram que o Fies (pode ser acessado por concluintes do ensino médio público ou privado) aumenta a permanência do estudante na educação superior com efeitos maiores para os estudantes concluintes de escolas públicas. No entanto, não se verifica uma menor taxa de evasão sobre os estudantes afrodescendentes (beneficiários ou não do Fies). Para esse público, a evasão pode estar além de uma situação relacionada ao crédito, e cabe investigações adicionais. Esse resultado pode ser uma evidência de que a política para o ingresso à educação superior seja frágil, pois a correção das distorções geradas ao longo da formação discente (ensino fundamental e médio) talvez sejam tardias ou insuficientes. Dessa forma, salientam que não basta a formulação de uma única política; pode-se possivelmente obter resultados mais satisfatórios a partir das análises dos diferentes grupos na formulação da política.

Sob a perspectiva do MHD, o Fies deve ser compreendido como uma política de governo que se insere nas contradições estruturais do modo de produção capitalista, visando ampliar o ingresso de estudantes na educação superior privada sem alterar significativamente as condições estruturais de desigualdade social que limitam o acesso em sentido amplo. Ainda que tenha possibilitado o ingresso de estudantes de camadas populares em instituições privadas, o financiamento estudantil

transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo custeio da educação, transformando o direito à educação em mercadoria e subordinando a permanência à capacidade de endividamento do estudante. Essa dinâmica revela as mediações entre as demandas sociais por educação superior e os interesses do capital, especialmente o educacional privado, evidenciando que políticas como o Fies, sem articulação a um projeto de educação pública gratuita e de qualidade, podem reproduzir desigualdades e contribuir para a seletividade e a evasão, particularmente entre os estudantes mais pobres, que enfrentam dificuldades em manter os pagamentos mesmo após a conclusão do curso.

3.4.3 Programa Universidade para todos (Prouni)

O Prouni, criado pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, foi convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e na Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005. Trata-se de um programa do MEC que oferece bolsas de estudo em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. O programa faz parte de um leque de ações implementadas pelo poder público como forma de garantir o acesso das camadas sociais mais humildes à educação superior. (Brasil, 2004b, 2005a, 2005b).

O Prouni faz a previsão para concessão da bolsa integral para quem tem renda familiar *per capita* que não exceda o valor de até um salário mínimo e meio e de até três salários mínimos para bolsas parciais. Destaca-se a previsão de concessão de bolsas aos estudantes PcDs, além de possuir política afirmativa de acesso à educação de negros e indígenas. Vale acrescentar que o programa prevê, excepcionalmente, a possibilidade de acesso ao da categoria dos professores da rede pública de ensino, nos cursos superiores ligados à formação para o magistério. O processo seletivo ocorre por meio das notas do Enem, observado o perfil socioeconômico do estudante.

Do mesmo modo que o Fies, o Prouni é um programa de incentivo à educação superior, que visa atender a “meta 12” do atual PNE referente ao aumento das taxas de matrículas. O cumprimento da meta, nesse contexto, ocorre pela inserção dos alunos não absorvidos pelas universidades públicas, nas instituições de ensino mantidas pela iniciativa privada.

As referidas bolsas de estudos concedidas aos alunos prounistas se traduzem em benefícios fiscais em favor das mantenedoras privadas de instituições de educação superior com ou sem fins lucrativos, o que impacta positiva e significativamente sobre seus resultados financeiros, assim como acontece com o Fies. A institucionalização do Prouni cumpre um papel dentro das políticas públicas de educação, especialmente quanto aos incentivos ao acesso à educação superior, que tem como objetivo atender os egressos do ensino médio de escolas públicas. Esses egressos que têm o direito subjetivo constitucional previsto no inciso V do art. 208 da atual constituição de “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade criativa de cada um [...]” são excluídos das universidades públicas pela disparidade de condições de concorrer a uma vaga nas instituições públicas (Brasil, 1988).

Dias Sobrinho (2010) reconhece o Prouni como importante política voltada para a expansão e inclusão na educação superior. Contudo, aponta a falta de incentivo à pesquisa e à formação de pesquisadores como o principal limite do Prouni e reforça que é uma política focal que se destina a parcelas da população trabalhadora ou excluída, mas tem alcance limitado, pois não atua sobre as causas da desigualdade social produtora da exclusão. Apesar de considerar o Prouni como uma política positiva e importante para o processo de expansão de matrículas e de inclusão no acesso à educação superior, afirma que tais políticas não representam mudanças estruturais no sistema educacional, tampouco na sociedade.

Sobre o Prouni, enquanto instrumento de democratização da educação superior, Catani, Hey e Gilioli (2006) consideram que o programa contribui apenas para o acesso à educação superior e não se preocupa com a permanência do estudante. Assim, possui orientação voltada para a concepção de assistência social e oferece, aos estudantes contemplados, benefícios e não direitos. A permanência do estudante até o final do curso é o problema maior desse programa. O governo deveria investir no setor público em vez de privilegiar as instituições privadas, pois acreditam que apenas o setor público é capaz de democratizar a educação superior e ainda alertam para a noção de falsa democratização que esta política carrega.

De acordo com esses autores, o Prouni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a

distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições, ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente.

Silva e Cunha (2020) objetivou realizar uma avaliação do impacto do Prouni no desempenho dos alunos bolsistas entre os grupos de gênero, homem e mulher, e raça, brancos e negros. Os resultados sugerem que o impacto do programa no desempenho dos alunos das universidades privadas foi significativo. Acrescenta que a observação é de que o Prouni aumenta o desempenho médio dos alunos que recebem a bolsa integral.

Por fim apresenta-se a concepção de Sguissardi (2015), que considera o Prouni uma política focal de curto alcance que visa garantir igualdade de condições no acesso à educação superior, mas não prevê igualdade de condições de permanência e sucesso no mercado de trabalho. Acrescenta que:

[...] o que se impõe a todos nós é, antes de tudo, a luta por políticas de caráter universal que combatam a desigualdade social vigente, sem abrir mão das políticas focais que garantam avanços na democratização do acesso à ES e da permanência nela até o final dos estudos, a partir da definição de prioridades, com base em adequado diagnóstico da área, como parte de um Plano Nacional de Graduação ou algo equivalente (Sguissardi, 2015, p. 885).

Em acordo com o exposto, Ristoff (2014, p. 745) afirma que:

Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público.

Nesse sentido, considerando as características históricas de elitização, exclusão e segmentação do sistema educacional, observa-se que a expansão do acesso à educação superior, mesmo quando acompanhada de políticas públicas que buscam garantir a permanência e a formação de qualidade, não assegura, em si mesma, a superação das desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional. Ao contrário, ao se articular a contextos de restrição orçamentária, mercantilização e precarização das condições de permanência, tais políticas podem manter contradições que limitam a efetivação de um processo democratizante em sua totalidade, reproduzindo desigualdades ao invés de superá-las.

Apesar das políticas de expansão da educação superior, o Brasil mantém um padrão de crescimento que favorece o financiamento público ao setor privado em detrimento do fortalecimento das universidades públicas, limitando a democratização efetiva do acesso. Sguissardi (2015) argumenta que a expansão via mercado transfere ao setor privado a responsabilidade de absorver a demanda social, transformando a educação superior em mercadoria e desonerando o Estado de consolidar o direito à educação como bem público, destaca que essa opção política revela limites estruturais das políticas educacionais brasileiras, que, ao não priorizarem a expansão das instituições públicas, comprometem o caráter emancipador da educação superior gratuito e de qualidade, além de perpetuarem desigualdades no acesso e na permanência.

3.4.4 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

O Reuni instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 foi lançado no contexto do PDE como um programa voltado para a expansão do sistema federal de educação superior pública, estabeleceu o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, conforme projetado pelo PNE aprovado pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001a; 2007a).

O programa surge, portanto, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, e melhorar o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. A meta global do programa consistia na elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação em cursos presenciais para noventa por cento e da relação de alunos por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (Brasil, 2007a).

Entre as diretrizes propostas pelo Decreto nº 6.096/2007 constam a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, em especial as do período noturno, a ampliação da mobilidade estudantil, reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, diversificação de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, e a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007a).

Sales *et al.* (2019) explicita que a adesão ao Reuni se dava de forma facultativa, por meio de um termo de compromisso e um acordo de metas. A condição estabelecida pelo MEC para liberação dos recursos financeiros, era o cumprimento das metas estabelecidas no acordo. O montante era repassado à medida que os planos de reestruturação fossem elaborados e apresentados.

Para Sales *et al.* (2019), em 2007, ano de criação do Reuni, todas as universidades federais em funcionamento no país aderiram ao programa. As universidades submeteram seus respectivos plano de reestruturação e estimativa orçamentária para avaliação e aprovação do MEC. Existiam, no período, 54 instituições federais, uma delas, a Universidade Federal do ABC (UFABC), havia sido criada, em 2005, já adotando as inovações preconizadas pelo Reuni.

Com a expansão da educação superior no setor público foram criadas quatorze universidades federais com mais cem novos câmpus e 38 novos Ifs, conforme a Lei nº 11.892/2008. Assim, o número de municípios atendidos pelas universidades federais em 2003 que era de 114, no final de 2011 saltou para 237. A expansão das universidades federais ocorreu a partir da interiorização dos campi de universidades já consolidadas e posteriormente com a criação de novas universidades e câmpus instalados, em sua maioria, pelo interior do país. O Reuni possibilitou a oferta de novas vagas e também a criação de novos cursos e câmpus (Brasil, 2008b; Chacon; Calderón, 2015).

Lima (2013) afirma que o Reuni se caracterizou como uma política focalizada, uma vez que sua implementação teve como objetivo eliminar as desigualdades educacionais da educação superior, produzidas pelo desenvolvimento econômico ao longo da nossa formação histórica.

Ao analisar a política educacional no que tange à expansão e ao financiamento à educação superior nos dois mandatos do governo Lula, Moreira, Benedito e Carvalho (2019), consideram que o mosaico construído a partir dos diversos estudos sobre o Reuni, ocorreu a partir de três grandes eixos: as políticas focais, a gestão e a reestruturação curricular. O primeiro eixo dirige-se, principalmente, às políticas de acesso e permanência. O segundo se refere à implantação das políticas gerenciais inspiradas na Nova Gestão Pública (NGP). O terceiro se volta à implementação de uma estrutura curricular flexibilizada nos moldes da Universidade Nova, que busca romper com o padrão burocrático e alterar as relações com o Governo Federal, mais especificamente o MEC.

Sob a perspectiva do MHD, a NGP expressa um movimento histórico vinculado ao avanço das relações de produção capitalistas, ao atender às exigências do mercado e à reconfiguração do Estado sob o neoliberalismo. No campo da educação superior, a NGP articula-se a processos de mercantilização e expansão precária, subordinando a universidade pública a lógicas de eficiência e produtividade e deslocando o direito à educação para uma perspectiva de serviço, condicionado a indicadores de desempenho e à competição por recursos (Carvalho, 2014; Oliveira, 2014). Embora associada ao discurso de democratização do acesso, tal lógica reforça contradições estruturais ao aprofundar a precarização das condições de trabalho docente, a flexibilização curricular e a fragilidade das políticas de permanência, ao mesmo tempo em que amplia o número de matrículas. Dessa forma, a análise crítica da NGP requer a consideração das mediações históricas e políticas que estruturam a sociedade capitalista e evidencia como a educação superior, em vez de caminhar no sentido da emancipação, é tensionada por interesses de classes dominantes, ainda que revestida por discursos de modernização e inclusão (Netto, 2011).

Silveira *et al.* (2022) fazem sua análise e acrescentam que tanto os defensores da implementação de políticas gerenciais pelo Reuni como seus críticos compreendem que este programa foi uma tentativa de se adequar à NPG. Contudo, os defensores aceitam o fato de que ele não conseguiu implementar uma visão gerencial nas Ifes e identificaram diversas causas, como a maior preocupação do governo com o ajuste fiscal do que as políticas gerenciais, a falta de preparo dos gestores e a cultura burocrática. Salientam ainda que os críticos do Reuni apontam as suas censuras à constatação de que o programa é reflexo das políticas de Reforma do Estado que vêm atender aos interesses do capital globalizado.

De acordo com Ferreira (2015), as políticas de expansão da educação superior que ocorreram no governo de Lula e Dilma tiveram como objetivo expandir e interiorizar as universidades públicas e os institutos federais. Contudo, apesar dos investimentos no sistema público e da expressiva ampliação das IES públicas a partir dos anos 2003, o setor privado foi o que mais avançou e, atualmente, detém o maior número de instituições e matrículas na educação superior. Esse fato explica que o processo de expansão que ocorreu no Brasil nas últimas décadas é caracterizado majoritariamente por IES privadas.

Sobre o Reuni, Borges e Aquino (2012) afirmam que o programa proporcionou a ampliação do acesso à universidade, mas para se alcançar a democratização do

acesso ainda são necessários muitos outros investimentos na educação superior, como autonomia financeira, infraestrutura adequada, inovação nos currículos, melhoria nas condições de ensino, desenvolvimento de pesquisas e extensão.

Entende-se, portanto, que as transformações nas Ifes durante a vigência do Reuni ocorreram no segmento de gestão universitária e na formação acadêmica dos sujeitos. Observa-se que a NGP e a Reforma do Estado modificaram o uso de discursos baseados no princípio da eficiência e da eficácia na administração pública.

Pode-se afirmar que a expansão das universidades federais, com o aumento de estudantes, professores e técnicos administrativos, exigiu que as instituições fizessem reestruturações administrativas que pudessem atender à nova dinâmica institucional. Assim, as mudanças administrativas nas instituições foram estimuladas mais pelo seu crescimento do que pelas exigências do contrato assinado entre as Ifes e o Governo Federal.

3.4.5 Sistema de Seleção Unificada (Sisu)

Com a intenção de alocar as novas e preciosas vagas discutidas no item anterior, surge o Sisu, instituído pelas Portarias Normativas de nº 2, de 26 de janeiro

de 2010 e nº 21 de 5 de novembro de 2012 (Brasil, 2010b; 2012d). O Sisu objetiva a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados, a diminuição da ineficiência observada na ocupação das vagas, a democratização do acesso à educação superior pública e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil.

Desde sua implantação, o Sisu apresentou crescente adesão. Em sua primeira edição, 51 instituições aderiram ao sistema e, em 2018, foram cerca de 130 (Vargas, 2019). Sua sistemática prevê a apresentação, pelo candidato, da nota do Enem realizado no ano anterior ao pleito, em dias específicos quando o sistema é aberto. Nesse momento, o candidato ajusta sua nota ao curso e à instituição desejada, podendo apontar duas opções de curso, na mesma ou em diferentes instituições. Após essa etapa, segue um jogo em que ele pode ser aprovado na primeira ou na segunda opção, pode desejar ficar em lista de espera ou não ser aprovado. Caso não tenha sido bem-sucedido na edição do início do ano, pode reapresentar a nota do Enem no processo seletivo do meio do ano. Em qualquer caso, no momento seguinte

deverá acessar a instituição que o aprovou para efetuar os procedimentos de matrícula. Muitos candidatos desconhecem essa regra e perdem suas vagas.

Ao analisar as vantagens do Sisu, do ponto de vista do estudante, Vargas (2019) reitera que suas chances de ingresso realmente dobram. Além disso, se malsucedido em suas opções preferenciais, pode optar, ainda na fase de inscrição, por outra carreira e nela ser bem-sucedido, enquanto, no vestibular, cada instituição elabora sua prova e seus critérios de seleção, o que não permite o reaproveitamento ou realocação da nota do candidato. Na pior das hipóteses, o candidato pode concorrer ao Sisu no ano seguinte como no vestibular, sem nenhum prejuízo.

No que diz respeito às instituições, destaca-se inicialmente, a crítica de Luz (2013) sobre o sistema avaliativo, pontua que por ser uma avaliação única, instauraria uma contradição, visto que não são consideradas características peculiares do sistema de ensino básico brasileiro em sua elaboração. A unificação da seleção, assim, seria incoerente em um país onde o ensino médio encontra-se qualitativamente muito diferenciado.

Ademais, ressalta na página 168:

O discurso de uma possível democratização do acesso disseminada para a defesa do Enem e Sisu, apresentando-os como uma política que inibiria a desigualdade do acesso, não consegue alcançar os objetivos de uma democratização. Seus critérios continuam os mesmos, e a lógica da 'igualdade de oportunidade' continua a mesma construída historicamente no ingresso ao ensino superior brasileiro (Luz, 2013, p. 168).

Verifica-se que o Novo Enem/Sisu oferece a mesma condição para realização das provas e incentiva a mobilidade por meio do incentivo à concorrência sem a necessidade de deslocamento, entretanto os que ingressam nos melhores cursos continuam sendo aqueles com melhor capital cultural e econômico. Os demais via de regra, ficam pelo caminho, ou se contentam com cursos menos prestigiados e mais próximos de seu local geográfico de origem.

Tal observação é abalizada por Lourenço (2016), quando sistematiza que o que se percebe é que:

[...] o discurso de concessão das mesmas oportunidades de acesso, desconsiderando as assimétricas condições regionais, sociais e econômicas, torna a propaganda mobilidade acadêmica um discurso excludente, fortalecendo a desigualdade educacional (Lourenço, 2016, p. 118).

Santos (2013), observa que as características do processo seletivo para a educação superior continuam fortemente meritocráticas e com grande seletividade em cursos de maior prestígio social. No entanto, a adoção do Sisu na UFRB, promoveu a democratização da possibilidade de concorrência na medida em que permitiu que um maior número de pessoas tivessem oportunidades de participar no processo, o que favorece, um perfil de candidatos cuja origem geográfica, residentes do interior da Bahia, fora da capital, foi alcançada pela UFRB.

No tocante à promessa de maior inclusão social, Nogueira *et al.* (2017) demonstram que as mudanças pós-Sisu foram menores do que se esperava na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), exceto pela elevação do número de estudantes oriundos de escolas federais dentre os egressos das escolas públicas, e também pela observação de mudanças, conforme os cursos considerados: enquanto em alguns a participação de egressos de escolas públicas se elevou de forma acentuada, em outros diminuiu. Sintetizam algo que pode ser generalizado:

[...] o fato é que a ampliação da não matrícula de convocados, o abandono por parte de estudantes dos primeiros períodos e a intensificação do movimento de mudança de cursos tornaram o processo de ocupação das vagas menos eficiente e estável, exatamente o contrário do que se esperava com o Sisu (Nogueira *et al.*, 2017, p. 86).

Entretanto, entende-se que os efeitos críticos aqui destacados não podem ser atribuídos isoladamente à sistemática do Sisu. Nonato (2018), em sua tese em que faz uma análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes na mesma universidade antes e após as mudanças na forma de acesso às instituições federais evidencia, nesse caso, os diferentes ou combinados efeitos do Enem, da Lei de Cotas e do próprio Sisu no novo desenho de ocupação de vagas nas universidades federais.

Vargas (2019) em seu artigo “O Sisu na berlinda: presente e uma provocação para o futuro” conjectura que essa política está diante de um impasse. De um lado, encontram-se as instituições públicas ofertantes. Cada qual com seu prestígio e seu rol de cursos e que desejam o preenchimento total de suas vagas, com estudantes que concluam os cursos por sua boa qualificação acadêmica e identificação com o curso, com a instituição e com a localidade. Do outro lado, temos os candidatos que demandam as vagas com suas notas no Enem, em cursos, instituições e localidades de sua preferência ou o mais próximo disso, tendo o nível socioeconômico como maior

limitador de suas notas e escolhas, e que uma vez aprovado enfrentam novos desafios, estando entre eles o julgamento sobre o curso, instituição e localidade; adaptação à nova experiência escolar, seu desempenho acadêmico, entre outros.

Assim, percebe-se que entre ofertantes e demandantes, há convergência de interesses por princípio, mas a consecução dos objetivos de ambos depende de fatores pluricausais, que vão desde a disponibilidade das famílias proverem o prolongamento dos estudos de seus filhos ou da compatibilização entre trabalho e estudo do aluno, até as condições do mercado de trabalho, passando pelas questões mais idiossincráticas de adaptação e pelas geracionais. Dessa forma, a efetividade das políticas públicas não se compara a outros processos, como o de expansão fabril, onde, de forma singela, ao se constatar necessidade de aumento da produção, aumentam-se os insumos, multiplica-se a produção e atende-se à nova demanda.

Nessa perspectiva, o Sisu se revelou como uma política eficaz quanto ao atendimento de seu objetivo principal, porém foi evidenciado, também, que uma política voltada apenas para o acesso não ajuda na resolução, ou pelo menos, diminuição de problemas crônicos encontrados no ensino acadêmico do país. Assim, é preciso a promoção de reformulação da política ou criação de políticas complementares que auxiliem nas questões de abandono e não conclusão dos cursos superiores em tempo hábil.

3.4.6 Lei de Cotas

Historicamente, a educação no Brasil é excludente, por reproduzir estereótipos europeus, em função desse contexto muitas lutas foram necessárias até serem criadas leis, decretos ou alguma outra ação governamental que realmente atendesse às demandas e necessidades de classes menos favorecidas que tornasse possível o acesso à educação superior (Matos, 2020).

Uma das mudanças mais emblemáticas nas políticas de acesso à educação superior no Brasil foi a implementação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Essa lei estabelece que todas as universidades e institutos federais devem reservar uma parcela de suas vagas para estudantes que se enquadrem em critérios de cotas sociais e raciais. O objetivo é ampliar o acesso de grupos historicamente sub representados, como negros, indígenas, e estudantes de baixa renda, às instituições públicas de educação superior (Brasil, 2012b)

A Lei de Cotas alterou significativamente a forma de acesso à educação superior pública no Brasil. A reserva de vagas para estudantes de escola pública, iniciou-se no processo seletivo para ingresso, em 2013, em todas as Instituições Ifs, com sua implementação concluída apenas no processo para ingresso de 2016. Isso ocorreu porque, segundo a referida lei, as instituições de que trata o art. 1º dessa lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista a cada ano, e terão o prazo máximo de quatro anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do assim disposto. De modo geral, as instituições seguiram o percentual mínimo estabelecido, reservou 25% do total de vagas previsto a cada ano.

A Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e pela Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, foi alterada pela Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, e atualizada pela Lei 14.723 de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2012b, 2012c; 2012d, 2016, 2023d).

As Instituições Públicas Federais de Educação Superior e Técnico, vinculadas ao MEC, devem reservar 50% das vagas ofertadas nos processos de seleção para acadêmicos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Dos 50% das vagas reservadas, 25% devem ser destinadas aos acadêmicos com renda *per capita* familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio vigente. Além disso, do total de vagas reservadas, deve ser garantida a entrada de acadêmicos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo IBGE, dentre as quais, 50 % destas vagas destinadas a autodeclarados pretos, pardos e indígenas, devem ser destinadas àqueles com renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio vigente (Brasil, 2012b).

A lei estabeleceu o prazo de dez anos às Ifes para a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023, atualiza o sistema de cotas na educação federal, com mudanças que visam aumentar o ingresso na educação superior. Entre as alterações que a nova legislação prevê, pode-se citar a mudança do mecanismo de ingresso dos cotistas na educação superior federal, a redução da renda familiar para

reservas de vagas e a inclusão de estudantes quilombolas como beneficiários (Brasil, 2023d).

Pode-se afirmar que, pelas regras anteriores, o cotista concorria apenas às vagas destinadas às cotas, mesmo que ele tivesse pontuação suficiente na ampla concorrência. Com a nova legislação, primeiramente observa-se as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as reservas de vagas para cotas. A medida aumenta as chances de ingresso dos cotistas nas universidades e institutos. Foi reduzido o valor para o teto da renda familiar dos estudantes que buscam cota para ingresso na educação superior por meio do perfil socioeconômico.

Antes, exigia-se o valor de um salário mínimo e meio, em média, por pessoa da família, com a nova legislação, esse valor reduz-se para um salário mínimo. A nova lei também prevê a inclusão de estudantes quilombolas como beneficiários das cotas, nos moldes do que atualmente já ocorre para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência e o estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil, além da extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação.

Quando se analisa as abordagens sobre a Lei de Cotas observa-se que as mesmas se concentram em três eixos principais: acesso, permanência e desempenho de estudantes cotistas.

No que diz respeito ao acesso, Evangelista e Maciel (2019), trazem à discussão a situação de vulnerabilidade dos estudantes negros, condicionada pela história de exclusão do acesso aos direitos sociais e chegam à conclusão que o acesso desse público à educação superior é prejudicado em comparação com os estudantes brancos em condições inferiores de acesso. Nessa lógica, a política de cotas representa meios mais dignos de competição para o ingresso na universidade pública.

Soares, Colares e Ferreira (2020) observaram na conclusão de seu estudo que a Lei de Cotas tem apresentado resultados inclusivos de acesso na maioria das Ifes do Brasil, em especial, entre os ingressantes provenientes da rede pública e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, além da ampliação do direito à diversidade entre os povos.

Vale destacar que outras conclusões evidenciam a prerrogativa que a garantia de acesso não é suficiente para a efetividade no combate à exclusão. Bourdieu e Passeron (2018) afirmam que a exclusão pode ocorrer dentro da inclusão, pois a repetência e evasão seriam as formas ocultas da desigualdade, materializadas na eliminação durante o processo daqueles que escaparam da exclusão inicial.

Por sua vez, Souza e Brandalise (2017) relataram que a política de cotas possibilita a democratização do acesso para uma parcela de estudantes antes excluídos da educação superior, a política de cotas corresponde a uma ação afirmativa que tem o objetivo de elevar o número de estudantes negros na educação superior

Segundo Costa (2017), as cotas raciais quando centralizadas unicamente como política de reparação e ações afirmativas não asseguram a permanência do estudante na universidade. É preciso ir mais adiante e se preocupar “com a criação de uma política que possibilite o estudante não só ingressar, mas permanecer na universidade por meio da assistência estudantil” (Costa, 2017, p. 29).

Em concordância com o acima elencado, Cardoso (2014) aborda que as cotas raciais têm gerado resultados positivos com relação à reparação da desigualdade racial, sendo necessária para que seja estabelecida uma estrutura social justa e democrática no país. Enfatiza que é necessário que haja a interligação entre a política de cotas e outras políticas que não coloquem apenas os negros nas universidades, mas que se preocupem em mantê-los na universidade de forma digna, lhes dando condições para que concluam os estudos.

Apesar do crescente incentivo e estímulo para o ingresso na educação superior por meio dos sistemas de cotas e outras políticas de inserção, Santos (2023) relata que o sistema político-educacional é deficiente para manter os estudantes já inseridos nas instituições de educação superior. Daí, surge a problemática da grande evasão, que se dá por motivos individuais relacionados aos estudantes, como a falta de condições financeiras para se manter na universidade, inadaptação ao estilo da educação superior, baixo rendimento acadêmico e motivos relacionados com a insatisfação com a instituição de ensino, como a precariedade das instalações e serviços.

Graças às políticas públicas e às ações afirmativas, estudantes que não tinham condições de cursar a educação superior tiveram a oportunidade de ingressar em universidades públicas e alcançar o tão sonhado diploma. No entanto, há uma necessidade de se questionar de que forma o acesso ao nível superior tem sido garantido aos estudantes de camadas populares e como esse público estudantil tem sido acolhido no interior das universidades, visto que as políticas públicas de acesso à educação superior não garantem a permanência dos estudantes, sendo necessárias

ações afirmativas que possibilitem a permanência estudantil de forma ampla e igualitária (Pereira, 2019).

Aires (2021) desenvolveu UNIR uma pesquisa cuja questão norteadora é a indagação se a reserva de vagas para estudantes de escola pública, com renda per capita de um salário mínimo e meio, conferida na Lei de Cotas, e as ações da Pnaes) contribuem para o ingresso, a permanência e o sucesso dos estudantes cotistas na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Conclui a autora que os resultados encontrados apontam que os alunos assistidos pela Pnaes permaneceram na instituição, no período de 2015 a 2020, e concluíram o curso, o que revela não apenas a inclusão de estudantes cotistas, mas também seu sucesso acadêmico por meio da aplicação de política nesta universidade. Reforça que a Lei de Cotas, possibilita o acesso à educação superior e o Pnaes por meio das ações afirmativas da AE, tem contribuído de maneira positiva para que os alunos cotistas que tiveram acesso à AE alcancem sucesso acadêmico, mediante sua permanência e conclusão do curso superior.

De forma geral, verifica-se que há uma tendência nos estudos em apontar que as cotas tem alcançado o objetivo da garantia do acesso, bem como a comprovação da necessidade e viabilidade da lei de cotas para a inclusão, apesar dos desafios que esses alunos enfrentam, porém, apesar da lei de cotas possibilitar o acesso desses estudantes, ainda se discute a permanência desse aluno no curso superior e também a avaliação do desempenho do mesmo.

3.5 ANÁLISE CRÍTICA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÓTICA HISTÓRICO-DIALÉTICA

A análise crítica da democratização da Educação Superior no Brasil revela que o processo, embora marcado por avanços formais, mantém-se estruturalmente limitado pela lógica de classe que sustenta o modo de produção capitalista. Sob o prisma do MHD, a educação superior no Brasil se apresenta como um espaço de contradições: enquanto a superestrutura jurídica e política (Leis e Programas) afirma a igualdade de oportunidades, a base econômica reproduz as condições materiais de desigualdade que impedem a universalização real do direito à educação.

Historicamente, a educação superior brasileira, como expressa Saviani (2011), se consolidou como privilégio de classe, destinado à reprodução da elite e à formação

dos quadros técnico-intelectuais necessários à manutenção da hegemonia burguesa. Mesmo diante das políticas de expansão e inclusão — como o Reuni, o Enem/Sisu, o Prouni, o Fies e a Lei de Cotas (2012) —, a democratização alcançada permanece, em grande medida, formal e parcial. De acordo com Maciel (2020), essas políticas, embora tenham respondido a pressões sociais e demandas do capital por força de trabalho qualificada, priorizaram o ingresso em detrimento da permanência e da qualidade, compondo um cenário de inclusão quantitativa sem transformação estrutural.

A questão da permanência, como ressaltam Zago (2006) e Maciel (2020), representa o ponto nodal dessa contradição: a democratização só se concretiza quando há condições materiais para sustentar a trajetória acadêmica dos estudantes vulneráveis; contudo, o Estado capitalista limita-se a promover o ingresso, gesto simbólico de legitimação democrática, enquanto recua no investimento em políticas de permanência, submetido à lógica da austeridade e da racionalidade fiscal. De acordo com Pereira (2012), austeridade pode ser compreendida como a política fiscal conservadora que visa ao ajuste fiscal por meio da redução dos gastos públicos, com a finalidade de garantir o superávit primário e, assim, o pagamento dos juros da dívida pública.

O resultado desse movimento é a manutenção da evasão e a cristalização de um modelo de inclusão restrita que, embora atenuar tensões sociais, falha em alterar as estruturas de desigualdade. Em síntese, a democratização da educação superior no Brasil realiza-se como um processo dialético e incompleto, em que o avanço formal convive com a permanência material da exclusão. A expansão do acesso, sem a sustentação de políticas robustas de permanência e qualidade, reafirma os limites de um Estado que, operando sob a lógica do capital, reconhece o direito à educação apenas até o ponto em que ele não ameaça as bases de acumulação. Como adverte Ristoff (2014), não basta abrir as portas da universidade; é preciso garantir que os caminhos dentro dela sejam igualmente acessíveis e emancipatórios. A inclusão formal, desprovida de suporte material, converte-se em nova forma de seletividade - expressão contemporânea da velha contradição entre o direito proclamado e a desigualdade produzida.

4 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Esta seção tem como objetivo apresentar a configuração da política de AE da UFMS, a fim de oferecer uma visão abrangente sobre sua estrutura, diretrizes e formas de implementação. As informações aqui sistematizadas foram obtidas por meio de consultas a documentos institucionais disponíveis publicamente, como o site oficial da UFMS, os Relatórios de Gestão e os PDIs, que permitem identificar as principais ações voltadas à permanência estudantil, bem como os recursos destinados a esse campo.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA UFMS

A UFMS surgiu a partir da incorporação de várias Faculdades e Institutos de Educação Superior distribuídos na época pelo estado de Mato Grosso, como resultado do primeiro ciclo expansionista da Educação Superior, ocorrido no período da ditadura militar. Segundo Benfica (2019, p. 1):

A institucionalização de escolas de ensino superior ocorreu em um contexto nacional que favorecia o seu processo de interiorização, escolas essas encabeçadas por lideranças locais, profissionais liberais que se utilizavam do discurso da promoção da modernização regional para adquirirem poder e reconhecimento com as iniciativas empreendidas no campo educacional.

De acordo com Benfica (2019), a política educacional então adotada, buscava valorizar o capital humano, com o entendimento da educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, ou seja, compreendendo que o trabalho qualificado por meio da educação é um dos principais mecanismos para ampliar a produtividade econômica. Dessa forma, para tornar a economia do país mais competitiva internacionalmente, buscou-se potencializar o desenvolvimento regional, especialmente das regiões menos desenvolvidas.

Em consonância com o acima elencado e de acordo com Saviani (2008a), caberia à Educação Superior a formação da força de trabalho especializada requerida pelas organizações que se destacavam pelo crescimento do capital humano e financeiro. Nesse norte, frente ao projeto político liderado pela ditadura militar e pelo governo do estado de Mato Grosso, é importante conhecer, como se deu o surgimento

da UFMS, antiga Universidade Estadual de Mato Grosso - UEMT, já na segunda metade do século XX.

As universidades no Estado de Mato Grosso (MT) e MS foram idealizadas pelo governo de Pedro Pedrossian (1966-1971), como instrumento de desenvolvimento regional e instituídas no arcabouço das políticas modernizadoras, representadas como “farol a expulsar as trevas do subdesenvolvimento, que só será eliminado na medida em que a educação atingir a todas as camadas populares” (Mato Grosso, 1971, p.11). Dessa forma, as duas universidades citadas, foram criadas com o intuito de cessar o fluxo migratório dos jovens para outros estados, que partiam em busca de oportunidades para prosseguir seus estudos.

A UFMS teve sua origem, em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia, em Campo Grande, que seria o embrião da educação superior pública no Sul do então estado de MT (Mato Grosso, 1971).

Em 1966, pela Lei nº 2.629 de 1º de janeiro de 1966, foi criado o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (IBCG) que incorporou a Faculdade de Farmácia e Odontologia. No ano seguinte, em 1967, foi criado em Corumbá, pelo Decreto Estadual nº 402 de 13 de novembro de 1967, o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá e o Instituto de Ciências Humanas e Letras, na cidade de Três Lagoas (Mato Grosso, 1966, 1967).

Os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, passaram a compor a UEMT, em 1969, por meio da Lei Estadual nº 2.947 de 16 de setembro de 1969, e posteriormente foram instituídos os Centros Pedagógicos de Aquidauana (1970), de Dourados (1971) e de Rondonópolis/MT (1976). E em 1971, foi inaugurado o Câmpus de Campo Grande, UEMT, com quatro unidades de salas de aula, além do RU, do Complexo Aquático, do Moreirão, e o monumento símbolo da UFMS, conhecido popularmente como “paliteiro”, construído na entrada do Câmpus (Mato Grosso, 1969).

De acordo com Bittar, Rodríguez e Almeida (2006, p. 24), “[...] a autorização para o funcionamento da UEMT, ocorreu por meio do Decreto Presidencial nº 67.484, de 4 de novembro de 1970, assinado pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici e pelo Ministro da Educação, Jarbas Passarinho”. Com a divisão do Estado de MT ocorrida em 1977, institucionalizada pela Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro, assinada pelo Presidente Ernesto Geisel, dois anos mais tarde foi concretizada a federalização da instituição, que passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato

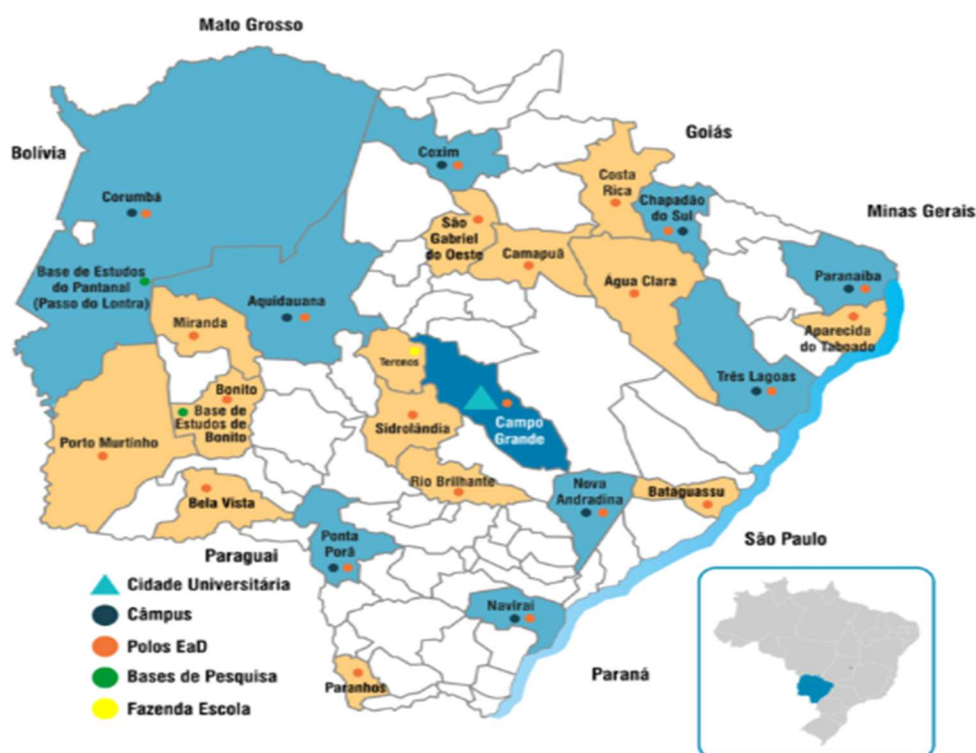
Grosso do Sul (FUFMS) pela Lei Federal nº 6.674, de 5 de julho de 1979, com sede em Campo Grande, capital do Estado de MS, porém conhecida como UFMS (Brasil, 1970b, 1977, 1979).

O Centro Pedagógico de Rondonópolis, sediado em Rondonópolis/MT, passou a integrar a Universidade Federal de MT (UFMT), e o Câmpus de Dourados – CPDO, foi transformado na UFGD, com sua instalação ocorrida em 1º de janeiro de 2006, por meio da Lei nº 11.153 de 29 de setembro de 2005 (Brasil, 2005c).

4.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UFMS EM 2024

De acordo com a Figura 1, observa-se que a UFMS tem uma estrutura organizacional multicampi, com unidades da Administração Central, Setorial e Suplementares distribuídas por todo Estado de MS (UFMS, 2024a).

Figura 1 – Mapa dos câmpus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Fonte: UFMS, 2024a.

O câmpus principal e a sede administrativa formam a Cidade Universitária, localizada em Campo Grande, capital de MS, que conta atualmente com mais nove câmpus distribuídos nas cidades de Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim,

Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta-Porã e Três Lagoas; o que contribui para descentralizar o ensino com o objetivo de atender à demanda de várias regiões do estado, descritos abaixo com base no documento UFMS – Mapa dos Câmpus (UFMS, 2024a).

Com o intuito de caracterizar o *lócus* da presente investigação, disponibiliza-se os dados referentes ao segundo semestre de 2024, de forma a permitir uma compreensão mais ampla do contexto institucional no qual se insere a presente pesquisa, o número de alunos se apresenta assim distribuídos (UFMS, 2025b, 2025c, 2025d, 2025e):

Graduação: 27.678 estudantes matriculados em cursos presenciais e 7.816 na modalidade EaD (Ensino a Distância); quanto à autodeclaração racial, 10.854 estudantes se identificam como brancos, 8.058 como pardos, 5.545 não declararam raça/cor/etnia, 1.937 se autodeclaram pretos, 791, indígenas e 453 se identificam como amarelos; quanto ao tipo de ingresso 65% dos estudantes ingressaram por meio da ampla concorrência, enquanto 35% acessaram a universidade por meio de políticas de ação afirmativa (Cotas). Os cursos totalizam 138, sendo 127 presenciais e 11 na modalidade EaD.

Stricto Sensu: 2.463 estudantes matriculados, 1.154 em mestrado acadêmico, 345 em mestrado profissional e 964 em doutorado; distribuídos em 72 cursos, sendo 37 cursos de mestrado acadêmico e 11 de mestrado profissional além de 24 curso de doutorado.

Lato Sensu: 8.658 estudantes matriculados, 285 em residências médica e 8.373 em especialização; distribuídos em 38 cursos, dos quais 27 são residências médicas e 11 cursos de pós-graduação *lato sensu*, voltados para a formação prática de gestores e executivos (MBA).

Em relação ao quadro funcional, a UFMS conta em 2024 com 1.611 docentes (90% são doutores, 7% mestres e 3% especialistas) e 1.729 técnicos-administrativos, os quais garantem a operacionalização das atividades acadêmicas e administrativas em toda a estrutura multicampi da universidade (UFMS, 2025c, 2025d, 2025f).

Acrescenta-se que, em 2024, a UFMS possuía além dos dez câmpus, 23 polos de educação a distância, duas bases de pesquisa e uma Fazenda Escola, distribuídos por 22 municípios do estado (UFMS, 2024a).

A UFMS está presente em uma ampla e diversificada área geográfica, com câmpus distribuídos em diferentes microrregiões do estado, ao colocar o

câmpus de Campo Grande como centro de um círculo hipotético, abrange uma área geográfico-educacional com raio territorial superior a 500 km. Essa presença territorial estratégica atende diretamente a cerca de 100 municípios e, de forma indireta, atinge também regiões fronteiriças de países vizinhos, como o Paraguai e a Bolívia, de onde se originam parte dos estudantes vinculados a programas de cooperação internacional, como os alunos-convênio.

A inserção dos mapas dos câmpus da UFMS nesta pesquisa tem como finalidade contextualizar espacialmente a abrangência da instituição e destacar a importância da sua capilaridade para a democratização do acesso à educação superior. Essa dispersão territorial impõe desafios e especificidades à gestão da política de AE, especialmente quando se consideram as desigualdades regionais, as distâncias físicas entre os centros urbanos e os locais de origem dos estudantes, e as condições socioeconômicas que interferem diretamente na permanência e no êxito acadêmico.

Além disso, ao localizar geograficamente os câmpus, torna-se possível compreender como a universidade se articula com o território em que está inserida, contribuindo para o desenvolvimento local e regional, e cumprem não apenas uma função ilustrativa, mas também analítica, auxiliando na visualização das condições concretas em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos (UFMS, 2025b).

4.2.1 Câmpus de Campo Grande/Cidade Universitária

Inaugurado em 1971, no câmpus central da UFMS, funcionam as seguintes unidades administrativas: Reitoria; Pró-Reitoria de Administração e Infraestrutura (Proadi); Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes); Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Esporte (Proece); Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep); Pró-Reitoria de Graduação (Prograd); Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Propp); e a Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan). Completam o quadro da Administração Central da UFMS a Agência de Comunicação Social e Científica; a Agência de Educação Digital e a Distância, a Agência de Internacionalização e de Inovação; e a Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação (Figura 2).

Além das unidades administrativas, no Câmpus de Campo Grande, estão localizadas as unidades setoriais centrais: Escola de Administração e Negócios; Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição; Faculdade de Ciências

Humanas; Faculdade de Educação; Faculdade de Artes, Letras e Comunicação; Faculdade de Computação; Faculdade de Direito; Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia; Faculdade de Medicina; Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia; Faculdade de Odontologia; Instituto de Biociências; Instituto de Física; Instituto Integrado de Saúde; Instituto de Matemática; e o Instituto de Química, contando com 19.116 alunos 961 docentes (UFMS, 2025b, 2025c, 2025e).

Figura 2 - Mapa da Cidade Universitária/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande



Fonte: UFMS, 2024a.

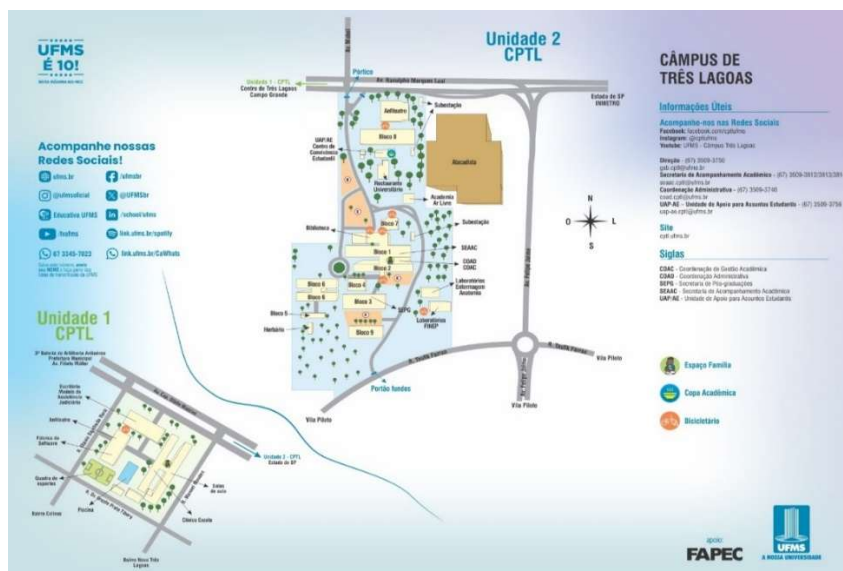
4.2.2 Câmpus de Três Lagoas - CPTL/UFMS

Em 1967, o Decreto Estadual nº 402, de 1º de janeiro, definiu a criação do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), no município de Três Lagoas, com o surgimento da UEMT, em 1969, o instituto passou a ser chamado de Centro Pedagógico de Três Lagoas (CPTL) e foi integralizado à UEMT. As primeiras aulas no CPTL aconteceram em março de 1970. Após a federalização e instituição da UFMS, tornou-se Câmpus de Três Lagoas, também designado CPTL (Mato Grosso, 1967).

O CPTL atualmente oferece os seguintes cursos: licenciaturas em Letras, Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, História e Matemática; e os bacharelados em Geografia, Ciências Contábeis, Direito, Administração, Enfermagem, Sistemas de Informação, Engenharia de Produção e Medicina, além dos cursos de Mestrado Profissional em Letras, Mestrado e Doutorado acadêmicos em Letras, Mestrado

Acadêmico em Geografia e Mestrado Profissional em Matemática (Figura 3); conta com 2.855 alunos e 76 docentes (UFMS, 2025b; 2025c, 2025e).

Figura 3 - Mapa do Câmpus de Três Lagoas/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Fonte: UFMS, 2024a.

4.2.3 Câmpus de Aquidauana – CPAQ/UFMS

O Câmpus de Aquidauana foi instituído em agosto de 1970, com a criação do Centro Pedagógico de Aquidauana (CPA), integrado à UEMT, com sede na cidade de Campo Grande. Em março de 1971, o CPA iniciou suas atividades com o primeiro vestibular para os cursos de Letras/Português, Letras/Inglês e Estudos Sociais. Depois da divisão do estado, em 1977, e com a federalização da UEMT, em 1979, o CPA passou a constituir uma Unidade da UFMS, com o nome de Centro Universitário de Aquidauana e, posteriormente, Campus de Aquidauana (CPAQ). (Figura 4).

O câmpus oferece os seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Biológicas, Geografia – Bacharelado, Geografia – Licenciatura, História, Letras com Habilitação em Português/Espanhol, Letras com Habilitação em Português/Inglês, Letras com Habilitação em Português/Literatura, Licenciatura Intercultural Indígena, Matemática, Pedagogia e Turismo. Também oferece cursos de pós-graduação, especializações temporárias e conta com dois programas de Mestrado: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia, área de concentração Análise Socioambiental dos Domínios Cerrado e Pantanal, e o Programa de Pós-Graduação

mestrado e doutorado em Educação e em Estudos Fronteiriços (Figura 5); conta com 1.782 alunos e 114 professores (UFMS, 2025b; 2025c, 2025e).

Figura 5 - Mapa do Câmpus do Pantanal (Corumbá)/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Fonte: UFMS, 2024a.

4.2.5 Câmpus de Paranaíba - CPAR/UFMS

Iniciou suas atividades no segundo semestre do ano de 2001, como forma de contribuir para o desenvolvimento social, ambiental, cultural, científico e profissional da região. Atualmente o CPAR, com sede em Paranaíba, oferece os cursos de graduação em Administração, Matemática, Psicologia e Medicina Veterinária e o curso de pós-graduação MBA em Gestão Estratégica de Organizações (Figura 6), conta com 466 alunos e 37 professores (UFMS, 2025b; 2025c, 2025e).

4.2.6 Campus de Coxim - CPCX/UFMS

Com o início das atividades, em 06 de agosto de 2001, sua implantação só foi possível em função de uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a UFMS. Os dois primeiros cursos implantados no campus foram o de Licenciatura em História e o de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Espanhol. Em agosto de 2007 foi inaugurada a sede própria. Atualmente o CPCX com sede em Coxim, oferece os cursos de Graduação em Direito, Enfermagem, História, Letras e Sistema de

4.2.7 Câmpus de Nova Andradina - CPNA/UFMS

Iniciou suas atividades em julho de 2006, com a oferta de dois cursos na área de formação de professores: Geografia e História. Em 23 de outubro de 2009 foi inaugurada a sede própria, e todas as atividades, acadêmicas e administrativas foram transferidas, para o novo prédio, construído em uma área de 16 hectares, doada pelo Poder Público Municipal. Atualmente o CPNA, com sede em Nova Andradina, oferta os cursos de Graduação em História, Administração, Ciências Contábeis e Engenharia de Produção, além do curso de pós-graduação em Gestão Organizacional e Negócio (Figura 8); conta com 492 alunos e 33 professores (UFMS, 2025b; 2025c, 2025e).

Figura 8 - Mapa do Câmpus de Nova Andradina/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



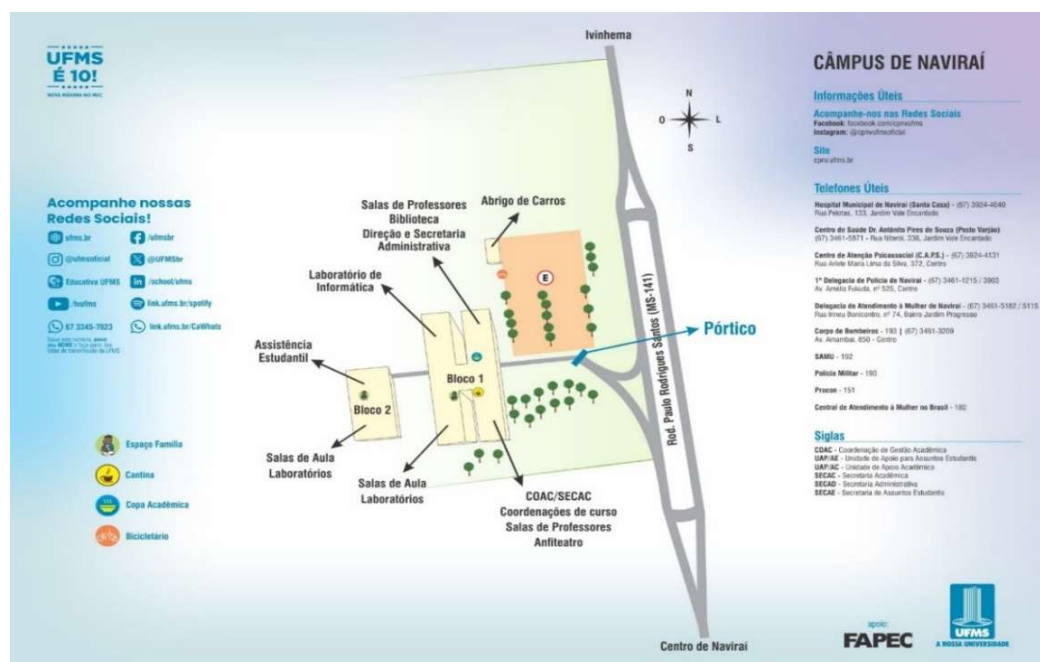
Fonte: UFMS, 2024a.

4.2.8 Câmpus de Naviraí - CPNV/UFMS

Surgiu como resultado do programa Reuni. Para tanto, houve a parceria entre a UFMS e a Prefeitura de Naviraí, que fez a doação do terreno para construção e instalações necessárias. O município de Naviraí é a cidade polo da região do Conesul e para a implantação do câmpus, foi realizada uma sondagem na região que detectou a necessidade de formação de professores para atuar na Educação Básica, portanto, implantado em 2009, o curso de Pedagogia, voltado para a atuação na Educação

Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além do curso de Ciências Sociais para a formação de professores para atuar no Ensino Médio. No dia 30 de março de 2010, o câmpus foi inaugurado em sede própria. Atualmente o CPNV conta com os Cursos de Administração, Ciências Sociais e Pedagogia, além do curso de pós-graduação lato sensu MBA em Gestão de Negócios (Figura 9); conta com 454 alunos e 75 professores (UFMS, 2025b; 2025c, 2025e).

Figura 9 - Mapa do Câmpus de Naviraí/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



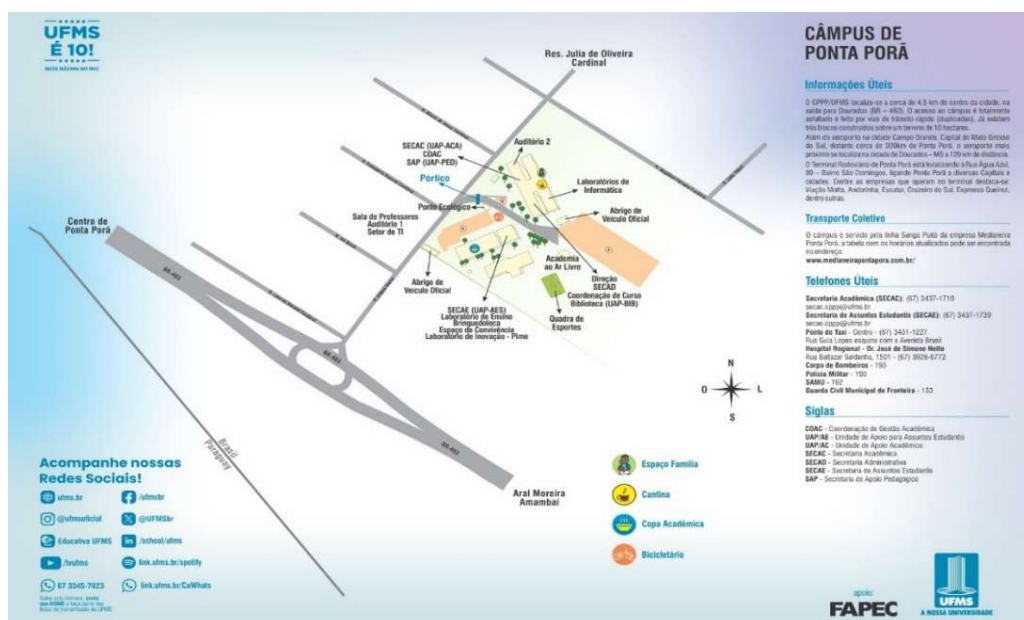
Fonte: UFMS, 2024a.

4.2.9 Câmpus de Chapadão do Sul – CPCS/UFMS

O Câmpus de Chapadão do Sul (Figura 10), foi implantado em meados de 2006, e iniciou suas atividades com o curso de Agronomia. A partir do potencial florestal do estado de Mato Grosso do Sul e na demanda por profissionais que atuarão no setor e por meio da inclusão da UFMS no Programa Reuni, foi implantado o curso de Engenharia Florestal, com início das aulas em março de 2010. Os cursos de Agronomia e Engenharia Florestal, são os únicos existentes na UFMS. O CPCS está localizado estrategicamente na mais importante região agrícola e florestal de Mato Grosso do Sul, denominada Bolsão Sul-mato-grossense, conta com 481 alunos e 36 professores (UFMS, 2025b; 2025c, 2025e).

administrativos e colaboradores – quanto na expansão e modernização de sua infraestrutura multicampi. Desde sua fundação, a UFMS se consolidou como um polo de excelência no ensino, pesquisa, extensão, ciência, tecnologia e inovação, sendo a maior e mais importante instituição pública de ensino superior do estado. Ao longo desses anos, a Universidade transformou a vida de mais de 70 mil pessoas, que encontraram na UFMS sua formação profissional, tornando-se egressos que hoje contribuem para o desenvolvimento de Mato Grosso do Sul e do Brasil. A instituição não apenas forma profissionais, mas também impulsiona o desenvolvimento regional e a produção de conhecimento científico relevante para a sociedade.

Figura 11 – Mapa do Câmpus de Ponta Porã/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Fonte: UFMS, 2024a.

Em 1979, a recém-criada UFMS já nasce com uma estrutura multicampi e abrangência regional. Incorporando a estrutura da antiga UFMT iniciou suas atividades oferecendo 22 cursos de graduação, distribuídos em sua sede, Campo Grande e nos polos regionais estratégicos, Corumbá, Três Lagoas, Aquidauana e Dourados. Seu patrimônio inicial já incluía monumentos e construções importantes como o Teatro Glaucê Rocha, o Estádio Moreirão e o Monumento Símbolo (Brasil, 1979; UFMS, 2024a).

Construído por Caetano Fraccaroli, o Monumento Símbolo da UFMS (Figura 12) também conhecido como “Paliteiro” foi tombado pela Prefeitura Municipal de

Campo Grande pelo Decreto nº 9.489, de 10 de janeiro de 2006, representa o compromisso da UFMS com a formação universitária. Encomendada em 1970, pelo então arquiteto da UFMS, Armênio Iranick Arakelian, o monumento é alto, com peças esguias de concreto, com um lago na base e recortado de árvores do cerrado. As vinte e quatro colunas horizontais nascendo da água representam a vida e dão às pessoas que passam ao largo o sentido de movimento que expressam o dinamismo da juventude. As colunas orientadas para o alto (infinito) representam as aspirações sem limites dos jovens. (Campo Grande, 2006; UFMS, 2006, 2024a).

Figura 12 – Monumento Símbolo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Paliteiro)



Fonte: UFMS, 2006.

4.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E RECURSOS HUMANOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFMS.

A configuração da estrutura organizacional e dos recursos humanos destinados à AE na UFMS revela aspectos importantes da institucionalização dessa política no âmbito da instituição. Compreender quais setores assumem a responsabilidade pela gestão das ações e como está constituída a equipe envolvida permite analisar a capacidade da universidade de implementar, acompanhar e avaliar as políticas de AE, bem como de responder às demandas dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Desde 2017, a AE na UFMS é desenvolvida pela Proaes, criada pela Resolução nº 02, 20 de janeiro de 2017 do Conselho Universitário da UFMS (Coun/UFMS).

Anteriormente a AE era vinculada a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (Preae), entretanto ao assumir o cargo de Reitor o Prof. Marcelo Augusto Santos Turine, alterou esta estrutura organizacional, desmembrando-a em duas Pró-reitorias, a Proaes e a Proece (UFMS, 2017c).

A Proaes foi instituída com a finalidade exclusiva de planejar, coordenar, acompanhar e avaliar a política estudantil da UFMS e das atividades dirigidas aos estudantes. Segundo a Resolução nº 33 de 6 de março de 2017 do Conselho Diretor da UFMS (CD/UFMS), compete à Proaes:

- propor as políticas e normas relativas ao funcionamento do sistema relacionado aos assuntos estudantis no âmbito da UFMS;
- monitorar e avaliar a política e os programas e ações desenvolvidas;
- gerenciar os recursos da universidade destinados à política estudantil da UFMS e aos programas nacionais destinados aos alunos em situação de vulnerabilidade¹⁰ socioeconômica¹¹; gerenciar os recursos internos destinados aos programas de atendimento aos estudantes, sejam os que apresentam e os que não apresentam vulnerabilidade socioeconômica;
- captar recursos para execução das políticas estudantis estabelecidas para a universidade;
- desenvolver o planejamento estratégico, estabelecendo metas para as ações voltadas a todo segmento de estudantes;
- administrar o sistema acadêmico para monitoramento do desempenho acadêmico do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica;

¹⁰ Conformado na matriz discursiva da Bioética, o conceito de vulnerabilidade é tido como condição inerente ao ser humano, naturalmente necessitado de ajuda, diz do estado de ser/estar em perigo ou exposto a potenciais danos em razão de uma fragilidade atrelada à existência individual, eivada de contradições. O ser humano vulnerável, por outro lado, é aquele que, conforme conceito compartilhado pelas áreas da saúde e assistência social, não necessariamente sofrerá danos, mas está a eles mais suscetível uma vez que possui desvantagens para a mobilidade social, não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada. Assim, ao mesmo tempo, o ser humano vulnerável pode possuir ou ser apoiado para criar as capacidades necessárias para a mudança de sua condição (Carmo e Guizardi, 2018).

¹¹ Conceito de vulnerabilidade adotado conforme a Política Nacional de Assistência Social, que conceitua como “famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, o acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (Brasil, 2004c p.33).

- elaborar estudos e propor ações para permanência e melhoria do desempenho acadêmico;
- elaborar, coordenar e avaliar projetos e ações afirmativas dirigidas aos estudantes;
- coordenar e monitorar as ações das Secretarias de Apoio para assuntos estudantis nos câmpus;
- manter articulação e desenvolver projetos com as Pró-reitorias e Unidades da Administração Setorial, voltados à comunidade acadêmica visando à execução de ações da política de assuntos estudantis; e
- propor acordos de cooperação, convênios, parcerias e outros instrumentos similares entre a universidade e outros órgãos e instituições, em benefício dos programas e ações voltados ao bem-estar e permanência dos estudantes na universidade (UFMS, 2017d).

Para o desenvolvimento de suas competências conta com duas diretorias e seis secretarias: a Diretoria de Assuntos Estudantis (Diaes), que é a unidade responsável pela coordenação, execução, acompanhamento e avaliação da Política de AE e acompanhamento das ações dirigidas ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica; e a Diretoria de Inclusão e Integração Estudantil (Diest), que é responsável pelo acompanhamento das atividades relativas aos estágios, pelo fomento e planejamento de políticas e estratégias para estreitar e articular relacionamentos com a comunidade de estudantes (UFMS, 2024b).

As secretarias subordinadas à Diaes são: a Secretaria de Espaços de Alimentação (Seali), responsável pelo desenvolvimento de ações de atenção à alimentação dos estudantes oferecidas nos espaços da UFMS; a Secretaria de Assistência Estudantil (Seae), responsável pelo atendimento, orientação e acompanhamento aos estudantes participantes de programas de assistência estudantil da UFMS; e por fim, mas não menos importante a Secretaria de Atenção à Saúde do Estudante (Sease), responsável pelo desenvolvimento de ações de atenção à saúde dos estudantes da UFMS (UFMS, 2024b).

A Diest possui as seguintes secretarias: a Secretaria de Acessibilidade e Ações afirmativas (Seaaf), responsável pelo desenvolvimento de ações que promovam a acessibilidade às políticas afirmativas na UFMS; a Secretaria de Desenvolvimento Profissional e Egressos (Sedepe), responsável por apoiar, administrativa e tecnicamente, os cursos de graduação nas atividades relativas a

estágio; e a Secretaria de Formação Integrada (Sefi), responsável pela recepção dos estudantes na UFMS e pela sua integração na vida universitária, bem como pela articulação com instituições de representação discente com ênfase na permanência e qualidade de vida. A Proaes conta com 35 servidores efetivos distribuídos pelos cargos abaixo identificados no Quadro 7:

**Servidores da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

CARGO	TOTAL
Administrador	1
Assistente Social	4
Assistente em Administração	14
Professor do Magisterio Superior	4
Psicólogo	3
Técnico em Assuntos Educacionais	6
Tradutor Intérprete de Libras	3
	35

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em UFMS, 2025f.

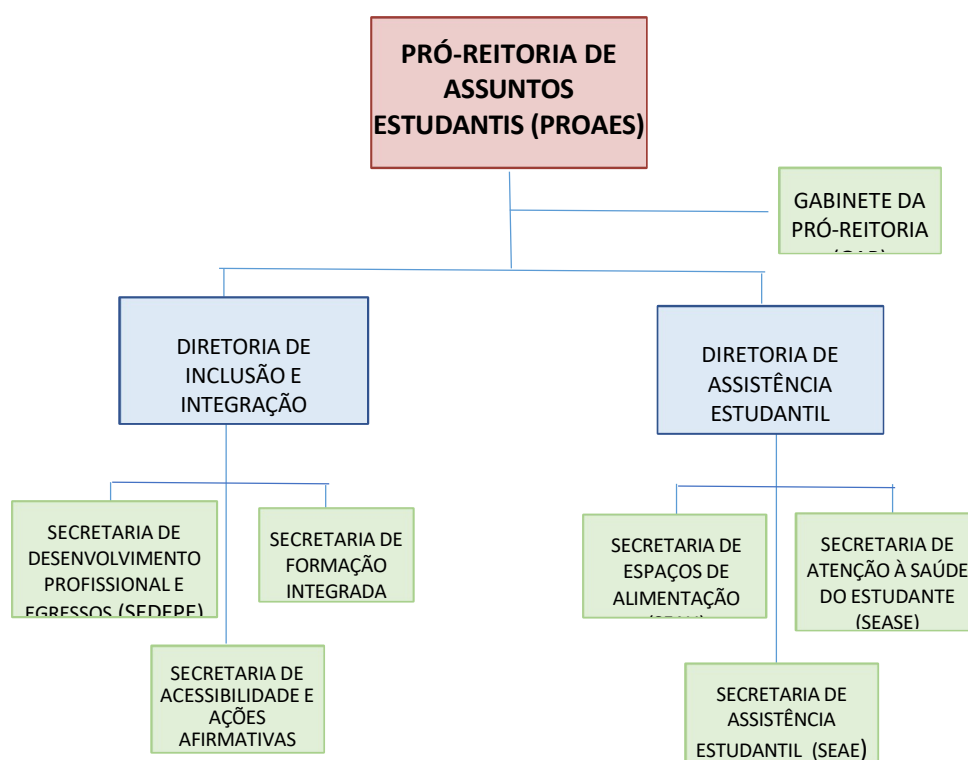
Observa-se que o quadro funcional da Proaes é composto por diferentes cargos que refletem a diversidade de atribuições da unidade. Dentre esses, destaca-se o cargo de Assistente em Administração, que representa a maior parte do efetivo, com 14 servidores, responsáveis por atividades de natureza administrativa, de apoio e execução de processos internos. Os Técnicos em Assuntos Educacionais, no total de seis servidores, possuem atuação voltada ao acompanhamento pedagógico e à execução de políticas educacionais. Os Assistentes Sociais (quatro) e Psicólogos (três), são profissionais essenciais para o desenvolvimento das ações de AE e para o suporte socioemocional dos discentes. Além disso, destaca-se a atuação dos servidores que ocupam o cargo de Tradutor Intérprete de Libras (três), que buscam assegurar a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos nos espaços acadêmicos. Por fim, e não menos importante, o quadro é complementado por quatro Professores do Magistério Superior, que colaboram em projetos e programas de caráter formativo e de integração acadêmica.

Em síntese, a estrutura de pessoal da Proaes revela uma composição multidisciplinar, voltada à execução das políticas de AE e ao apoio integral ao estudante universitário, articulando dimensões administrativas, pedagógicas e psicossociais, entretanto, a análise da composição funcional permite constatar um desequilíbrio entre o quantitativo de estudantes que necessitam de atendimento e a

disponibilidade de profissionais especializados nessas áreas. Esse quadro reflete uma contradição recorrente nas políticas públicas de assistência estudantil: enquanto os programas visam garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes em vulnerabilidade, a estrutura institucional muitas vezes não dispõe de recursos humanos suficientes para assegurar um acompanhamento efetivo, individualizado e continuado.

A Figura 13 apresenta o organograma da Proaes. A estrutura organizacional evidencia a forma como a pró-reitoria se organiza internamente para o desenvolvimento e execução das políticas de assistência e inclusão estudantil da instituição. Essa estrutura reflete uma organização integrada e multidisciplinar, que articula ações voltadas à formação, ao apoio social, à saúde e à inclusão, com vistas à consolidação da política institucional de AE na UFMS.

Figura 13 Organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis/UFMS - 2024



Fonte: UFMS, 2024b.

A Figura 13 e o Quadro 8 apresentam, de forma complementar, a estrutura organizacional e a distribuição das ações da Proaes. Enquanto a figura evidencia

graficamente o organograma, destacando a hierarquia entre a pró-reitoria, às diretorias e as secretarias que a compõem, o quadro detalha as funções e responsabilidades de cada uma dessas unidades, evidenciando como as ações de AE são operacionalizadas.

A Proaes (Figura 13) é composta por duas diretorias principais, cada uma subdividida em secretarias específicas, responsáveis pela execução direta das políticas estudantis. O Quadro 8 aprofunda essa estrutura ao descrever as atribuições de cada diretoria e secretaria, indicando suas funções voltadas à promoção do bem-estar, da permanência e da inclusão dos estudantes, por meio de ações de AE.

Quadro 8 - Ações de Assistência Estudantil desenvolvidas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, distribuídas entre as Diretorias e Secretarias - 2024

DIVISÕES/AÇÕES	SECRETARIAS/AÇÕES
1 DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS: - Coordenação, execução, acompanhamento e avaliação da política de Assistência Estudantil; - Acompanhamento das ações dirigidas ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	1 Secretaria de Espaços de Alimentação - Desenvolvimento de ações de atenção à alimentação dos estudantes oferecidas nos espaços da UFMS.
	2 Secretaria de Assistência Estudantil - Atendimento, orientação e acompanhamento aos estudantes participantes de programas de Assistência Estudantil.
	3 Secretaria de Atenção à Saúde do Estudante - Desenvolvimento de ações de atenção à saúde dos estudantes da UFMS.
2 DIRETORIA DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESTUDANTIL - Acompanhamento das atividades relativas a estágios; - Fomento e planejamento de políticas e estratégias para estreitar e articular relacionamentos com a comunidade estudantil.	1 Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas - Desenvolvimento de ações que promovam a acessibilidade às políticas afirmativas na UFMS.
	2 Secretaria de Desenvolvimento Profissional e Egressos - Apoiar administrativa e tecnicamente, os cursos de graduação nas atividades relativas ao estágio.
	3 Secretaria de Formação Integrada - Recepção dos estudantes na UFMS; - Integração dos estudantes na vida universitária; - Articulação com instituições de representação discente com ênfase na permanência e qualidade de vida.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em (UFMS, 2024b).

Dessa forma, a relação entre a Figura 13 e o Quadro 8 permite compreender tanto a estrutura organizacional formal quanto a distribuição prática das ações da AE na UFMS. O organograma fornece uma visão macro da divisão administrativa, enquanto o quadro traduz essa estrutura em ações concretas, demonstrando como cada secretaria e diretoria contribui para a implementação das políticas de

permanência e inclusão estudantil, essenciais ao cumprimento da missão institucional da UFMS.

4.4 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS RELATÓRIOS INSTITUCIONAIS DA UFMS

Esta subseção tem como objetivo examinar como a política de AE da UFMS é apresentada nos documentos institucionais. Busca-se, não quantificar, mas compreender os fundamentos, critérios e justificativas que nortearam a formulação das políticas e a escolha das ações implementadas ao longo dos anos. A análise se concentra, portanto, na identificação dos elementos que expressam a intencionalidade institucional frente às demandas estudantis, bem como nas referências e argumentos utilizados para sustentar as decisões no campo da AE.

Segundo Borsato (2015), as ações de AE, planejadas e implementadas pela UFMS foram fundamentais em definições e compreensões que se desenvolveram no decorrer dos anos. A existência ou não de uma definição de AE nos atos administrativos, bem como as características destas definições, contribuem para a compreensão do nível de relevância da AE para a UFMS, assim como permite a compreensão correta da direção dada para a configuração das suas ações.

A análise que segue visa apresentar parte do percurso da implementação da política de AE na UFMS. Para isso recorre-se a uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, com base nos Relatórios de Gestão do período de 2014 a 2023, nos PDIs de 2015 a 2019 e no PDI integrado ao Plano Pedagógico Institucional (PPI) - PDI/PPI 2020 – 2024.

Os registros informam que a UFMS utiliza a reserva de vagas desde o processo seletivo de 2013, tendo como critérios as indicações dispostas na Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas). Inicialmente fixou-se o percentual de 12,5% (doze e meio por cento) para aplicação da reserva de vagas, conforme a Resolução Coun/UFMS nº 58, de 19 de novembro de 2012. Em 2013, o percentual foi alterado para 25% (vinte e cinco por cento) através da Resolução Coun/UFMS nº 17, de 16 de abril de 2013. Em 2014, de acordo com a Resolução Coun/UFMS nº 29, de 29 de abril de 2014 o percentual foi para 37,5% (trinta e sete por cento) e em 2015 foi fixado pela Resolução Coun/UFMS nº 19, de 9 de abril de 2015 o percentual de 50% (cinquenta por cento) para aplicação

da reserva de vagas, mesmo percentual previsto na Lei de Cotas (Tabela 1) UFMS (2012, 2013, 2014b, 2015c).

Tabela 1 - Reserva de vagas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período 2012-2015

Ano	%
2012	12,5
2013	25,0
2014	37,5
2015	50,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base em UFMS (2012, 2013, 2014b, 2015c).

É importante contextualizar a AE nos relatórios institucionais da UFMS como desdobramento da Lei 12.711/2012, uma vez que, a Lei de Cotas proporcionou um grande impulso no ingresso à educação superior a uma parcela importante de estudantes que antes tinham este direito privado. Dessa forma, a partir deste marco histórico, iniciou-se na UFMS uma nova etapa, justamente a adoção de ações de assistência social com ênfase na permanência destes estudantes e consequentemente o sucesso na graduação. Segundo Maciel (2011), os documentos que normatizam as práticas são resultantes de interesses, embates e consensos estabelecidos. Os documentos que regulamentam a política de AE na UFMS, expressam resistências e avanços na busca pelo direito à educação dos estudantes historicamente excluídos e em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2012b).

Para Santos (2009), o capitalismo produz relações hierárquicas de poder entre os indivíduos, e consequentemente, reproduz as desigualdades sociais. Dessa forma, todas as dimensões da vida social são atingidas pelos problemas sociais provenientes deste sistema econômico, o que exige do estado respostas e ações frente a estes problemas, por meio de políticas e programas sociais centrados na garantia de direitos e que amenizem a exclusão social.

Castro (2009) afirma que a desigualdade econômica leva a desigualdade social, que tende a gerar outras formas de desigualdade como de raça, cor, idade, dentre outras. Salienta que os segmentos e grupos sociais não anseiam apenas pelo ingresso na educação superior, mas também pela permanência, por esta razão, ressalta a necessidade de uma política de assistência ao estudante com

monitoramento e acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas, o que auxilia na sua formação.

De acordo com Maciel (2011), a inclusão social na educação superior é algo que deve ser priorizado pelas políticas públicas, pois capacita a força de trabalho e representa uma das possibilidades para melhoria de vida dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e suas famílias. Segundo a autora: “[...] a inclusão social é apresentada como estratégia de longo prazo aliada a outras condições a serem alteradas pelo poder público, mas que não são explicitadas como processos, e sim como estratégias” (Maciel, 2011, p. 56).

Borsato (2015) explicita que:

“Toda a política pública possui uma determinada compreensão conceitual, nem sempre consensual, a qual representa formas históricas resultantes de lutas sociais e pactuações contínuas. A Assistência Estudantil inicialmente defendida pelos estudantes como um importante mecanismo de garantia de permanência para realizar sua graduação com qualidade, após a regulamentação do PNAES tem os seus objetivos remodelados pela conjuntura das políticas educacionais atuais, passando a ter como seu principal objetivo a redução da evasão e retenção” (Borsato, 2015 p. 119).

O Estatuto da UFMS, aprovado pela Resolução Coun/UFMS nº 93, de 28 de maio de 2021, no Capítulo III, art. 4º, inciso VII, a UFMS busca “assegurar a igualdade de condições para acesso e permanência na Instituição” o que reforça um dos princípios do direito social à educação previsto no art. 206, inciso I da Constituição Federal de 1988 e consolidado pelo art. 3º, inciso I da LDBEN, 1996. Por sua vez, o Regimento Geral da UFMS, aprovado pela Resolução (Coun/UFMS) nº 137, de 29 de outubro de 2021, não apresenta informações e detalhamentos acerca das ações de AE e permanência estudantil (Brasil, 1988, 1996; UFMS, 2021c, 2021d).

No PDI/UFMS 2015-2019, aprovado pela Resolução (Coun/UFMS) nº 14, de 13 de março de 2015 e pelas Resoluções nº 35, de 29 de julho de 2016 e nº 71 de 12 de setembro de 2017, ambas do COUN/UFMS, embasado na Política Nacional de Assistência Estudantil, objetiva propiciar o acesso, a permanência e a conclusão de curso de seus estudantes com ênfase na inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e qualidade de vida. Para a execução dos objetivos estabelecidos, a UFMS atua em quatro áreas estratégicas que são desenvolvidas por meio de programas e projetos fundamentados em metas quantificáveis, são elas: permanência; desempenho acadêmico; cultura, lazer e esporte e assuntos da juventude (UFMS, 2015b, 2016b, 2017a, 2017e).

Desta forma a UFMS, por meio da Proaes, busca atender aos estudantes em todos os setores pedagógico-administrativos da UFMS, promovendo ações reconhecidamente exitosas e inovadoras neste sentido. De acordo com PDI/UFMS 2015-2019, a UFMS busca promover:

I) a afirmação da educação superior como uma política de Estado; II) a gratuidade do ensino; III) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES. IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; V) a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; VI) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; VIII) a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos; IX) o pluralismo de idéias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central (UFMS, 2017a, p 56).

O Relatório de Gestão de 2014 preconiza a Preae como a unidade responsável pelo planejamento, orientação, coordenação e avaliação das atividades de extensão, de AE e de apoio à cultura e desporto no âmbito da Universidade e apresenta o Compromisso Social da Instituição como sendo a busca pela promoção do acesso e permanência dos estudantes, na perspectiva da inclusão social e democratização da educação superior, que se concretiza por meio do desenvolvimento de ações nas seguintes áreas: moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (UFMS, 2014a).

O referido relatório apresenta, o Programa de Apoio ao Estudante que objetiva a inclusão do acadêmico nas ações de AE acima explicitadas, com ênfase na permanência e no desempenho acadêmico, com prioridade aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, paralelo à execução dos programas assistenciais, a exemplo da Bolsa Permanência, Auxílio Alimentação, Incentivo à Participação em Eventos, Suporte Instrumental, Brinquedoteca, encaminhamentos para Atendimento médico, odontológico e psicológico, busca-se recursos para viabilizar a revitalização de espaços físicos com o objetivo de oferecer serviços de qualidade aos acadêmicos da instituição.

E em 2014, a UFMS se organizou mediante as orientações oferecidas pelo MEC, para, por meio do Programa Incluir, iniciar reformas e adaptações de ambientes

externos e internos da cidade universitária e de seus campi com o objetivo de promover acessibilidade aos estudantes com deficiência (UFMS, 2014a).

Os Relatórios de Gestão de 2015 e 2016 não apresentam novos conceitos acerca da AE na UFMS, apenas se preocupam em apresentar dados quantitativos das ações realizadas. No Relatório de Gestão de 2017 é apresentada a Proaes como a unidade responsável pela promoção da AE aos estudantes da UFMS, resultado do desmembramento da Preae, criando além da Proaes, a Proece (UFMS, 2015a, 2016a, 2017a).

Ainda, em 2017, ocorreram avanços no âmbito da AE na UFMS, pois segundo relatório de gestão daquele ano, decisões importantes foram tomadas, tais como: a) revisar e definir as normas de ações do Programa de Assistência Estudantil da UFMS que estabeleceu a ampliação e os critérios para a concessão dos auxílios permanência; alimentação; creche; moradia e participação de eventos, entre outros; b) ampliar e priorizar a concessão de benefícios aos estudantes com vulnerabilidade social; c) criar uma política integrada e única de uso do RU para atender à Cidade Universitária e os campus da UFMS; d) fortalecer as ações para a saúde física e mental e de atendimento educacional especializado aos acadêmicos com deficiência ou hiper-habilidades; e) reestruturar o Programa de Recepção dos Calouros da UFMS; com atividades em todos os campi e na Cidade Universitária. f) implementar a verificação das cotas de ingresso dos estudantes de graduação, de forma a proteger o interesse dos cotistas e coibir fraudes; g) reestruturar a Política de Estágio para os estudantes da UFMS; com culminância na implantação da Semana do Estágio, Emprego e Carreira na UFMS; h) criar Secretarias de Atendimento ao Estudante (Secae) nos nove câmpus da UFMS, além de local de atendimento próximo dos alunos na Cidade Universitária, de forma a maximizar o acompanhamento dos acadêmicos. i) implementar a identidade estudantil, com unificação do documento para acesso aos serviços como biblioteca, RU e transporte na universidade (UFMS, 2017b).

O Relatório de Gestão de 2018 apresentou novas metas no bojo da AE na UFMS, são elas: a) prover o mapeamento de avaliação socioeconômica dos estudantes; b) realizar, junto aos estudantes beneficiados com auxílios estudantis, acompanhamento do desempenho acadêmico; c) incentivar os estudantes beneficiados com ações de assistência estudantil a preencher o formulário do egresso; e d) promover a inclusão de egressos na Semana de Desenvolvimento Profissional realizada anualmente na UFMS (UFMS, 2018a).

Em 2019, a UFMS sediou o encontro do Fonaprace da Regional Centro-Oeste, com destaque para o Relatório de Gestão deste ano sobre a importância de discutir a política de AE nas universidades públicas visando a elaboração de propostas de trabalho para o Fórum Nacional de Assistência Estudantil (UFMS, 2019a).

Outros destaques ocorridos, em 2019, segundo o referido relatório, foi a revitalização dos RUs do Campus de Aquidauana, Câmpus do Pantanal e da Cidade Universitária (Campo Grande), havendo a preocupação em promover a acessibilidade nas dependências e nos seus arredores aos estudantes com deficiência; e a institucionalização do Plantão Psicológico da Cidade Universitária com ampliação do serviço de pronto-atendimento em psicologia aos acadêmicos que demandaram algum tipo de apoio para lidar com situações de instabilidade emocional.

Os Relatórios de Gestão de 2020 e 2021, ressaltaram as ações adotadas pela UFMS no enfrentamento da pandemia de Covid-19, além da manutenção dos auxílios já oferecidos, foram publicados vários editais para a concessão de novos auxílios para atender a comunidade acadêmica em suas emergências, tais como: a) o auxílio de inclusão digital para obter acesso à internet por meio de chip de dados; b) cadastro para empréstimo de equipamento tecnológico para a realização dos estudos dirigidos com o uso de TICs; c) auxílio emergencial para aquisição de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) e d) o pagamento de auxílio emergencial para alimentação. Destaca-se a adoção no ano de 2021, do cadastro no CadÚnico do Governo Federal como condição comprobatória de vulnerabilidade econômica, com alto grau de acurácia e confiabilidade (UFMS, 2020, 2021a).

Em 2021, foi aprovado o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFMS, pela Resolução Coun/UFMS nº 124, de 31 de agosto de 2021, com ações voltadas prioritariamente aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, cada um dos auxílios oferecidos, os critérios para sua obtenção e a forma de receber os valores, sempre definidos por ato específico e divulgados por meio de editais (UFMS, 2021b).

Ainda em 2021, foi estabelecido o Objetivo Estratégico 3 que buscava promover o desenvolvimento estudantil em um ambiente inclusivo com três metas a serem atingidas: 1) obter 65% (sessenta e cinco por cento) de aproveitamento das disciplinas por estudantes beneficiários da assistência estudantil; 2) alcançar 35% (trinta e cinco por cento) de estudantes em situação de vulnerabilidade como beneficiários de programas da AE; 3) atingir 65% (sessenta e cinco por cento) de egressos ativos no

mercado de trabalho nos últimos dez anos (UFMS, 2021b).

Nos Relatórios de Gestão de 2022 e 2023, foram acrescidos os alvos das metas estipuladas, em 2021, sendo que o alcance dos resultados esperados foi implementado de maneira contínua, o acompanhamento presencial e remoto por meio de sistemas de informação, com ênfase na melhoria do desempenho acadêmico. O acompanhamento em prol do sucesso dos estudantes contou também com atendimento e apoio dos assistentes sociais e psicólogos, quando detectada a necessidade ou por livre demanda (UFMS, 2022b, 2023a).

Segundo o PPI, integrado ao PDI (PPI/PDI 2020–2024), a política de atendimento aos estudantes e AE define um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação e de pós-graduação dos estudantes, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (UFMS, 2023b).

O documento acima citado apresenta algumas atividades/ações inovadoras e inclusivas voltadas para a promoção da permanência e êxito na graduação. Um dos destaques é Projeto Aldeias Conectadas, em que estudantes indígenas da UFMS da região de Aquidauana tiveram sua conectividade à internet ampliada com a instalação de três torres de radiodifusão para a transmissão de internet via rádio e dois pontos de acesso wi-fi em cada uma das seguintes aldeias: Ipegue, Lagoinha, Água Branca, Bananal, Limão Verde, Colônia Nova e distrito de Taunay. Foram contemplados mais de duzentos estudantes.

Outro eixo da política de atendimento aos estudantes e AE apresentado pelo documento em tela é o desenvolvimento de ações transformadoras e exitosas para o ingresso e para a permanência dos estudantes em geral. De acordo com a Resolução Coun/UFMS nº 150, de 30 de agosto de 2019, que regulamenta as condições de ingresso por reserva de vagas nos cursos de graduação e de pós-graduação, tem se desenvolvido ações afirmativas de acesso e permanência tais como: a) publicação de editais para captação de estudantes com habilidades para apoiar pedagogicamente estudantes com deficiência e transtornos do espectro autista e aqueles com altas habilidades; b) atendimento aos estudantes surdos ou com baixa capacidade auditiva por intérpretes de libras (UFMS, 2019b).

No documento em foco, consta que a UFMS também tem atuado de maneira inovadora e produtiva nos aspectos que buscam a promoção da saúde física e mental

e a prevenção de doenças, são ações orientadas pela Resolução Coun/UFMS nº 126, de 31 de agosto de 2021, que estabeleceu a política de atenção à saúde dos estudantes nas situações de urgência e emergência, nos atendimentos psicológicos, em serviço social e orientação em saúde. Os atendimentos podem ser individuais, em plantões e/ou em grupo, e por meio das TICs podem ser realizados a distância a partir de uma Rede de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (2021d).

Cumprir destacar ainda que a UFMS é afiliada à Rede Iberoamericana de Universidades Promotoras de Saúde, o que reforça seu compromisso institucional na promoção da saúde junto aos servidores e estudantes. As ações orientadas à saúde passaram a ter um selo de certificação, e o voluntariado foi incentivado com o objetivo de ampliar a participação dos estudantes em ações de cidadania e desenvolvimento sustentável da sociedade como um todo (UFMS, 2018b).

Assim, de acordo com o PPI/PDI integrado 2020-2024, a cidadania é promovida de forma permanente por meio de ações de AE e programas institucionais de valorização das pessoas. É relevante mencionar a campanha institucional “Eu respeito”, na qual, a cada mês do ano são planejadas ações que visam o respeito pelo próximo e a promoção de saúde entre servidores e estudantes. Outra ação frisada é o atendimento psicossocial ao estudante, que é realizado diariamente pela equipe de assistentes sociais e psicólogos da UFMS, presentes em todos os câmpus e integrados em uma rede de AE, com o objetivo de atuar nas situações vivenciadas pelos estudantes nos âmbitos educacional e social, para a minimização da retenção e evasão, que além de prejudicar o sucesso acadêmico, também limitam as possibilidades de vivência acadêmica nas mais diversas áreas na Universidade, como: cultura, esporte, lazer, ensino, pesquisa, extensão, entre outros (UFMS, 2023b).

Outras iniciativas inovadoras que visam a permanência e a promoção completa da formação dos estudantes, de acordo com o mesmo documento acima citado, estão voltadas para o empreendedorismo social e os negócios de impacto socioambiental. Nesse sentido, diversos programas têm sido oferecidos pela Proaes, com destaque aos Programas de Acessibilidade, de Apoio Pedagógico e Nivelamento e Monitoria de Ensino de Graduação.

Tais atividades são voltadas ao acolhimento e identificação das necessidades dos acadêmicos, segundo o plano em questão, busca-se propiciar orientação individual e coletiva sobre os auxílios de assistência estudantil oferecidos, abordados

assuntos educacionais, de saúde, lazer e cultura, além de fornecer orientações sobre os direitos dos estudantes referentes as normativas institucionais, informações e encaminhamentos aos diversos serviços prestados (UFMS, 2023b).

Em consonância com o acima elencado a AE para a UFMS é contextualizada como um recurso fundamental ao ingresso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes, e, de forma especial, ao cumprimento da missão, dos objetivos e dos valores institucionalmente declarados no documento referendado. As diretrizes de atendimento aos estudantes e da assistência estudantil na UFMS buscam:

- incentivar e democratizar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica na UFMS, com o objetivo de aumentar a taxa de sucesso dos cursos e o aprimoramento na formação profissional, o que pode minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais;
- desenvolver programas de inclusão e ações afirmativas com intervenções que promovam a equidade no acesso e no sucesso dos estudantes da UFMS;
- promover políticas de promoção da cidadania e de sustentabilidade socioambiental por meio de campanhas institucionais e editais de incentivo a ações voluntárias, de empreendedorismo social e de promoção da saúde;
- implementar esforços contínuos e sistemáticos para melhorar o atendimento aos estudantes, visando promover melhor ambiente de convivência, estudo e atenção qualificada às demandas estudantis; e
- apoiar e organizar ações institucionais pautadas em parâmetros de qualidade que ampliem a visibilidade da UFMS na sociedade regional, nacional e internacional como uma Instituição competente para o desenvolvimento humano, sustentável com políticas de impacto social (UFMS, 2023b).

Como mencionado, o Programa de Assistência Estudantil da UFMS foi aprovado em 2021, pela Resolução Coun/UFMS nº 124/2021 , acrescenta-se que a mesma foi revogada, sendo substituída por uma nova normativa, a Resolução Coun/UFMS nº 399, de 21 de março de 2025. Essa reformulação resultou de um processo de revisão crítica conduzido pela instituição, orientado pela necessidade de alinhar o programa às transformações recentes nas diretrizes nacionais. Nesse contexto, os objetivos do programa foram significativamente ampliados, passando de cinco para quinze, com base nos princípios e diretrizes estabelecidos pela Lei nº

14.914/2024, que instituiu a Pnaes. A nova resolução reflete, portanto, uma concepção mais ampla e integrada da AE, reafirmando o compromisso institucional com a equidade, a inclusão e o direito à permanência dos estudantes na educação superior pública (Brasil, 2024c, UFMS, 2021b, 2025a).

Apresenta-se a seguir os objetivos previstos no art. 3º do citado documento, que refletem a ampliação conceitual e normativa do programa:

I - democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos; III - reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal; IV - contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes; V - apoiar estudantes estrangeiros da educação superior recebidos no âmbito de acordos de cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e outros países; VI - estimular a participação e o alto desempenho de estudantes em competições, em olimpíadas, em concursos ou em exames de natureza esportiva e acadêmica; VII - estimular as iniciativas de formação, extensão e pesquisa específicas para a área de assistência estudantil; VIII - garantir a mobilidade de estudantes em locais sem disponibilidade de transporte público para acesso regular às respectivas instituições de ensino para o acesso às aulas e a outras atividades de ensino, pesquisa e extensão, com veículo adequado, sempre que possível, com priorização daqueles que contribuem para o processo de transição energética; IX - adotar medidas que viabilizem o intercâmbio de estudantes participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G; X - promover e garantir a segurança alimentar e nutricional dos estudantes de graduação e de pós-graduação ao desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do espaço acadêmico; XI - viabilizar condições para moradia para estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais para a permanência e a conclusão do curso; XII - promover ações para a garantia do acesso pleno das pessoas com deficiência, com apoio pedagógico específico; XIII - acolher mães ou pais de filhos menores de seis anos de idade, com apoio, espaços físicos e atividades lúdico-pedagógicas para as crianças; XIV - oferecer salas e espaços adequados para o estudo, a pesquisa e a permanência de estudantes sob a orientação de bibliotecário, que funcionem vinte e quatro horas diárias, com oferta de espaços confortáveis, apropriados e seguros para o estudo, a consulta bibliográfica, a pesquisa e o acesso à Internet; e XV - promover a cultura do cuidado, de forma a melhorar as relações entre estudantes, professores e técnico-administrativos em modelo de atenção à saúde mental aberto e de base comunitária, com valorização do convívio com a família e a comunidade, em uma cultura inclusiva, acolhedora, antimanicomial, humanista e não violenta (UFMS, 2025a).

Ao considerar os objetivos estabelecidos para o programa de AE no âmbito da UFMS, constata-se que são adotados integralmente, com transcrição literal, os oito objetivos previstos na Lei nº 14.914/2024, explicitados na subseção 3.2.1 deste trabalho, incorporando-os à sua normativa interna. Essa apropriação demonstra, por um lado, a adequação da universidade à legislação federal recentemente sancionada (ainda não regulamentada), o que pode ser interpretado como uma tentativa de

legitimar institucionalmente o programa local à luz das diretrizes nacionais. No entanto, o documento vai além: acrescenta outros sete objetivos, totalizando quinze. Os objetivos complementares inseridos, embora limitados ao plano do discurso, evidenciam um esforço da UFMS em adaptar a política de AE às suas especificidades locais e às demandas concretas de sua comunidade acadêmica. Assim, a análise desta resolução permite problematizar como a UFMS, ao mesmo tempo em que cumpre formalidades legais, tenta mediar tensões internas e externas, em um contexto de crescente precarização das políticas públicas voltadas à permanência estudantil (Brasil, 2024c).

No art. 4º da Resolução Coun/UFMS nº 399/2025 estão descritas as ações que compõem o Programa de Assistência Estudantil da UFMS. Tais ações são direcionadas prioritariamente aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, definidos como aqueles cuja renda familiar per capita não ultrapassa um salário mínimo vigente. Abaixo, são as ações definidas no referido art.:

I - Auxílio-Permanência; II - Auxílio-Creche; III - Auxílio-Alimentação; IV - Auxílio-Moradia; V - Auxílio transporte; VI - Atenção à saúde; VII - Apoio à cultura; VIII - Apoio ao esporte; IX - Auxílio Financeiro para Participação em Eventos; X - Apoio Pedagógico; XI - Auxílio Emergencial; XII - Auxílio de Inclusão Digital; XIII - Auxílio Empréstimo de Equipamentos; XIV - Apoio aos estudantes: a) com deficiência, nos termos da legislação; b) com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação; e c) beneficiários de políticas de ações afirmativas estabelecidas na legislação. XV - Bolsa permanência do MEC; e XVI - Auxílio-Promissas (UFMS, 2025a).

Embora a Resolução nº 399/2025 explicita um conjunto de ações vinculadas ao Programa de Assistência Estudantil da UFMS, ainda há certa indefinição quanto ao escopo e à natureza dos programas previstos na Lei nº 14.914/2024, explicitados na subseção 3.2.2. Tal indefinição decorre do fato de que a referida legislação ainda não foi regulamentada, o que gera lacunas interpretativas sobre a organização, abrangência e operacionalização das ações no âmbito das instituições federais. Nesse contexto, torna-se difícil estabelecer com precisão os contornos entre o que a lei denomina como “programas” e as “ações” efetivamente desenvolvidas nas universidades. Um exemplo claro dessa indefinição pode ser observado na forma como a “Bolsa Permanência” é tratada. Enquanto a Lei 14.914/2024 a categoriza como um “programa” (art. 4º), a Resolução Coun/UFMS nº 399/2025 (art. 4º), a descreve como uma ação. Segundo Gimenez e Maciel (2018), a ação Bolsa Permanência integra a Política de AE da UFMS e destina-se aos estudantes em

situação de vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em curso de graduação presencial desta universidade. Esse cenário evidencia a ausência de uniformidade conceitual e a necessidade urgente de regulamentação. Essa diversidade não é meramente terminológica, ela impacta diretamente a forma como as instituições organizam, executam e justificam suas políticas de permanência estudantil (Brasil, 2024c, UFMS, 2025a).

Tal cenário de indefinição conceitual e normativa, reflete em última instância não apenas a ausência de regulamentação da Lei nº 14.914/2024, mas também as disputas políticas que historicamente permeiam a construção das políticas de AE no Brasil. Desde a criação do Pnaes, em 2007, a ausência de um marco legal robusto e detalhado tem sido um dos principais entraves à consolidação de uma política de permanência efetiva, articulada e financiada de forma estruturada.

A recente promulgação da lei representa um avanço institucional importante, mas sua plena implementação depende da regulamentação que ainda está em curso. Visando essa normatização, o MEC através da Portaria nº 244, de 14 de abril de 2025, instituiu um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar subsídios e recomendações para regulamentação dos programas e das ações de AE no âmbito da Pnaes (Brasil, 2025a). Além de representantes do MEC, de suas secretarias e órgãos vinculados, esse grupo de trabalho terá a participação de entidades da sociedade civil como: Andifes, Une, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Associação Nacional de Pós-Graduandos (Anpg) e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes).

Entretanto, o cenário atual ainda é marcado por incertezas, que impactam diretamente a capacidade das instituições de educação superior em planejar e executar ações de AE com base em diretrizes nacionais consistentes (Brasil, 2024c)

Apesar da definição das ações no âmbito da Resolução nº 399/2025, permanece uma lacuna importante quanto à compreensão dos programas mencionados na Lei nº 14.914/2024, uma vez que, não há, até o momento, clareza suficiente sobre os critérios, formatos e diretrizes que devem nortear a execução desses programas nas instituições federais de educação. Essa indefinição compromete, em parte, a articulação entre a legislação federal e as normativas internas das universidades, como é o caso da UFMS (Brasil, 2024c, UFMS, 2025a).

Ainda que persistam as indefinições citadas, observa-se que a UFMS tem buscado consolidar sua própria política de AE, por meio do desenvolvimento e

execução de ações alinhadas às demandas de sua comunidade acadêmica. Com o objetivo de aprofundar a análise dessas ações e de refletir sobre seus impactos na vida estudantil, elas serão abordadas na seção 5 em articulação com os indicadores educacionais levantados nesta pesquisa.

4.5 CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

A política de AE da UFMS, em especial a partir da promulgação da Lei de Cotas, incorpora um discurso de garantia do direito à permanência, fundamentado nos princípios da igualdade de oportunidades e da justiça social. Documentos como o PDI/PPI (2020–2024) e a Resolução Coun/UFMS nº 399/2025 reafirmam esse compromisso, enfatizando a necessidade de democratização e a redução das desigualdades regionais e socioeconômicas.

No entanto, a materialidade dessa política revela uma transfiguração ideológica. Os relatórios de gestão e os indicadores institucionais evidenciam a conversão da AE de um direito social universal em uma ferramenta de regulação de desempenho e eficiência. Nos relatórios institucionais, a AE é vinculada a metas quantitativas, como redução da evasão, aumento do aproveitamento acadêmico e inserção no mercado de trabalho — metas que refletem mais as exigências de produtividade do capital do que as necessidades concretas dos estudantes vulneráveis.

A contradição manifesta-se entre o discurso de direito e a prática de controle. Ao redefinir a AE como política de gestão de resultados, a universidade reproduz a lógica capitalista de subordinar as políticas sociais à racionalidade econômica e gerencial. De acordo com Castro (2009), a assistência concebida originalmente como mediação entre desigualdade e justiça social, se torna um instrumento de otimização institucional. O estudante assistido, por sua vez, é interpelado não como sujeito de direito, mas como agente de desempenho, responsável por “justificar” o investimento público mediante sucesso acadêmico e produtividade futura. O resultado é a transformação do direito em mérito e da permanência em indicador de eficiência.

A estrutura multicampi da UFMS, presente em nove cidades do estado, a princípio favorece a democratização através da interiorização, buscando a correção

das desigualdades regionais históricas, visando levar o ensino superior público às populações do interior, tradicionalmente excluídas dos grandes centros, contudo, essa descentralização territorial convive com uma profunda centralização administrativa, política e orçamentária na capital, onde se localiza a Administração Central. A existência das Secretarias de Apoio para Assuntos Estudantis (SECAE), criadas em 2017, representa um avanço organizacional, mas não rompe a lógica de dependência dos campi periféricos em relação à Proaes. Dessa forma, a autonomia local é mais operacional do que deliberativa.

Essa contradição revela a tensão dialética entre a expansão territorial da universidade (democratização) e a concentração de poder e recursos (racionalidade capitalista). A descentralização, embora amplie o acesso geográfico, não necessariamente democratiza o controle sobre as políticas nem assegura a equidade na distribuição de recursos materiais e humanos. Assim, a estrutura multicampi da UFMS expressa simultaneamente o avanço formal da inclusão e a reprodução material das hierarquias institucionais — uma miniatura da própria estrutura do Estado burguês, que descentraliza responsabilidades sem descentralizar poder nem orçamento.

A configuração multicampi e as diretrizes de AE da UFMS expressam, em sua totalidade, o movimento contraditório entre democratização formal e seletividade material. A universidade expande-se e se interioriza, mas sob a lógica da centralização administrativa e orçamentária; amplia o discurso do direito à permanência, mas o converte em política de gestão de resultados; promove ações inclusivas, mas não altera as condições estruturais que produzem a exclusão.

Como Marx (1982) já alertava, a história se move pelas contradições: a tarefa crítica é desvelá-las para que a universidade não se limite a reproduzir, em escala acadêmica, a desigualdade social que deveria combater. Dessa forma, torna-se imperativo que a UFMS zele para que sua política de AE não se converta em um mecanismo de amortecimento das contradições de classe no interior da universidade, evitando a neutralização dos conflitos sociais e a legitimação de um discurso de equidade desvinculado das determinações econômicas que estruturam e reproduzem a desigualdade.

5 INDICADORES EDUCACIONAIS DA GRADUAÇÃO NAS IFES: BRASIL E UFMS

Com o propósito de analisar os indicadores educacionais relacionados à educação superior, em articulação com as discussões sobre acesso, permanência e AE, essa etapa do estudo será organizada em duas dimensões complementares. A primeira, de caráter nacional, aborda a expansão e o acesso às Ifes, os indicadores de permanência e desempenho acadêmico, o posicionamento do Brasil no contexto internacional e o financiamento da assistência estudantil por meio do Pnaes. A segunda dimensão concentra-se na realidade da UFMS, examinando esses mesmos aspectos à luz de seus dados institucionais e das políticas de AE implementadas. Essa organização busca, portanto, possibilitar tanto a compreensão das tendências gerais da educação superior brasileira quanto a identificação de suas especificidades no âmbito da UFMS.

A análise desses indicadores requer, inicialmente, a consideração das profundas transformações que marcaram o sistema universitário brasileiro nas últimas décadas. A expansão da rede federal, impulsionada por políticas como a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (Cefets), o Reuni, a Lei de Cotas, além da consolidação do Enem como principal porta de entrada para a educação superior pública, via SisU, modificou de forma significativa o perfil dos estudantes, possibilitando o ingresso de grupos historicamente excluídos e marginalizados, incluindo estudantes negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e aqueles provenientes de famílias de baixa renda; bem com a dinâmica de acesso às universidades. Esse processo não apenas ampliou o número de vagas, mas também trouxe novos desafios relacionados à permanência, à equidade e ao acompanhamento do desempenho acadêmico, que serão discutidos a seguir a partir dos indicadores oficiais.

A avaliação do desempenho da graduação nas Ifes constitui um elemento central para compreender tanto a qualidade da formação ofertada quanto os desafios de permanência e conclusão dos estudantes. No Brasil, esse acompanhamento se dá por meio de um conjunto de indicadores produzidos principalmente pelo Inep e pelo MEC, as taxas de matrícula, evasão, retenção e conclusão. Esses parâmetros permitem não apenas o monitoramento interno das universidades, mas também subsidiam políticas públicas voltadas à expansão e melhoria da educação superior.

Nesse contexto, analisar os indicadores educacionais da graduação nas Ifes e, em especial na UFMS, possibilita situar os avanços, contradições e limites enfrentados no processo de consolidação da educação superior pública no país.

Nesta seção serão apresentados alguns dados da educação superior referentes ao período de 2013 a 2024, comparando a situação atual da UFMS com a realidade nacional. Tais dados desempenham um papel crucial na democratização da educação, pois fornecem uma base de dados sólida para a análise das políticas de acesso, permanência e desempenho acadêmico. A partir dessa perspectiva, torna-se possível identificar tendências, desafios e oportunidades no processo de consolidação da educação superior, oferecendo elementos essenciais para a formulação de estratégias que promovam a equidade e a inclusão no âmbito institucional e nacional.

De acordo com Schwartzman (2008), a transparência dos resultados é uma premissa fundamental para a democratização, pois capacita a população a ter uma participação mais crítica na construção de um sistema educacional mais justo. Nesse sentido, os indicadores vão além da mera aferição da qualidade, tornando-se ferramentas essenciais para garantir que a expansão do acesso seja acompanhada de um compromisso com a excelência e a inclusão social.

5.1 INDICADORES EDUCACIONAIS: PANORAMA NACIONAL

No intuito de compreender a realidade da UFMS em uma perspectiva mais ampla, faz-se necessário, primeiramente, analisar os indicadores educacionais para a graduação no conjunto das Ifes do Brasil. Essa análise permite identificar tendências nacionais e situar a UFMS no contexto das políticas de expansão e democratização da educação superior.

Como já abordado, o sistema de educação superior brasileiro passou, sobretudo a partir dos anos 2000, por um processo de expansão significativa, impulsionado por políticas públicas que resultaram em um crescimento expressivo no número de matrículas nas Ifes, acompanhado pela ampliação de vagas.

Para aprofundar essa compreensão, torna-se necessário examinar de forma detalhada os indicadores educacionais nacionais, permitindo identificar tendências gerais e situar a UFMS em relação às práticas e resultados observados no país. Nesse sentido, a análise será organizada em quatro dimensões principais: expansão e acesso, considerando taxas de matrícula, modalidades de ingresso e ocupação de

vagas; permanência e desempenho acadêmico, abordando conclusão, sucesso e desistência; contexto internacional, situando o Brasil em comparação com outros países; e financiamento da AE, com foco no orçamento do Pnaes e nas políticas que garantem condições de permanência aos estudantes.

5.1.1 Expansão e acesso

A expansão da educação superior brasileira e as formas de acesso aos cursos de graduação constituem aspectos fundamentais para compreender a democratização da educação. Neste contexto, analisa-se os indicadores que refletem o crescimento do número de matrículas, as modalidades de ingresso adotadas pelas Ifes, incluindo ampla concorrência e políticas de cotas, bem como a ocupação de vagas novas e remanescentes. Essa análise permite identificar tanto o alcance das políticas públicas de expansão quanto os desafios ainda presentes no processo de inclusão estudantil.

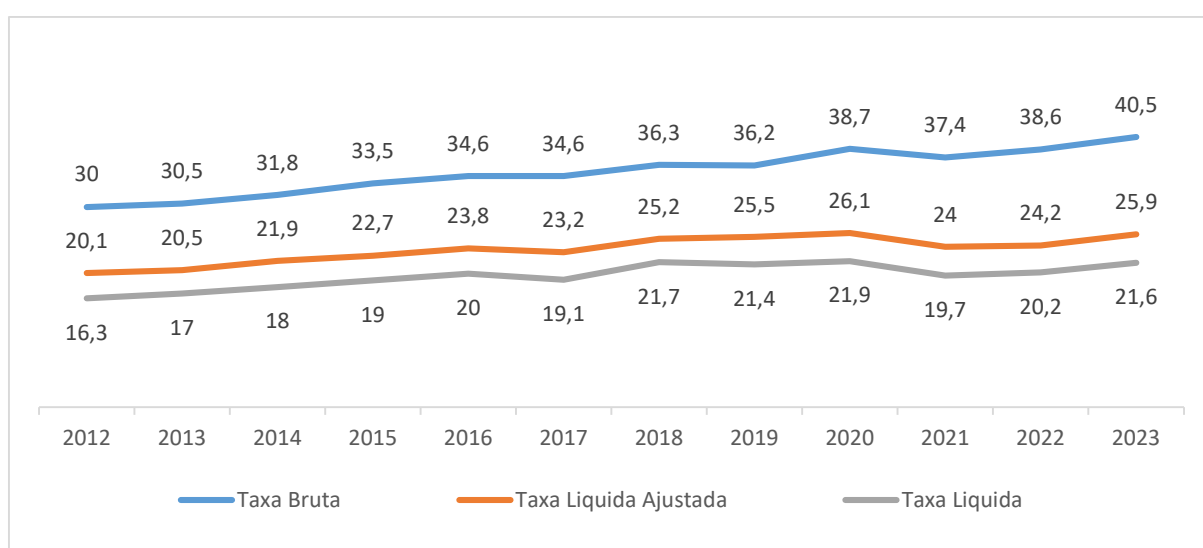
5.1.1.1 Taxa de matrícula

A taxa de matrícula constitui um dos indicadores centrais para a compreensão da dinâmica da educação superior brasileira, pois revela não apenas o crescimento quantitativo da oferta, mas também as contradições que permeiam esse processo. Torna-se necessário compreender que a ampliação do acesso às universidades não ocorre de forma linear ou neutra, mas se inscreve em um contexto de disputas sociais e de políticas estatais que ora avançam na direção da democratização, ora sofrem limites impostos pela lógica de restrição orçamentária e pelas determinações do modo de produção capitalista. Assim, a análise da taxa de matrícula não pode se restringir à mensuração numérica, mas deve evidenciar em que medida a expansão responde (ou não) às demandas históricas de inclusão social e redução das desigualdades no país.

A Meta 12 do PNE (2014-2024) projeta elevar a taxa bruta de matrícula de 30,3% computada em 2013, para 50% em 2024; e da taxa líquida de 20,2% em 2013, para 33% em 2024, considerando a população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e garantindo que, no mínimo, 40% das novas matrículas, ocorram no segmento público (Brasil, 2014).

No entanto, os dados do Censo da Educação Superior emitidos pelo Inep até o ano de 2023, revelam que o país ainda está longe de alcançar esses objetivos. Verifica-se no Gráfico 1 que a taxa bruta de matrícula na educação superior, que mede o total de matrículas em relação à população dessa faixa etária, ficou em 40,5%, abaixo da meta de 50%. Já a taxa líquida, que considera apenas os alunos na faixa etária ideal e matriculados na graduação, alcançou apenas 21,6%, ficando bem distante da meta de 33% (Brasil, 2024d)

Gráfico 1 – Taxas de matrículas (1) de estudantes de 18 a 24 anos, matriculados na educação superior – Brasil, 2012-2023



Fonte: Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2024d).

(1) Taxa Bruta (TB), Taxa Líquida (TL), Taxa Líquida Ajustada (TLA)

$$TB = \frac{\text{População que frequenta a educação superior}}{\text{População de 18 a 24 anos}} \times 100$$

$$TL = \frac{\text{População de 18 a 24 anos que frequenta a educação superior}}{\text{População de 18 a 24 anos}} \times 100$$

$$TLA = \frac{\text{População de 18 a 24 anos que frequenta ou já conclui a educação superior}}{\text{População de 18 a 24 anos}} \times 100$$

A análise dos dados demonstra que, embora o número total de matrículas tenha crescido, o avanço não foi suficiente para atingir as metas do PNE, na verdade evidenciam uma certa estagnação do crescimento nos últimos anos, em grande medida associada à crise econômica, às restrições orçamentárias impostas às universidades federais e aos impactos da pandemia de Covid-19. Isso indica a persistência de desafios no acesso à educação superior para a população jovem do país.

A contradição que se apresenta é a de um Estado que, ao mesmo tempo em que estabelece metas ambiciosas para a democratização do acesso, limita estruturalmente os recursos necessários à sua concretização, como se evidencia nas subseções 5.1.2 e 5.2.5.

Essa tensão confirma que os avanços obtidos na expansão da educação superior pública não decorrem de um processo espontâneo, mas de disputas políticas e sociais que se expressam nos indicadores.

Assim, a taxa de matrícula não deve ser lida apenas como resultado quantitativo, mas como síntese de mediações históricas que envolvem o papel do Estado, às pressões dos movimentos sociais por inclusão e os condicionantes econômicos que limitam a universalização do direito à educação superior.

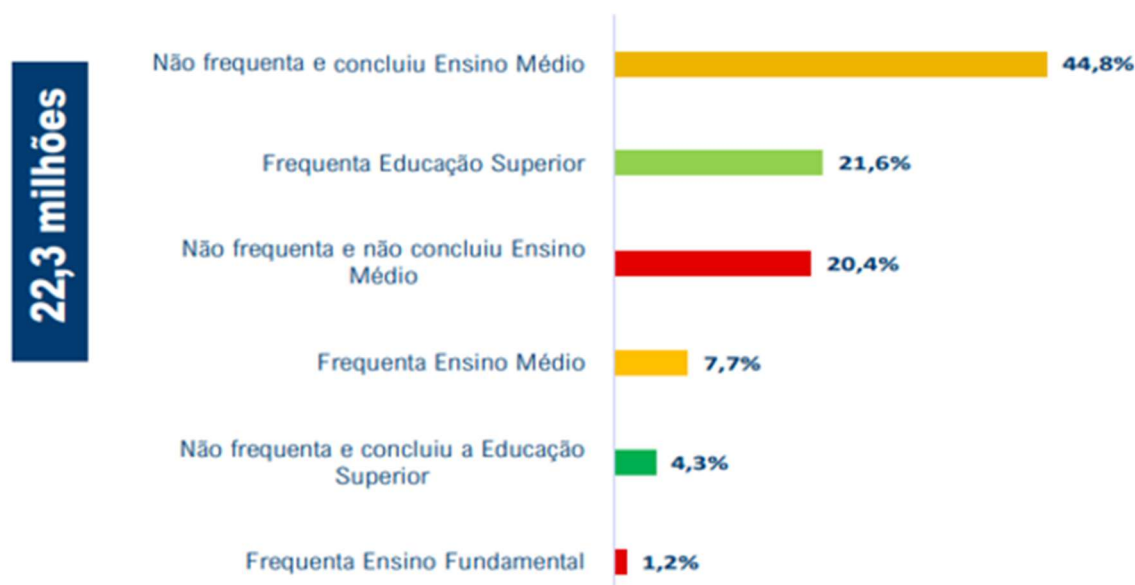
Complementando essa análise, pode-se afirmar, com base nos dados disponíveis do último censo educacional (2024), que a distribuição da população de 18 a 24 anos por frequência à escola e etapa de ensino em 2023, evidencia desafios persistentes no sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito ao acesso e à conclusão da educação superior, revelando profundas desigualdades na trajetória educacional dos jovens (Brasil, 2024d).

Como pode ser visualizado no Gráfico 2, a maioria dos jovens nessa faixa etária não está na educação superior. Apenas 21,6% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em cursos de graduação. Um grande contingente, cerca de 44,8%, já concluiu o ensino médio, mas não está frequentando a universidade. Esse grupo representa um potencial de expansão para a educação superior, indicando que barreiras como a falta de vagas, custo, ou até mesmo a necessidade de entrar no mercado de trabalho, ainda são fatores impeditivos.

Além disso, os dados revelam um problema ainda mais grave: uma parcela significativa de jovens não concluiu o ensino médio. Um a cada cinco jovens de 18 a 24 anos está nessa situação, o que indica barreiras persistentes e as dificuldades do país em garantir a conclusão da educação básica para todos.

Esses números reforçam a necessidade de políticas públicas que não apenas ampliem o acesso à educação superior, mas também foquem em reter os estudantes na educação básica e ofereçam caminhos para aqueles que a abandonaram, garantindo que mais jovens possam completar a sua jornada educacional.

Gráfico 2 - Distribuição percentual da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil 2023



Fonte: Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2024d).

5.1.1.2 Ingresso na educação superior: ampla concorrência e política de cotas

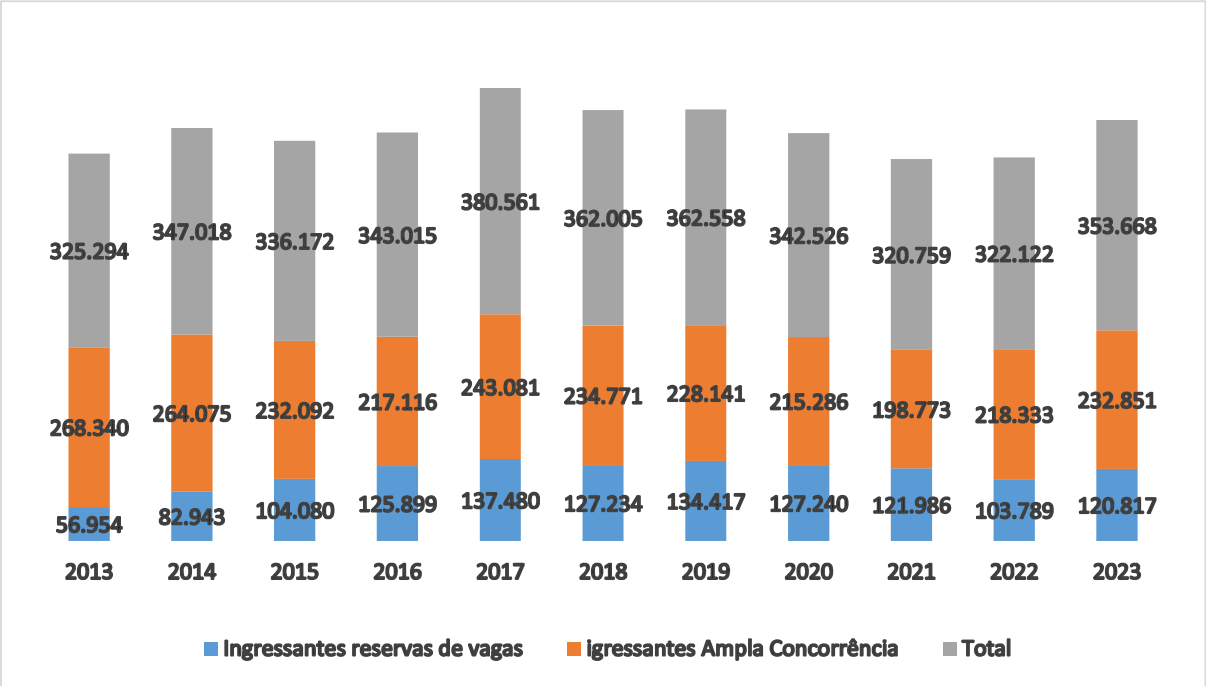
A análise da taxa de matrícula evidencia que, embora o número de vagas nas lfas tenha crescido significativamente, o acesso à educação superior ainda está marcado por desigualdades históricas e socioeconômicas. Nesse contexto, as políticas de reserva de vagas (cotas) surgem como um mecanismo de mediação para reduzir essas desigualdades, permitindo que grupos historicamente excluídos - como estudantes de escolas públicas, negros, pardos e indígenas - tenham maior representação na educação superior. Por outro lado, a ampla concorrência permanece como modalidade predominante, refletindo a lógica de meritocracia formal e, ao mesmo tempo, reproduzindo privilégios sociais.

Observa-se que essa dualidade no ingresso evidencia uma contradição estrutural: a expansão quantitativa da educação superior convive com a persistência de desigualdades profundas, exigindo políticas que não apenas aumentem vagas, mas também enfrentam os determinantes sociais que influenciam o sucesso acadêmico.

Observando o Gráfico 3, que bem expressam os dados emitidos pelos INEP, até o ano de 2023, o primeiro ponto a destacar é o crescimento consistente do número

de ingressantes por reserva de vagas a partir de 2013, o que se alinha com a implementação progressiva da Lei de Cotas (Brasil, 2024d).

Gráfico 3 – Número de ingressantes na educação superior das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil, período de 2013 a 2023



Fonte: Censo da Educação Superior 2024 (2024d).

Em 2013, o número de ingressantes por reserva de vagas era de aproximadamente 57 mil, representando 17,5% do total. Ao longo da década, esse número aumentou significativamente até chegar em 38% em 2021, o pico da série histórica, ocorrendo uma pequena queda em 2022 e 2023 (32,2% e 34,2%), o que pode indicar impacto de fatores externos, como a pandemia de Covid-19, entretanto a presente pesquisa não se ateve a esta questão (Brasil, 2024d).

Em contraste, o percentual de ingressos pela ampla concorrência apresentou uma queda considerável entre o período de 2013 a 2021, passando de 82,4% para cerca de 62%. Em 2022 e 2023, os percentuais foram 67,8% e 65,8%. Pode-se observar que mesmo com o avanço das cotas, a maioria dos ingressantes ainda ingressam nas Ifes por ampla concorrência, pois apesar da Lei de Cotas prever 50% das vagas para grupos sociais, étnicos/raciais e estudantes de escolas públicas, esse percentual nunca foi atingido.

Os dados analisados evidenciam que o percentual de ingressantes por meio do sistema de cotas nas Ifes permanece significativamente aquém da meta estipulada pela legislação vigente, que estabelece a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino. Ainda que essas instituições apresentem, de modo geral, uma elevada demanda de candidatos, tal percentual segue distante de ser plenamente alcançado.

Entre os fatores que podem explicar essa discrepância, destaca-se, em primeiro lugar, a baixa taxa de conclusão do ensino médio entre os jovens que se enquadram nos critérios de elegibilidade para o ingresso pelas cotas. Conforme demonstrado no Gráfico 2, aproximadamente 20,4% da população de 18 a 24 anos não concluiu a educação básica, o que compromete diretamente o acesso à educação superior por essa via.

Outro fator relevante refere-se à elevada nota de corte exigida em determinados cursos de graduação, que se constitui em um obstáculo adicional para estudantes cotistas. Muitos desses candidatos, provenientes de contextos educacionais mais vulneráveis, não conseguem atingir as pontuações necessárias para aprovação, mesmo sendo beneficiários da política de reserva de vagas.

Além disso, verifica-se a recorrência de situações em que candidatos aprovados pelo sistema de cotas optam por não efetivar sua matrícula nas Ifes. Tal decisão, em muitos casos, decorre do fato de terem sido simultaneamente aprovados em instituições privadas de educação superior, que oferecem maior flexibilidade de horários (como cursos noturnos ou em regime parcial), possibilitando a conciliação com atividades laborais. Nesse contexto, a adesão a programas de financiamento estudantil, como o Fies, também se apresenta como um atrativo. Há ainda que se considerar os entraves logísticos e financeiros enfrentados por estudantes residentes em municípios de pequeno porte, que, ao serem aprovados em cursos localizados em outras cidades, deparam-se com dificuldades para arcar com os custos de deslocamento, moradia e manutenção.

De qualquer forma, o Gráfico 3, ilustra bem o impacto direto da Lei de Cotas na democratização do acesso à educação superior pública, cabendo salientar que, apesar dos avanços alcançados, a análise crítica indica que a simples reserva de vagas não elimina as desigualdades pré-existentes. Muitos estudantes cotistas enfrentam desafios estruturais, como defasagem na aprendizagem, dificuldades econômicas e necessidade de conciliar estudo e trabalho, fatores que podem afetar a

permanência e o desempenho acadêmico. Nesse sentido, os dados revelam uma contradição central: a política de cotas amplia formalmente o acesso, mas a plena democratização da educação superior exige também políticas de acompanhamento e assistência estudantil que assegurem condições materiais para a permanência dos estudantes cotistas nas Ifes sendo esta uma política complementar imprescindível para a efetivação do direito à educação superior com equidade.

Adicionalmente, observa-se que a ampla concorrência ainda favorece, em termos estatísticos, estudantes das classes dominantes, oriundos de escolas privadas, com maior capital cultural e econômico, reproduzindo privilégios históricos. Essa realidade confirma que o sistema educacional não é neutro, mas está imbricado nas determinações sociais e econômicas do país, sendo necessário analisar os indicadores de ingresso em consonância com o contexto histórico, a mediação das políticas públicas e as condições materiais dos estudantes.

Dando continuidade a esta análise, de acordo com o Censo da Educação Superior (Brasil, 2024d), entre 2013, ano da implantação da política de cotas no Brasil, até 2023, houve um aumento de 112,13% em relação ao número de cotistas matriculados nas Ifes, conforme pode ser observado no Gráfico 3.

Em 2023, de acordo com o Gráfico 4, 48,64% dos ingressantes cotistas eram de estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas; 27,45% eram de estudantes que ingressaram na reserva de cotas étnico/racial, 22,73% eram estudantes que tiveram acesso na reserva de cotas sociais e apenas 1,18% ingressaram na reserva de cotas para PcD.

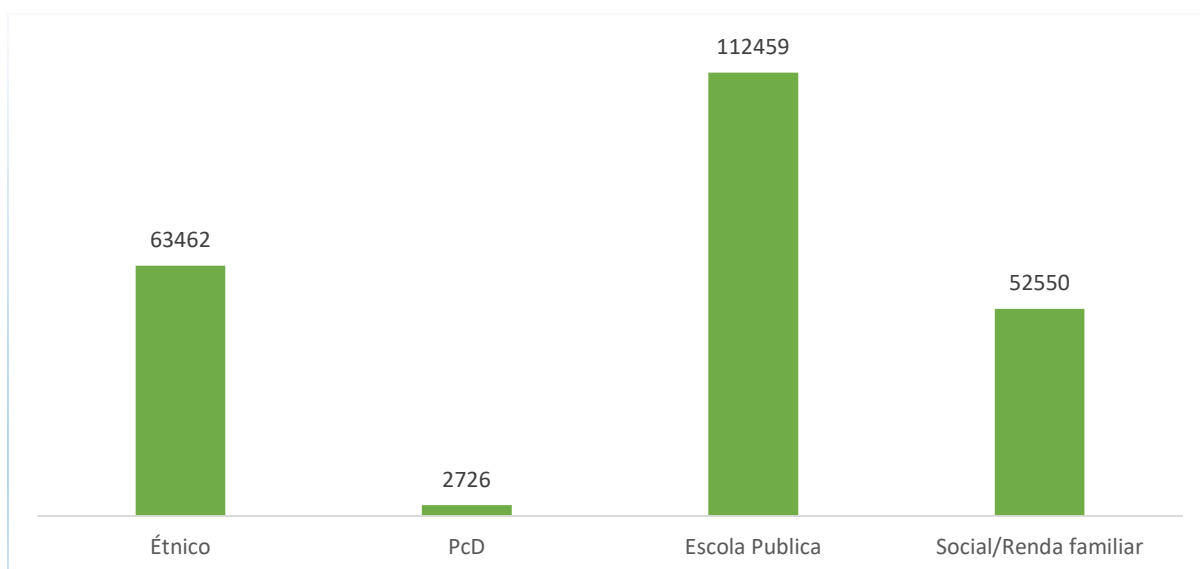
Apesar do crescimento significativo dos ingressantes por reserva de vagas, percebe-se que apesar do percentual de 50% previstos na Lei de cotas, pouco mais de 35% do total de estudantes tiveram acesso à educação superior por reserva de vagas. Assim, surge um sinal de alerta para adoção de estratégias para garantir ainda mais o acesso dos estudantes beneficiados por esta legislação.

Os dados específicos sobre o número de concluintes de cursos presenciais nas Ifes, discriminados entre cotistas e não cotistas, no período de 2013 a 2023, não estão disponíveis publicamente, pois esses dados não são centralizados de forma facilmente acessível em um único relatório abrangente para todas as Ifes do Brasil.

A ausência de um relatório detalhado se deve principalmente à descentralização dos dados. Cada universidade federal coleta e gerencia suas próprias informações, e não há uma exigência de que esses dados sejam compilados

em um único banco de dados público e acessível. O Censo da Educação Superior 2023, divulgado pelo MEC/Inep, indica que 51% dos alunos cotistas da rede federal concluíram o curso, enquanto a taxa de conclusão entre não cotistas foi de 41%, entretanto esta realidade é diferente de acordo com as características e peculiaridades de cada região do país (Brasil, 2024d).

Gráfico 4 – Número de ingressantes na educação superior nas Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil por tipo de programa de reserva de vagas - 2023



Fonte: Censo da Educação Superior 2024 (2024d).

5.1.1.3 Indicadores de sucesso acadêmico: permanência, conclusão e desistência

Após analisar o acesso à educação superior nas Ifes, seja por ampla concorrência ou por políticas de reserva de vagas, torna-se fundamental examinar os indicadores que refletem o sucesso acadêmico dos estudantes. Entre eles, destacam-se a taxa de permanência, a taxa de conclusão e a taxa de desistência acumulada, que permitem compreender não apenas a entrada, mas a trajetória efetiva dos alunos no percurso universitário.

Do ponto de vista do MHD, essas taxas não são resultados neutros ou meramente estatísticos: elas expressam contradições estruturais entre a expansão do acesso e as condições materiais de permanência. As desigualdades socioeconômicas, a defasagem educacional prévia, o suporte institucional e as políticas de AE constituem mediações que influenciam diretamente o sucesso acadêmico. Assim, a análise desses indicadores revela não apenas números, mas

processos históricos e sociais que moldam o percurso dos estudantes e o grau de democratização efetiva da educação superior.

No gráfico 5, observa-se os indicadores de sucesso de cursos de graduação calculados a partir do acompanhamento da trajetória (fluxo) dos estudantes ingressantes. Para cada ano de referência do Censo da Educação Superior 2023, realizado (Brasil, 2024d), é possível acompanhar a trajetória dos estudantes por intermédio do cálculo de três indicadores, que o Inep assim descreve (Brasil, 2022):

- Taxa de Permanência (TAP) – percentual do número de estudantes com vínculos ativos (cursando ou trancado) ao curso j no ano t em relação ao número de estudantes ingressantes do curso j no ano T , subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t , onde:
 - j - corresponde ao curso
 - t = ano de referência
 - T = ano de ingresso logo: $t > \text{ou} = T$;
- Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) – percentual do número de estudantes que se formaram no curso j até o ano t do curso j em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T , subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t .
- Taxa de Desistência Acumulada (TDA) – percentual do número de estudantes que desistiram (desvinculado ou transferido) do curso j até o ano t (acumulado) em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T , subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t .

Ao final dos dez anos de acompanhamento dos ingressantes em 2014, a TCA é igual a 51% para os estudantes com reserva de vagas e 41% para os estudantes sem reserva; a TDA é de 41% para os estudantes com reserva e 56% para os estudantes sem reserva. A taxa de permanência tende a zerar nos dois grupos, pois ao longo do período os estudantes tendem a concluir ou a desistir dos cursos iniciados. O cenário nas instituições de educação superior privada não é muito diferente das Ifes, segundo os dados do Inep, no mesmo período, a TDA das privadas ficou em 53%, e a TCA em 40%.

Vale frisar, que é a partir do acesso às universidades que as ações de AE devem produzir seus frutos, para que os estudantes beneficiados pelas cotas e reservas consigam alcançar o sucesso almejado. A AE, portanto, não é apenas um benefício, mas uma política fundamental para evitar a evasão e assegurar que o

estudante tenha condições de se dedicar integralmente aos estudos. Sem ela, a política de cotas perde grande parte de sua efetividade.

Gráfico 5 – Evolução da trajetória dos estudantes de graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior, período de 2014 a 2023



Fonte: Censo da Educação Superior 2024 (Brasil, 2024d).

5.1.1.4 Preenchimento de vagas: novas e remanescentes

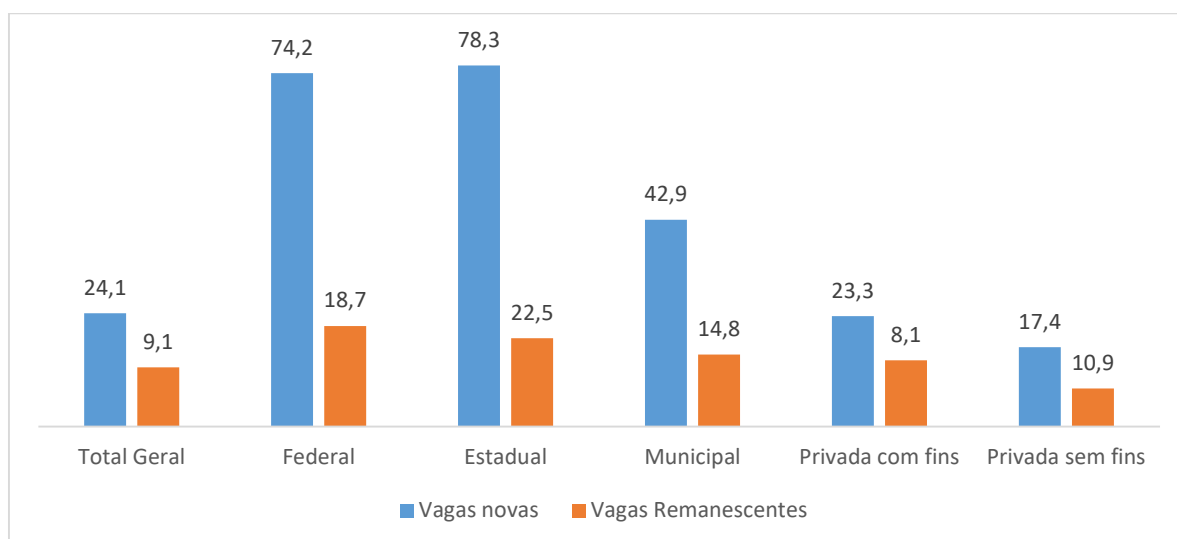
Outra situação preocupante apresentada pelo censo educacional está relacionada ao preenchimento das vagas ofertadas pela educação superior (Gráfico 6), segundo os dados apresentados somente 24,1% do total de vagas novas e ínfimos 9,1% das remanescentes são preenchidas.

A rede estadual é a que mais preenche vagas nos processos para seleção de novos alunos de graduação com 78,3%, seguida de perto pela rede federal com 74,2%, e pôr fim a rede municipal que ocupa apenas 42,9% das vagas novas oferecidas. As vagas remanescentes, aquelas que permanecem disponíveis após o término dos processos seletivos regulares, por diversos motivos tais como, desistências, falta de documentação ou não preenchimento das vagas inicialmente ofertadas têm taxas de ocupação bem inferiores, sendo que na rede estadual há o preenchimento de 22,5%, seguido por 18,7% da rede federal e 14,8% da rede municipal, com total de geral de apenas 9,1% (Gráfico 6).

O acesso à educação superior de qualidade é um dos principais mecanismos de mobilidade social. Para muitos estudantes cotistas, a universidade é a primeira oportunidade de sua família de ter um membro com ensino superior completo. Isso

representa uma ruptura no ciclo de pobreza e exclusão que muitas vezes se perpetua por gerações. A política de cotas, combinada com a AE, age como uma ferramenta de reparação histórica e de construção de um futuro mais justo e equitativo.

Gráfico 6 – Proporção de vagas novas e remanescentes ocupadas, por categoria administrativa – Brasil, 2022



Fonte: Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2022) .

Desta forma, é importante reforçar que as políticas de assistência não são apenas conceitos, mas ações concretas que dependem de um financiamento contínuo e robusto para serem efetivas, sendo que, a política Pnaes é o principal instrumento do governo federal que busca democratizar as condições de permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica nas Ifes, buscando atuar como pilar fundamental para garantir o sucesso das políticas de cotas e reservas de vagas.

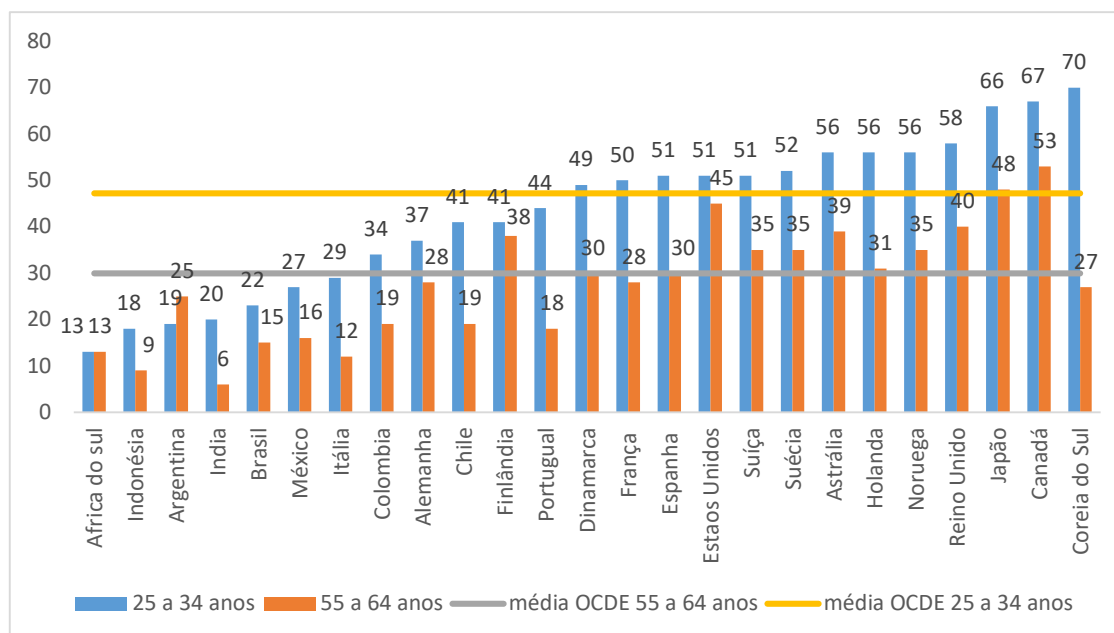
Assim, os recursos alocados para o Pnaes têm um impacto direto e profundo na vida dos estudantes. Quando o orçamento é ampliado mais alunos podem ser beneficiados, isso se traduz em melhores condições para a permanência os estudantes na educação superior, por outro lado, cortes orçamentários, como os que aconteceram em anos anteriores e ocorrem frequente atualmente levam à redução de benefícios, à precarização dos serviços e, conseqüentemente, ao aumento da evasão.

Antes de discutir especificamente o orçamento da AE frente ao aumento da demanda de estudantes em situação de vulnerabilidade, é pertinente observar como o Brasil se insere no contexto internacional de educação superior.

Analisar a posição do país em relação a outras nações, permite compreender os desafios estruturais que impactam a efetividade das políticas nacionais. Essa comparação amplia a compreensão sobre os limites e potencialidades do sistema brasileiro e evidencia em que medida as estratégias adotadas dialogam, ou destoam, das experiências internacionais.

Para compreender a posição do Brasil no cenário internacional da educação superior, analisa-se o percentual da população com formação em ensino superior, nas faixas etárias de 25 a 34 anos e de 55 a 64 anos. Esses dados são cotejados com as médias dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que constituem um importante parâmetro de comparação internacional para avaliar o alcance da educação superior entre diferentes gerações. Essa comparação permite observar as diferenças entre o Brasil e padrões internacionais, evidenciando o progresso ao longo do tempo e os desafios ainda presentes na expansão da educação superior no país.

Gráfico 7 - Percentual da população com educação superior, por faixa etária, dos países membros da OCDE* - 2022



Fonte: Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2022).

*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Ao analisar o percentual da população com educação superior completo (Gráfico 7), observa-se que o Brasil ainda apresenta defasagens significativas em relação à média dos países da OCDE. Na faixa etária de 25 a 34 anos, apenas 22% da população brasileira possui graduação, enquanto a média OCDE atinge 48%,

evidenciando uma diferença de 26 pontos percentuais. Entre os adultos mais velhos, de 55 a 64 anos, o Brasil registra 15%, comparado a 30% na média OCDE.

Além disso, países da América Latina com Produto Interno Bruto (PIB) inferior ao brasileiro, como Colômbia (34%) e Chile (41%), superam o Brasil nesse indicador, demonstrando que a questão não se limita a recursos econômicos, mas também envolve políticas educacionais e inclusão. Apesar do crescimento geracional — indicando expansão recente do acesso à educação superior —, os dados revelam que o país ainda se encontra muito abaixo dos padrões internacionais, sobretudo entre os jovens. Essa situação reforça a importância de políticas públicas voltadas à inclusão educacional, permanência e AE, essenciais para reduzir desigualdades históricas e aproximar o Brasil das referências internacionais em educação superior.

A seguir, apresenta-se uma análise do orçamento destinado ao Pnaes, no período de 2013 a 2024 e suas implicações para o acesso e permanência de grupos historicamente marginalizados na educação superior.

5.1.2 O orçamento da assistência estudantil frente à crescente demanda de estudantes vulneráveis

O orçamento destinado à AE reflete a capacidade do Estado de responder à crescente demanda de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse contexto, o Pnaes conferiu às Ifes autonomia para definirem os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes a serem beneficiados, assegurando desde 2008, a destinação de recursos exclusivos para a AE. A seguir apresenta-se a evolução anual dos recursos efetivamente liquidados, relacionando-os ao crescimento da demanda (Tabela 2).

A realidade que se vislumbra ressalta a importância de estratégias orçamentárias que conciliam o crescimento do acesso à educação superior com o suporte efetivo aos estudantes mais vulneráveis. Dando sequência à análise, na Tabela 3, apresenta-se os valores da dotação inicial de cada ano corrigido para 2023, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), que é o indicador oficial da inflação no Brasil. Calculado mensalmente pelo IBGE e o índice utilizado para reajuste de preços de muitos produtos e serviços, incluindo alimentação, habitação, transporte, saúde e educação, entre outros.

Considerando que conforme visto anteriormente houve um acréscimo de 112% de ingressantes cotistas na graduação, comparando 2013 a 2023, percebe-se uma desproporção significativa entre o crescimento da demanda e a destinação de recursos. A dotação inicial de 2023 está em um patamar inferior ao de 2013. Essa discrepância sugere que o valor real da assistência per capita para cada estudante cotista provavelmente diminuiu drasticamente ao longo do período, comprometendo a política de inclusão e permanência de estudantes nas universidades federais.

Tabela 2 - Orçamento para assistência ao estudante de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – Brasil, período de 2008 a 2024

Ano	Ação	Dotação Inicial ¹²	Empenhado ¹³	Liquidado ¹⁴	Pago ¹⁵
2008	4002	182.608.639	178.175.071	141.013.037	61.946.838
2009	4002	129.448.236	220.667.463	203.971.655	125.153.456
2010	4002	318.934.441	307.450.212	209.953.368	206.595.864
2011	4002	424.828.735	401.113.697	296.538.546	293.209.077
2012	4002	551.993.605	512.89.393	389.126.243	379.915.096
2013	4002	686.188.015	637.604.349	519.321.458	505.878.705
2014	4002	808.032.704	713.567.760	621.855.687	615.971.693
2015	4002	978.960.405	843.707.334	713.169.617	687.981.062
2016	4002	1.016.094.062	951.874.877	814.251.944	810.103.868
2017	4002	987.484.620	953.696.764	823.465.717	811.011.108
2018	4002	957.178.952	956.886.046	833.433.889	817.181.527
2019	4002	1.070.444.459	1.053.038.222	881.594.895	867.390.893
2020	4002	626.463.914	1.010.985.618	811.148.436	801.863.275
2021	4002	352.880.127	841.805.000	672.126.609	667.490.314
2022	4002	1.074.898.505	983.967.057	826.776.709	818.341.080
2023	4002	1.035.393.853	1.083.857.260	954.378.562	941.097.855
2024	4002	1.235.449.694	1.026.416.193	546.019.692	524.310.884

Fonte: Painel do Orçamento Federal (Brasil, 2024a).

¹² Dotação inicial: Valor inicial do orçamento, constante da lei orçamentária sancionada pelo presidente (Brasil, 2024a).

¹³ Empenho: Um dos estágios da despesa. Constitui o emanado de autoridade competente, que cria para o Estado a obrigação de pagamento pendente ou não de implemento de condição. Funciona como garantia ao credor do ente público de que existe o crédito necessário para a liquidação de um compromisso assumido (Brasil, 2024a).

¹⁴ Líquido: É a verificação do implemento de condição, ou seja, verificação, verificação objetiva do cumprimento contratual (Brasil, 2024a).

¹⁵ Pago: Um último estágio da despesa orçamentária. É a ordem bancária em favor do credor (Brasil, 2024a).

O cenário orçamentário indica que, apesar de um maior número de estudantes terem acesso à universidade, os recursos para garantir sua permanência não seguiram o mesmo ritmo.

Tabela 3 - Orçamento para assistência ao estudante de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, Brasil, período de 2013 a 2023, corrigido para 2023 pelo IPCA*

Ano	Dotação Inicial (R\$)	Valor Corrigido p/ 2023 R\$
2013	686.188.015,00	1.157.065.176,00
2014	808.032.704,00	1.309.471.189,00
2015	978.960.405,00	1.488.169.589,00
2016	1.016.094.062,00	1.455.700.322,00
2017	987.484.620,00	1.353.473.080,00
2018	957.178.952,00	1.258.981.821,00
2019	1.070.444.459,00	1.332.656.911,00
2020	626.463.914,00	749.528.293,00
2021	352.880.127,00	382.493.593,00
2022	1.074.898.505,00	1.135.539.068,00
2023	1.035.393.853,00	1.035.393.853,00

Fonte: Elaborada pelo autor com base em Brasil, 2024a e IBGE, 2025.

* Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo.

Silva e Costa (2018), afirmam que as políticas de permanência estão em descompasso com as políticas de acesso, tendo em vista que os recursos do Pnaes não crescem na mesma proporção ao número de estudantes que necessitam de financiamento para a permanência e consequentemente para conclusão da graduação.

Além do descompasso citado acima, Cunha *et al.* (2022) destacam que o financiamento das ações afirmativas que visam a permanência e conclusão da graduação dos estudantes, encontram-se prejudicadas, destacando além das emendas constitucionais de racionalização e congelamento de gastos, a alteração da metodologia de base de cálculo do recurso orçamentário da assistência estudantil que

passou a ser feito com base na Plataforma Nilo Peçanha (PNP)¹⁶ que ocasionou em alguns casos a redução no orçamento e portanto, não se pode garantir os ajustes necessários para atender as reais necessidades dos estudantes.

De acordo com Andrade e Teixeira (2017), essa dissonância cria um cenário em que, embora as portas da universidade pública se abram para grupos historicamente marginalizados, a capacidade institucional de prover as condições materiais e psicossociais necessárias para sua permanência plena é comprometida.

Conforme Maciel, Cunha e Lima (2019), o descompasso entre a política de acesso e a política de permanência pode levar à evasão de estudantes que, apesar de superarem as barreiras do ingresso, sucumbem às dificuldades econômicas e sociais inerentes à sua condição. Tal situação gera um custo social elevado, pois o investimento inicial no acesso não se traduz integralmente em titulação e desenvolvimento profissional, frustrando as expectativas tanto dos estudantes quanto do projeto de inclusão social.

Moraes e Spessatto (2020), afirmam que tal descompasso configura um problema crítico. Embora a democratização do acesso seja um avanço inquestionável, o sucateamento das políticas públicas de educação e a transferência de serviços educacionais para o âmbito privado, via incentivos fiscais e financiamentos, agravam essa contradição, o Governo Federal que antes incentivava a ampliação da educação superior pública, passou a investir de forma desenfreada na educação superior privada, transformando se em financiador e regulador de um novo sistema educacional que se dedica a fazer da educação uma mercadoria. O resultado é um cenário em que a universidade pública, embora mais inclusiva no ingresso, enfrenta desafios crescentes para garantir a permanência e o sucesso de seus novos perfis de estudantes.

Adicionalmente, de acordo com Fávero e Sguissardi (2012), tal contradição evidencia uma tensão entre o ideal de universidade pública e inclusiva e as restrições orçamentárias que caracterizam o cenário político-econômico brasileiro. Araújo *et al.*, (2019), afirmam que o subfinanciamento da assistência estudantil não apenas compromete a permanência, mas também pode precarizar a experiência acadêmica

¹⁶ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC (Brasil, 2024b).

dos estudantes beneficiados, impactando sua saúde mental, desempenho acadêmico e integração no ambiente universitário. Em última instância, conforme Silva (2015), a não adequação do financiamento à crescente demanda por apoio social e financeiro fragiliza o próprio conceito de educação inclusiva e equitativa, pois o acesso desacompanhado de condições de permanência não garante a equidade de oportunidades.

5.2 INDICADORES EDUCACIONAS: UFMS (2013 A 2024)

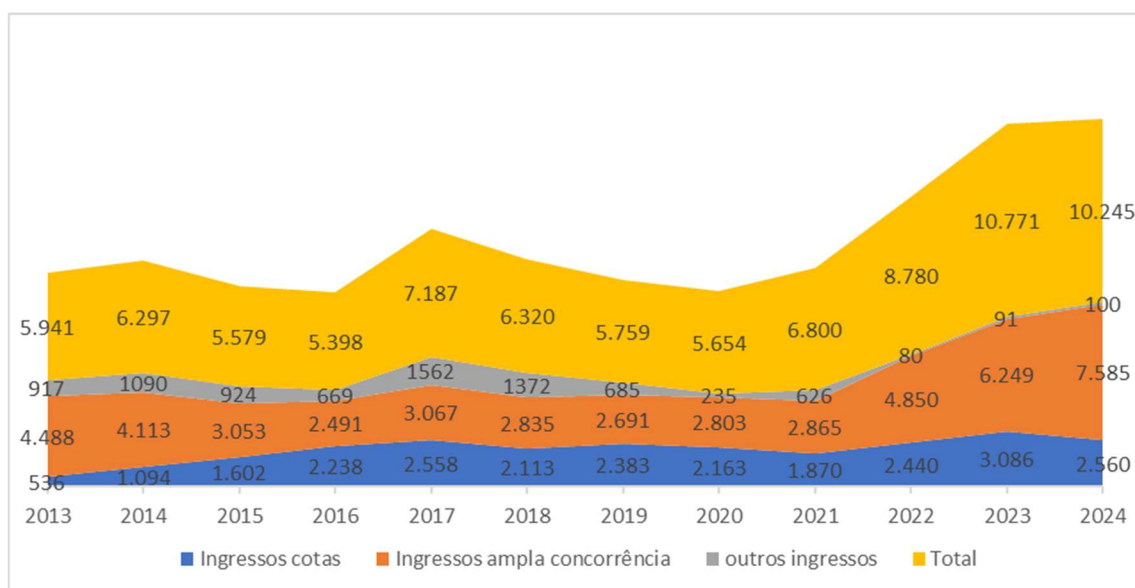
A análise da expansão da UFMS através dos indicadores educacionais, entre os anos de 2013 e 2024, utilizando os dados de ingressos e egressos, permite compreender não apenas o crescimento quantitativo da instituição, mas também as tensões e desafios que acompanham esse processo. No período em questão, a UFMS foi impactada por políticas nacionais de democratização e interiorização da educação superior, como o Reuni e a Lei de Cotas, que possibilitou a inclusão de estudantes historicamente excluídos do espaço universitário.

Ao mesmo tempo, a expansão numérica de cursos, vagas e ingressos deve ser problematizada à luz da permanência estudantil, da qualidade do ensino e da infraestrutura institucional, uma vez que o crescimento não garante, por si só, a efetiva consolidação do direito à educação superior. Nesse sentido, discutir a trajetória da UFMS nesse intervalo temporal implica refletir sobre os avanços em termos de acesso e representatividade, mas também sobre os limites estruturais e financeiros que ainda se impõem à universidade pública brasileira.

5.2.1 Ingressantes dos cursos de graduação da UFMS (2013 a 2024)

A evolução do número de ingressantes na UFMS, entre 2013 e 2024, revela transformações significativas no perfil discente, particularmente no que se refere à participação dos estudantes oriundos das políticas de ação afirmativa. Observa-se no Gráfico 8, um crescimento expressivo do total de matrículas, que passou de aproximadamente 5,9 mil ingressantes em 2013 para o pico de mais de 10,7 mil em 2023, recuando para 10,2 em 2024, refletindo a expansão institucional e o fortalecimento das políticas de ingresso na UFMS.

Gráfico 8 – Quantitativo de ingressos na graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 2013 a 2024



Fonte: UFMS, 2025b.

Essa dinâmica deve ser analisada em conjunto com o processo de interiorização da UFMS, que ampliou sua presença em municípios do interior de Mato Grosso do Sul, aproximando a instituição de regiões antes distantes da capital. Tal movimento potencializa os efeitos das ações afirmativas, ao permitir que jovens de diferentes territórios do estado ingressem na educação superior pública, sem precisar migrar para grandes centros urbanos.

No que se refere às cotas, percebe-se um avanço contínuo, tendo em vista que em 2013, apenas 536 estudantes ingressaram por meio dessa modalidade, o que representou 9% do total de ingressos, sendo que o quantitativo cresce gradualmente até atingir 3.086 em 2023, representando 28,6% dos ingressantes, entretanto o maior percentual ocorreu em 2016, quando 41,5% do total de ingressos foi pela modalidade de reserva de vagas, em números, esse percentual se traduz em 2.238 estudantes cotistas, praticamente o mesmo percentual de 2019, quando 41,2% de estudantes ingressaram pela modalidade de cotas, ou seja, 2.383 estudantes.

É importante ressaltar que a implementação da reserva de vagas pela Lei de Cotas ocorreu de forma gradativa de acordo com o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, sendo que o percentual de ingresso por reserva de vagas na UFMS progrediu da seguinte forma: 12,5% em 2013, 25% em 2014, 37,5% em 2015 e somente em 2016 alcançou o percentual de 50% estabelecidos pela Lei de Cotas (Brasil, 2012d)

A sensível queda na porcentagem de ingressantes cotistas nos anos de 2021 e 2022, conforme os dados apresentados, pode estar relacionada aos impactos da pandemia de Covid-19. Em 2021, o percentual de ingressos por cotas caiu para 27,5% e se manteve em 27,8% em 2022, uma redução significativa se comparada aos anos anteriores, em que a participação chegou a ultrapassar 40%.

Essa diminuição reflete as profundas desigualdades educacionais acentuadas pela pandemia. A interrupção das aulas presenciais e a migração para o ensino remoto emergencial expuseram as dificuldades de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, que são mais comuns entre os estudantes de escolas públicas, a maioria do público-alvo das cotas. Além disso, a precarização do ensino médio público nesse período pode ter comprometido a preparação desses alunos para os processos seletivos.

Entretanto, não há como negar o papel central da Lei de Cotas e na reconfiguração do perfil discente da UFMS, pois possibilitou o ingresso na educação superior, de estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e PcDs, grupos esses historicamente excluídos da educação superior pública.

Tendo a ampla concorrência como principal forma de ingresso, o quantitativo conjunto dessa modalidade sempre se manteve superior, passando de 5.405 ingressos em 2013 para 7.685 em 2024. Contudo, observa-se uma redução de 91% em 2013 para 58,5% em 2016, ano em que foi efetivada a implantação do percentual de 50% de vagas reservadas na UFMS.

Nos anos seguintes, houve uma estabilização, com o percentual de ingressantes por ampla concorrência se mantendo no patamar de 40% entre 2017 e 2021. A partir de 2022, esse número começou a subir gradualmente até atingir 74,3% em 2024, quando 7.585 estudantes ingressam por ampla concorrência e apenas 2.560 por meio de cotas, o que representa pouco mais de 25% do total de ingressantes, um número significativamente abaixo dos 50% reservados por lei.

Em síntese, os dados mostram que, entre 2013 e 2024, a UFMS passou por um processo de expansão e democratização, no qual os programas e políticas de inclusão desempenharam papel central para a transformação do perfil discente. O aumento do número de ingressantes por cotas e a interiorização institucional configuram avanços significativos, entretanto percebe-se principalmente a partir do período da pandemia de Covid 19, que as desigualdades sociais e educacionais ainda

persistem, afetando significativamente os estudantes de grupos historicamente excluídos, dificultando o acesso à educação superior pública gratuita

5.2.2 Egressos dos cursos de graduação da UFMS (2013 a 2024)

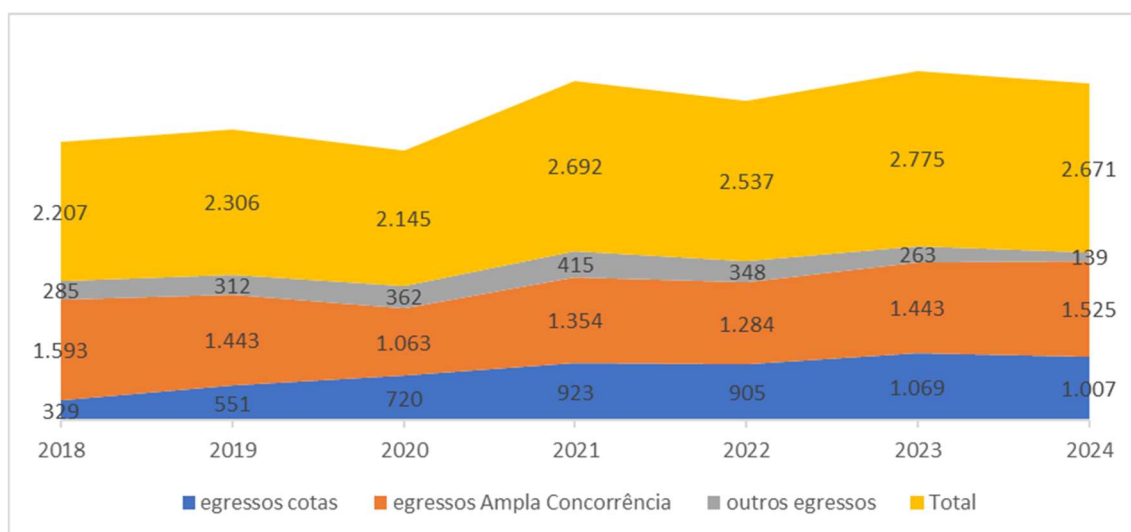
A análise dos egressos da graduação na UFMS, baseia-se na sobreposição temporal das séries de dados, sendo que o período de egressos (2018-2024) reflete, em grande parte, o grupo de ingressantes de 2013 a 2018, considerando a duração média dos cursos de graduação. Essa correspondência temporal é fundamental para avaliar o impacto das políticas de acesso e permanência.

Conforme pode ser observado no Gráfico 9, o quantitativo de egressos, de 2018 a 2024, mostra a tendência de aumento na participação dos cotistas. Em 2018, os egressos cotistas representavam 14,9% do total, o que correspondia a 320 estudantes. Esse percentual cresceu gradualmente, atingindo um pico de 38,5% em 2023, o que representa a diplomação de 1.069 estudantes. Em 2024, 1.007 estudantes cotistas concluíram a graduação, o que corresponde a aproximadamente 37,7% do total. Em contrapartida, os egressos por ampla concorrência, que em 2018 representavam 72,2% do total, 1.593 estudantes, tiveram sua participação reduzida para 52% em 2023, 1.069 estudantes e 57,1% em 2024, 1.525 estudantes.

Os dados demonstram que houve um aumento no número total de egressos no período de 2018 a 2023, passando de 2.207 para 2.775 em 2023. O Gráfico 9, apresenta a comparação entre ingressos e egressos, verifica-se que a evolução do número de concluintes foi proporcionalmente superior ao crescimento registrado entre os ingressantes de 2013 a 2018, grupo que corresponde aos estudantes com possibilidade de finalizar seus cursos a partir de 2018. Nesse intervalo, os ingressos aumentaram cerca de 6,5%, ao passo que o crescimento dos egressos alcançou 26%.

Diante desse cenário, torna-se crucial monitorar se o aumento do número de ingressantes por meio do sistema de cotas resultará, nos próximos anos, em um crescimento proporcional de egressos, como reflexo direto da consolidação das ações AE desenvolvidas pela UFMS. Esse acompanhamento é fundamental para verificar se o ingresso ampliado está sendo efetivamente acompanhado por condições adequadas de permanência, aprendizagem e conclusão, o que se constitui em um dos maiores desafios das políticas públicas de democratização da educação superior no Brasil.

Gráfico 9 – Quantitativo de egressos da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 2013 a 2024



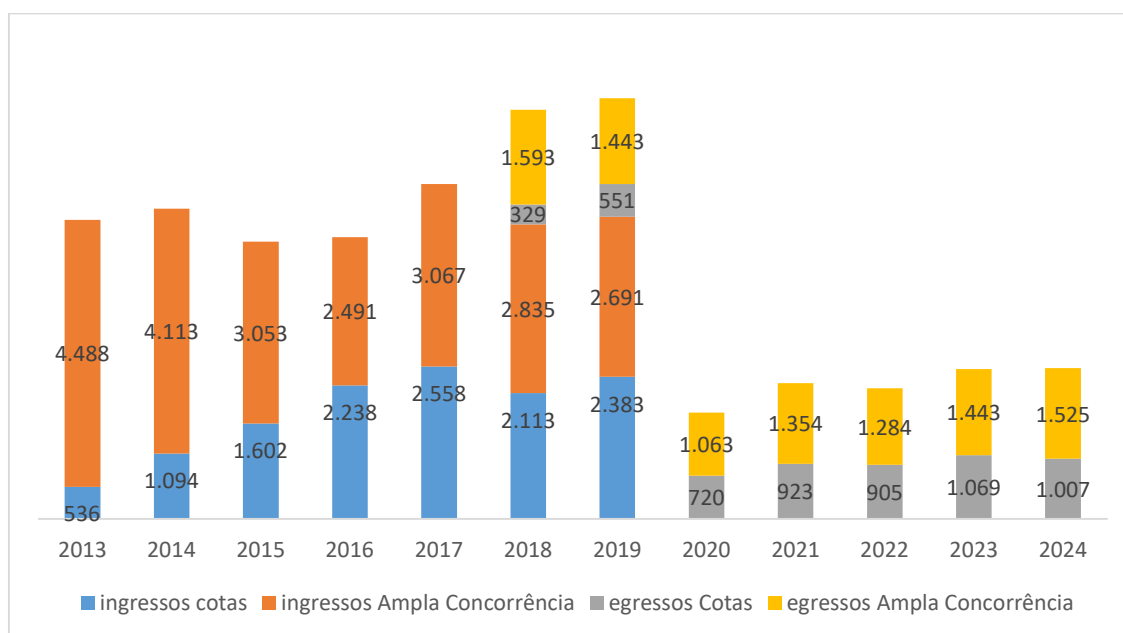
Fonte: UFMS 2025b.

O crescimento constante no número e na porcentagem de egressos cotistas, a partir de 2018, sugere que as ações de AE têm um papel fundamental na permanência desses estudantes. A política de cotas, por si só, garante o ingresso, mas a conclusão do curso depende de uma série de fatores, como apoio financeiro, moradia, alimentação e suporte psicopedagógico. O aumento na proporção de egressos cotistas pode ser um reflexo direto da eficácia dessas políticas em reduzir a evasão e garantir que os estudantes de baixa renda, que representam a maioria dos cotistas, consigam permanecer e concluir seus estudos.

5.2.3 Evolução dos ingressos e egressos na UFMS (2013 a 2024)

O Gráfico 10, apresenta a evolução dos ingressos e egressos da UFMS, no período de 2013 a 2024, discriminados conforme as categorias de acesso (cotas, ampla concorrência e outros). Cabe ressaltar que os estudantes que ingressaram em 2013 tiveram seu tempo mínimo de integralização curricular concluído previsto para 2018, considerando que a duração dos cursos de graduação presencial da instituição varia entre quatro e seis anos. Dessa forma, o gráfico abrange os ingressantes de 2013 a 2019, cujas conclusões, caso tenham ocorrido no tempo mínimo previsto, correspondem aos egressos registrados entre 2018 e 2024.

Gráfico 10 – Evolução dos ingressos (2013 a 2019) e egressos (2018 a 2024) da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Fonte: UFMS 2025b.

Observa-se uma redução contínua dos ingressos por ampla concorrência ao longo do período, ao passo que os ingressos por cotas apresentam tendência de crescimento até 2017, estabilizando-se em níveis próximos aos da ampla concorrência a partir de 2018. Em relação aos egressos, nota-se aumento gradual tanto entre cotistas quanto entre os de ampla concorrência, embora em patamares inferiores aos ingressos, refletindo a defasagem natural entre entrada e conclusão dos cursos. Esses dados permitem analisar os impactos das políticas de democratização do acesso e de permanência na educação superior, bem como apontar desafios relativos à evasão e ao tempo de integralização dos cursos.

O comportamento das curvas do Gráfico 10, reflete diretamente os efeitos das políticas públicas voltadas à democratização do acesso à educação superior no Brasil. A queda acentuada dos ingressos pela ampla concorrência e o crescimento expressivo dos ingressos por cotas até 2017 coincidem com a consolidação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que ampliou o acesso de grupos historicamente excluídos, como estudantes de escolas públicas, pretos, indígenas e pessoas com deficiência, às universidades federais. Esse movimento alterou significativamente o perfil socioeconômico dos estudantes, tornando o acesso mais inclusivo (Brasil, 2012b).

Contudo, a estabilização e leve retração dos ingressos por cotas após 2017 indicam que a expansão do acesso encontra limites estruturais e orçamentários, sobretudo diante do contingenciamento de recursos destinados às Ifes e aos programas de permanência. Os dados de egressos, que se mantêm em patamares bem inferiores aos ingressos, evidenciam a defasagem entre entrada e conclusão dos cursos e sugerem a importância das políticas de assistência estudantil (como o Pnaes, recentemente institucionalizado pela Lei nº 14.914/2024) para combater a evasão e viabilizar a permanência (2024c).

Assim, o Gráfico 10 revela que a democratização da educação superior vai além do ingresso; exige políticas integradas de permanência, com financiamento adequado para auxílios como moradia, alimentação e transporte, bem como ações de apoio pedagógico. A desigualdade entre os números de ingressantes e concluintes aponta para a necessidade de reforçar a efetividade das políticas de inclusão, para que elas não se limitem a abrir as portas das universidades, mas garantam condições reais de formação e conclusão de curso, alinhando-se à perspectiva crítica de Saviani (2011) de que o acesso deve ser acompanhado por equidade e qualidade no percurso acadêmico.

5.2.4 Indicadores de Desempenho da Graduação da UFMS

A qualidade da educação superior desempenha papel fundamental no desenvolvimento social e econômico de uma região. Para avaliá-la e aprimorá-la, utilizam-se indicadores capazes de mensurar o desempenho das instituições. Nesta seção, serão conceituados e apresentados indicadores de sucesso da UFMS, especificamente a taxa de sucesso, a taxa de retenção e a taxa de evasão.

A análise desses dados permite compreender os desafios enfrentados e os avanços alcançados pela UFMS, oferecendo subsídios para o aprimoramento contínuo de suas ações, programas e políticas educacionais. Em última instância, essa reflexão busca fortalecer a educação superior pública e impulsionar o desenvolvimento de Mato Grosso do Sul.

5.2.4.1 Taxa de sucesso dos estudantes de graduação da UFMS (2013 a 2024)

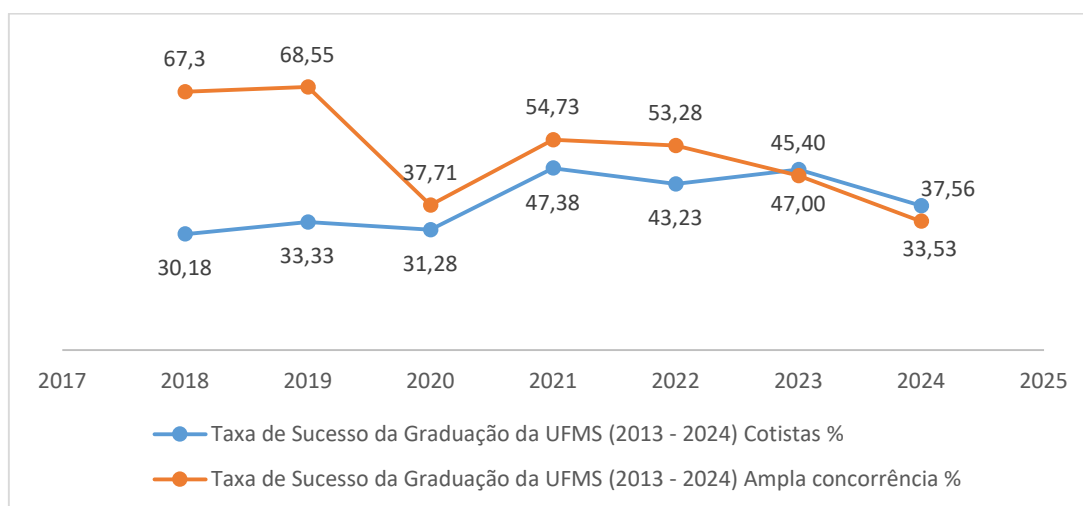
De acordo com dados fornecidos pelo Inep (Brasil, 2019), a taxa de sucesso na graduação, mede a proporção de estudantes que concluem o curso de graduação

dentro do tempo mínimo esperado. É calculada pela proporção de estudantes que concluem o curso em relação ao total de ingressantes. A fórmula de cálculo é:

$$\frac{\text{Número de diplomados em tempo mínimo}}{\text{Número de ingressantes}} \times 100$$

Esse indicador está relacionado à eficiência acadêmica e reflete a capacidade da instituição em garantir condições de aprendizagem e de permanência até a diplomação. No Gráfico 11 apresenta-se a taxa de sucesso da graduação da UFMS dividido em duas modalidades, cotistas e ampla concorrência, observa-se que os estudantes cotistas apresentavam, em 2018, índices significativamente inferiores aos de ampla concorrência (30,18% contra 67,3%). Contudo, a partir de 2021, verifica-se um movimento de aproximação, com destaque para o desempenho dos cotistas em 2021 (47,38%) e 2023 (47,00%), que reduziram substancialmente a distância em relação aos não cotistas. Embora tenha havido uma queda em 2024, a tendência geral é de crescimento, sugerindo que as políticas de inclusão estão funcionando.

Gráfico 11 – Taxa de sucesso da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 2013 a 2024



Fonte: UFMS 2025b.

A aproximação das taxas de sucesso entre estudantes cotistas e de ampla concorrência, evidenciada especialmente em 2023, onde os cotistas superaram a ampla concorrência (47,00% contra 45,40%), é um indicativo forte de que as ações de AE e de apoio acadêmico têm sido eficazes em nivelar as oportunidades e garantir a formação de estudantes de diferentes perfis. O declínio em 2024 para ambos os

grupos pode estar associado aos efeitos pós Covid 19, tendo em vista que o pico pandêmico se deu justamente entre 2020 e 2021. Embora a desigualdade ainda persiste, há avanços claros no desempenho dos cotistas, provavelmente associados ao fortalecimento das políticas de permanência, tais como auxílios, bolsas, moradia e alimentação.

5.2.4.2 Taxa de retenção dos estudantes de graduação da UFMS do período de 2013 a 2024

De acordo com Ristoff (2014), a taxa de retenção corresponde ao percentual de estudantes que permanecem matriculados no curso por tempo superior ao previsto na duração regular da graduação. Uma taxa de retenção elevada pode indicar dificuldades de progressão, como repetência em disciplinas, necessidade de trancamento ou conciliação entre estudo e trabalho, o que prolonga o tempo de conclusão. O cálculo da taxa de retenção é dado pela seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Número de estudantes no final do período}}{\text{Número de estudantes no início do período}} \times 100$$

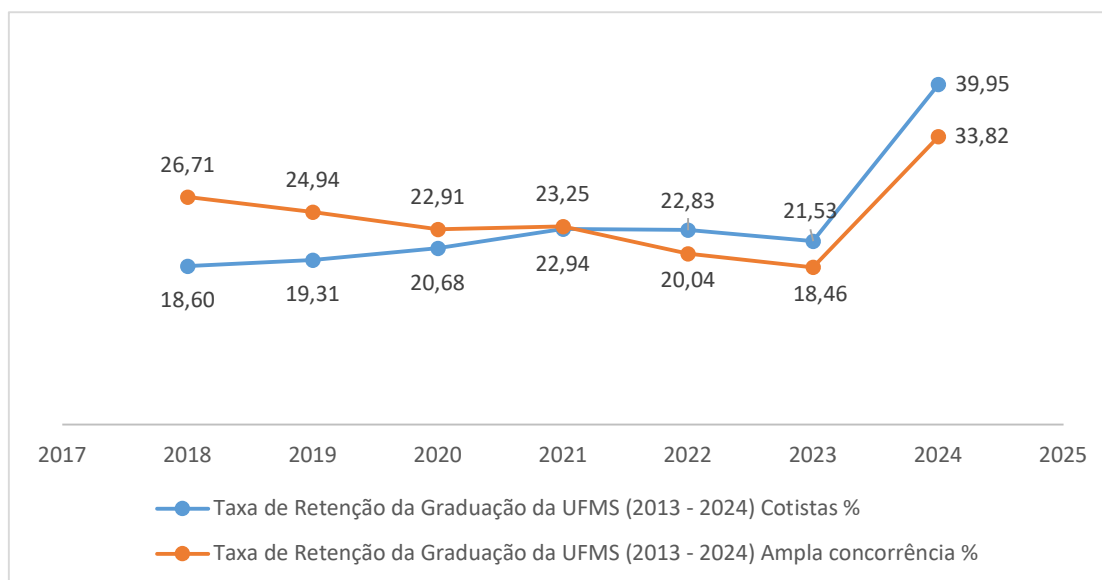
Em relação à taxa de retenção, nota-se pelo Gráfico 12, que de 2018 até 2023, a tendência foi de aproximação entre os índices de cotistas e não cotistas, com tendência de alta para cotistas e baixa para não cotistas. Em 2018 a retenção dos não cotistas era maior, praticamente igualando em 2021, e a partir de 2022 as posições são invertidas, sendo a retenção dos cotistas permanecendo mais alta até 2024.

Observa-se que, no período de 2018 a 2023, os índices variaram entre 18% e 26%. Contudo, em 2024 ocorreu um crescimento expressivo em ambas as categorias, alcançando 39,95% entre os cotistas e 33,82% entre os ingressantes por ampla concorrência. Esse resultado sugere maior dificuldade dos estudantes em concluir os cursos no tempo previsto, possivelmente em decorrência dos impactos pós-pandemia - ainda que esse não seja o foco de análise do presente estudo.

Assim, é possível inferir que, ao longo da série histórica, os estudantes cotistas têm enfrentado maiores obstáculos para finalizar a graduação no período mínimo. Apesar de uma melhora na taxa de sucesso, persistem desafios que podem estar

relacionados, entre outros fatores, ao orçamento destinado à Assistência Estudantil na UFMS.

Gráfico 12 – Taxa de retenção da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 2013 a 2024



Fonte: UFMS 2025b.

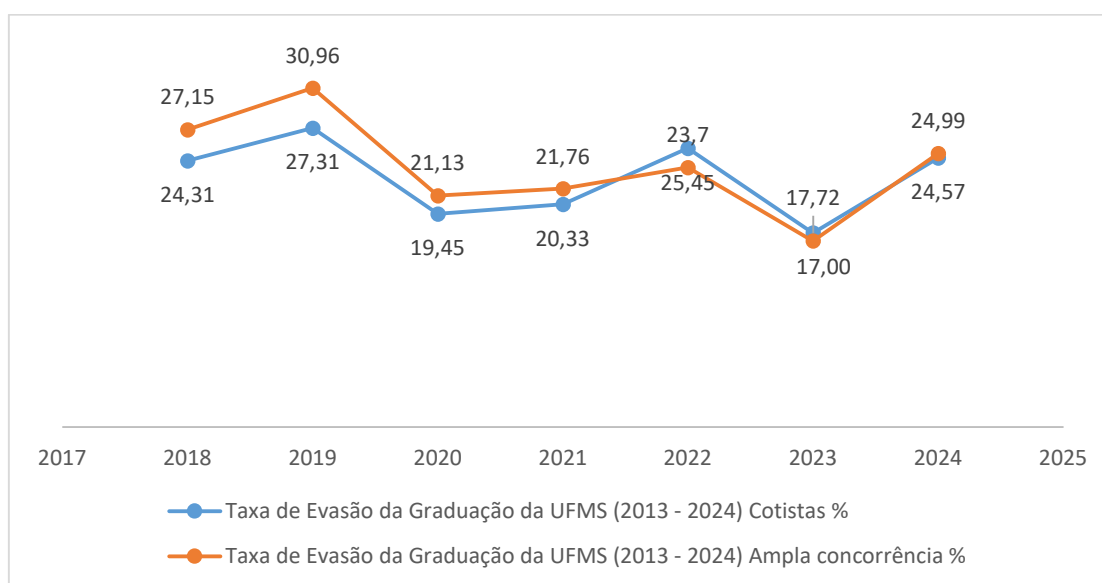
5.2.4.3 Taxa de evasão dos estudantes de graduação da UFMS do período de 2013 a 2024

Segundo Andifes, Mec e Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), em relatório apresentado em 1996 (Andifes, 1996), sobre diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de educação superior públicas, a taxa de evasão, expressa a proporção de estudantes que abandonam o curso de graduação sem concluí-lo, seja por desistência formal, trancamento prolongado ou desligamento acadêmico. Trata-se de um dos principais indicadores de eficiência do sistema educacional, pois sinaliza perdas sociais, acadêmicas e econômicas, sendo que possibilita às instituições analisar e aprimorar as estratégias de retenção estudantil, compreendendo quais fatores levam os alunos a desistir. Sua fórmula para cálculo é:

$$\frac{\text{Número de alunos evadidos}}{\text{Número total de alunos matriculados}} \times 100$$

Conforme apresentado no Gráfico 13, os maiores índices de evasão, tanto entre cotistas quanto na ampla concorrência, ocorreram nos anos iniciais da série histórica, destacando-se 2019, quando foi registrado o pico de 27,31% entre cotistas e 30,96% na ampla concorrência. Em 2020, observa-se a queda mais acentuada do período, com redução para 19,45% entre cotistas (menos 8 pontos percentuais em relação a 2019) e para 21,14% na ampla concorrência (queda de quase 10 pontos percentuais). Nos anos seguintes, os percentuais permaneceram relativamente estáveis até 2023, quando se verificaram as menores taxas de evasão do período: 17% entre cotistas e 17,72% na ampla concorrência. Entretanto, em 2024, ocorreu nova elevação significativa, atingindo cerca de 25% em ambos os grupos, o que evidencia que a evasão permanece como um desafio estrutural.

Gráfico 13 – Taxa de evasão da graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 2013 a 2024



Fonte: UFMS 2025b.

A análise dos indicadores de desempenho da UFMS, como a taxa de sucesso, a taxa de retenção e a taxa de evasão, evidencia a estreita relação entre as condições de permanência estudantil e os resultados acadêmicos. As dificuldades de conclusão no tempo previsto e o aumento dos índices de evasão apontam para a relevância das políticas de assistência, sobretudo diante do crescimento do número de estudantes cotistas, que em sua maioria dependem de apoio institucional para se manter na universidade. Nesse contexto, torna-se fundamental observar a evolução do

orçamento do Pnaes na UFMS, uma vez que a disponibilidade de recursos destinados à assistência estudantil exerce impacto direto sobre a permanência e o desempenho acadêmico dos discentes.

5.2.5 O orçamento da assistência estudantil frente a demandas da UFMS

Com base nas Leis Orçamentárias Anuais (Loas) do governo federal, no período de 2014 a 2023, e nos dados de execução orçamentária disponibilizados pela Proplan da UFMS, foi possível sistematizar os recursos financeiros destinados à AE na universidade ao longo dessa década. As informações a seguir (Tabela 4) sintetizam os montantes alocados e executados, permitindo observar a evolução do financiamento dessa política institucional no contexto da UFMS. Ressalta-se que a análise crítica desse financiamento, com foco nas contradições, mediações e limites impostos à efetivação da AE como direito, será desenvolvida em seção posterior, orientada pelos pressupostos teóricos adotados. (Brasil, 2024a; UFMS, 2025g).

O critério utilizado para o repasse dos recursos do Pnaes para as Ifes é definido pelo Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que fica sob a responsabilidade do Poder Executivo, de acordo com o art. 8º “compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente” (Brasil, 2010d).

Ao analisar os dados da Tabela 4, observa-se uma oscilação de aproximadamente 100% no número de acadêmicos assistidos. O menor quantitativo ocorreu em 2016 (1.629 estudantes atendidos) e o maior em 2023 (3.001 estudantes atendidos), pode ser observado que o percentual dos recursos destinados ao Pnaes tem diminuído gradativamente ao longo dos anos, passou de 2,13%, em 2014, para apenas 1,67%, em 2023. Outra informação importante é que a totalidade dos recursos destinados para AE na UFMS é proveniente de fonte do Governo Federal destinada exclusivamente para o Pnaes (Ação 4002), ou seja, a UFMS não injeta recursos próprios para o desenvolvimento de ações de AE. Desta forma, conforme exposto no Decreto nº 7.234/2010, a única forma de aumentar os repasses do Governo Federal seria a melhora na “produtividade” das ações de AE na UFMS (Brasil, 2010 d).

Tabela 4 – Orçamento para assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 2014 a 2023

Ano	Orçamento total (R\$)	Orçamento Previsto AE (R\$)	% PNAES/ Orçamento Total	Fonte de recursos	Orçamento Executado	Nº de Alunos
2014	616.437.346	13.141.991	2,13%	100	11.728.043,06	*
2015	659.571.900	13.957.005	2,12%	100	13.439.082,37	1804
2016	702.961.885	15.329.676	2,18%	100	13.287.156,41	1430
2017	771.628.230	14.936.827	1,94%	100	14.525.954,33	2577
2018	819.394.881	15.063.982	1,84%	100	14.836.536,75	1629
2019	902.348.811	16.438.790	1,82%	100	15.941.047,40	1774
2020	875.787.903	15.889.242	1,81%	100 e 144	15.851.470,97	2278
2021	923.743.737	12.396.927	1,34%	100	12.396.041,00	2007
2022	952.817.324	16.545.923	1,74%	100	16.543.944,44	2487
2023	954.532.698	15.971.064	1,67%	000 e 444	16.437.737,00	3001

Fonte: Painel do Orçamento Federal (Brasil, 2024a).

* Não foi possível obter o quantitativo de acadêmicos assistidos.

No relatório de Gestão de 2022, na análise do Objetivo Estratégico 3, que consiste em Promover o Desenvolvimento Estudantil em um Ambiente Inclusivo, consta que a UFMS consegue atender aproximadamente 25% dos estudantes que solicitam a AE, e provavelmente a demanda atendida provavelmente não recebe os recursos totais necessários (UFMS, 2022b).

A Tabela 5 apresenta os valores corrigidos para 2023 da dotação anual do Orçamento do Pnaes na UFMS, para 2023. É importante frisar que o aumento dos recursos não tem acompanhado a demanda. Segundo Dutra e Santos (2017), tais valores são insuficientes para atender o crescimento do ingresso de estudantes estimulado pelos programas voltados para democratizar o acesso à educação superior, a começar pelo Enem, passando pelo Reuni e o Sisu e mais recentemente a Lei de Cotas.

Ao aplicar a correção inflacionária, evidencia-se que, apesar de o orçamento nominal do Pnaes na UFMS ter variado entre R\$12 milhões e R\$16 milhões ao longo da série, em termos reais houve expressiva perda de poder de compra. Em 2015, por exemplo, o orçamento previsto era de R\$13,9 milhões, o que, atualizado pelo IPCA acumulado até 2023 (cerca de 75%), equivaleria a pouco mais de R\$21 milhões. Entretanto, em 2023 o valor previsto foi de R\$15,9 milhões, ou seja, mais de 25%

inferior ao montante real de 2015. Essa redução torna-se ainda mais crítica quando se observa que, no mesmo período, o número de estudantes atendidos pelas ações de assistência estudantil financiadas pelo Pnaes aumentou de 1.804 em 2015 para 3.001 em 2023, um crescimento de quase 70%. Constata-se, portanto, um paradoxo preocupante: enquanto a demanda por assistência cresce de forma expressiva, os recursos disponíveis em termos reais diminuem, comprometendo a efetividade das ações de AE e ampliando as vulnerabilidades enfrentadas pelos estudantes.

Tabela 5 – Orçamento para a assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, período de 2014 a 2023, corrigido para 2023 pelo IPCA*

Ano	Dotação Inicial	Valor Corrigido p/ 2023
2014	13.141.991,00	R\$ 21.921.726,50
2015	13.957.005,00	R\$ 21.036.617,67
2016	15.329.676,00	R\$ 21.709.638,59
2017	14.936.827,00	R\$ 20.547.151,24
2018	15.063.982,00	R\$ 19.973.075,76
2019	16.438.790,00	R\$ 20.592.114,08
2020	15.889.242,00	R\$ 19.522.210,23
2021	12.396.927,00	R\$ 14.816.983,60
2022	16.545.923,00	R\$ 17.684.835,12
2023	15.971.064,00	R\$ 15.971.064,00

Fonte: Elaborada pelo autor com base em (Brasil, 2024a; IBGE, 2025; UFMS, 2025g).

*Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

É importante frisar que o aumento dos recursos do Pnaes repassados à UFMS, não tem acompanhado a demanda. Há um descompasso estrutural, mais estudantes em situação de vulnerabilidade e menos recursos reais para apoiá-los. Isso pode explicar os resultados recentes nas taxas de retenção e evasão (como vimos nos gráficos anteriores): dificuldades financeiras e de permanência impactam tanto na prolongação do tempo de curso quanto no abandono.

Segundo Dutra e Santos (2017), a insuficiência e a contingência dos recursos destinados ao Pnaes revelam um descompasso estrutural entre financiamento e expansão do acesso à educação superior. Enquanto programas como o Enem, o Reuni, o Sisu e, mais recentemente, a Lei de Cotas ampliaram significativamente o

ingresso de estudantes, sobretudo em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o orçamento da AE não acompanhou esse crescimento. Essa discrepância compromete a efetividade das políticas de democratização, pois garante o acesso, mas fragiliza as condições de permanência e conclusão dos cursos, reproduzindo desigualdades que as próprias políticas buscavam enfrentar.

5.3 AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS ESTUDANTES COTISTAS DA UFMS

A relevância das ações de AE para os estudantes cotistas está diretamente associada à sua capacidade de atenuar barreiras de natureza não acadêmica, frequentemente responsáveis pela interrupção dos estudos. A permanência na educação superior constitui um fenômeno complexo e multifatorial, que depende não apenas do desempenho acadêmico, mas também de condições socioeconômicas estáveis, de suporte psicossocial, da oferta de infraestrutura institucional adequada e de um ambiente universitário inclusivo e acolhedor.

No caso dos estudantes cotistas, os desafios tendem a ser ainda mais expressivos, uma vez que muitos enfrentam limitações relacionadas ao acesso a recursos básicos, como alimentação, moradia, transporte e materiais didáticos, além de lidarem com dificuldades de adaptação à cultura universitária e pressões emocionais significativas. Nesse contexto, as políticas de AE - entre as quais se destacam as bolsas permanência, os auxílios voltados à alimentação e transporte, bem como os programas de apoio psicopedagógico - assumem papel decisivo na redução do risco de evasão, promovendo equidade e fortalecendo as condições de conclusão dos cursos de graduação.

Na UFMS, a seleção dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para o acesso às ações de AE vem sendo realizada, de forma consolidada, por meio do Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal, utilizado como documento oficial de comprovação da renda per capita para fins de concessão e pagamento dos auxílios. Embora este procedimento se revele célere e eficiente no processo de triagem, acaba, em certa medida, por restringir o acesso de alguns estudantes que, apesar de não estarem formalmente inseridos no sistema, encontram-se em condições reais de necessidade e igualmente dependem desse apoio para garantir sua permanência acadêmica.

5.3.1 Ações de Assistência Estudantil Desenvolvidas pela UFMS

Com base nos princípios estabelecidos nos documentos institucionais da UFMS, são ofertadas diversas ações de AE, conforme registradas no Sistema de Gestão de Bolsas e Auxílios (UFMS, 2025h). Nesta sub seção, apresenta-se as modalidades de auxílio atualmente desenvolvidas pela UFMS, com a devida quantificação. Trata-se, portanto, de uma exposição descritiva das ações vigentes, sem a pretensão de esgotar a complexidade que envolve sua implementação.

Conforme descrito na seção referente ao percurso metodológico, foi enviado um questionário semiestruturado a 1.463 estudantes beneficiários diretos de ações de AE promovidas pela UFMS. O instrumento foi disponibilizado para resposta durante todo o mês de junho de 2025 e teve como finalidade analisar a percepção discente acerca do grau de relevância de cada benefício recebido para a promoção do sucesso acadêmico. Do total de convites enviados, 281 estudantes responderam ao questionário, correspondendo a uma taxa de retorno de aproximadamente 19% da população que recebeu o instrumento e a 12% do universo de estudantes beneficiados. Tal quantitativo é considerado suficiente para a obtenção de dados representativos e com validade estatística, atendendo aos propósitos da pesquisa.

No questionário enviado aos estudantes, foi solicitada a percepção deles sobre a importância das principais ações de AE. As respostas foram classificadas em uma escala que varia de "muito baixa" até "muito alta", passando pelos níveis "baixa", "moderada" e "alta". As ações avaliadas incluíram: Auxílio Permanência, Auxílio Creche, Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia, Auxílio Pedagógico e/ou para participação em eventos, Apoio para estudantes com deficiência (EcD) e com altas habilidades, Auxílio Emergencial, Auxílio Transporte, Bolsa Promissae e Bolsa de Extensão. Na Tabela 6 da próxima página, apresenta-se o número de estudantes beneficiados por cada ação de AE, distribuídos entre os campi do interior e o campus da cidade universitária, em Campo Grande.

Auxílio-Permanência

O Auxílio Permanência consubstancia-se como uma das ações centrais da AE na universidade, materializando um repasse financeiro no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais). Este recurso é estrategicamente oferecido ao acadêmico em

situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de atenuar as dificuldades materiais do cotidiano e, sobretudo, contribuir de forma decisiva com suas despesas básicas durante o período de graduação. Mais do que um simples subsídio, o auxílio busca propiciar a permanência efetiva e, conseqüentemente, a formação integral na universidade, atuando como uma ferramenta fundamental na redução dos índices de retenção e evasão que, invariavelmente, decorrem de entraves de ordem socioeconômica. Sua relevância quantitativa na instituição é notável, sendo o auxílio com maior número de beneficiários, com 1.358 (mil e trezentos e cinquenta e oito) estudantes de graduação presencial atendidos em setembro de 2025. A distribuição geográfica desses beneficiários revela a amplitude da atuação da política, com 55,30% dos estudantes atendidos nos *campi* do interior e 44,70% na Cidade Universitária, em Campo Grande – MS (UFMS, 2025h), o que sublinha o compromisso da universidade com a inclusão e a equidade regional.

Tabela 6 – Beneficiários do programa de assistência estudantil por unidade* – Agosto 2025

	CPAN	CPAQ	CPAR	CPCS	CPCX	CPNA	CPNV	CPPP	CPTL	Cidade Univer.	Total
Aux. Permanência	143	92	47	45	75	44	66	23	216	607	1358
Aux. Creche	8	4	1	-	6	3	5	3	3	8	41
Aux. Alimentação	-	-	30	28	49	33	28	17	352	-	537
Aux. Moradia	15	17	28	33	30	7	26	2	125	290	573
Aux. Part Eventos	9	6			3				4	79	101
Ap Pedagógico		1	1	1	1	1			2	5	12
Ap. EcD/Altas hab.	2		1		3				1	7	14
Aux. Emergencial	-	2	2	1	1	-	5	2	-	10	23
Aux. Transporte	13	34	6	-	8	5	14	11	66	18	175
Bolsa Promissaes	-	-	-	-	-	-	-	-	8	17	25
Bolsa Extensão	1	2	-	-	-	-	-	1	2	29	35
Total	192	158	117	108	177	93	144	59	779	1079	2906

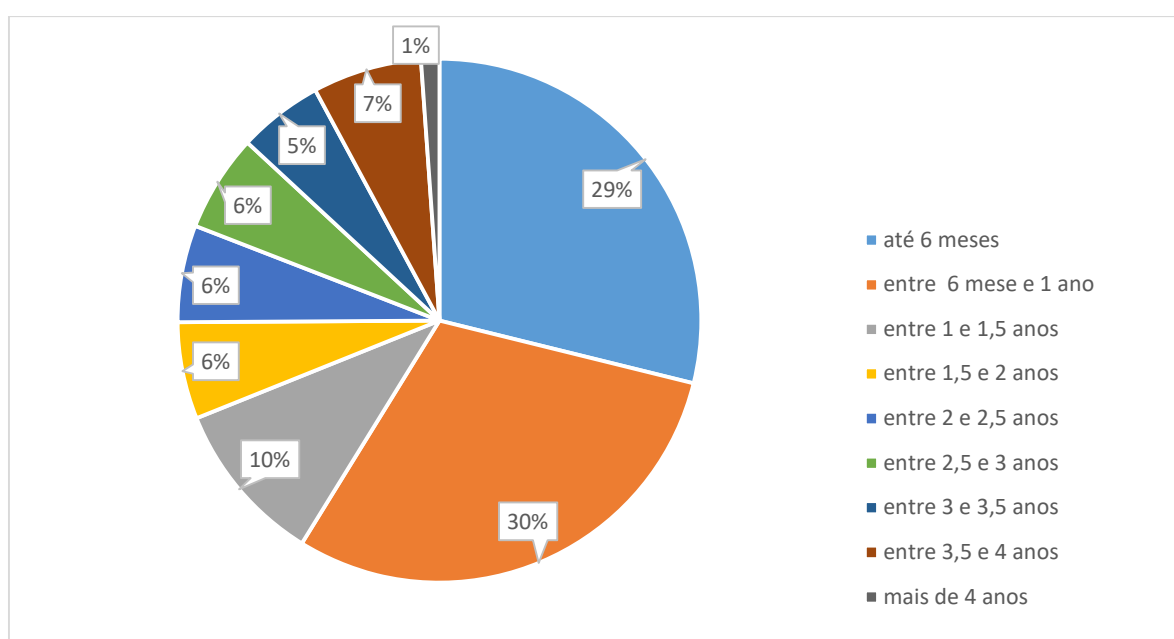
Fonte: Sistema de Gestão de Bolsas e Auxílio (UFMS 2025h).

*As siglas estão especificadas na página de Siglas e Abreviaturas.

Diante da centralidade do Auxílio Permanência, a presente investigação buscou ir além dos dados meramente quantitativos de distribuição, focando na percepção dos atores diretamente envolvidos. Assim, no questionário aplicado aos estudantes beneficiados pela Assistência Estudantil (AE) da UFMS, buscou-se identificar não apenas o período de recebimento do benefício, mas a real percepção dos acadêmicos

sobre sua relevância para a permanência e o sucesso acadêmico. Como um primeiro indicador concreto da experiência dos discentes, o Gráfico 14 será apresentado a seguir, ilustrando o tempo médio em que os estudantes permaneceram como beneficiários do Auxílio Permanência. A análise desse indicador é crucial para identificar o alcance, a duração e a sustentabilidade do apoio oferecido pela instituição, fornecendo a base empírica para a compreensão dos impactos da política na trajetória universitária.

Gráfico 14 – Período de recebimento do Auxílio Permanência, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



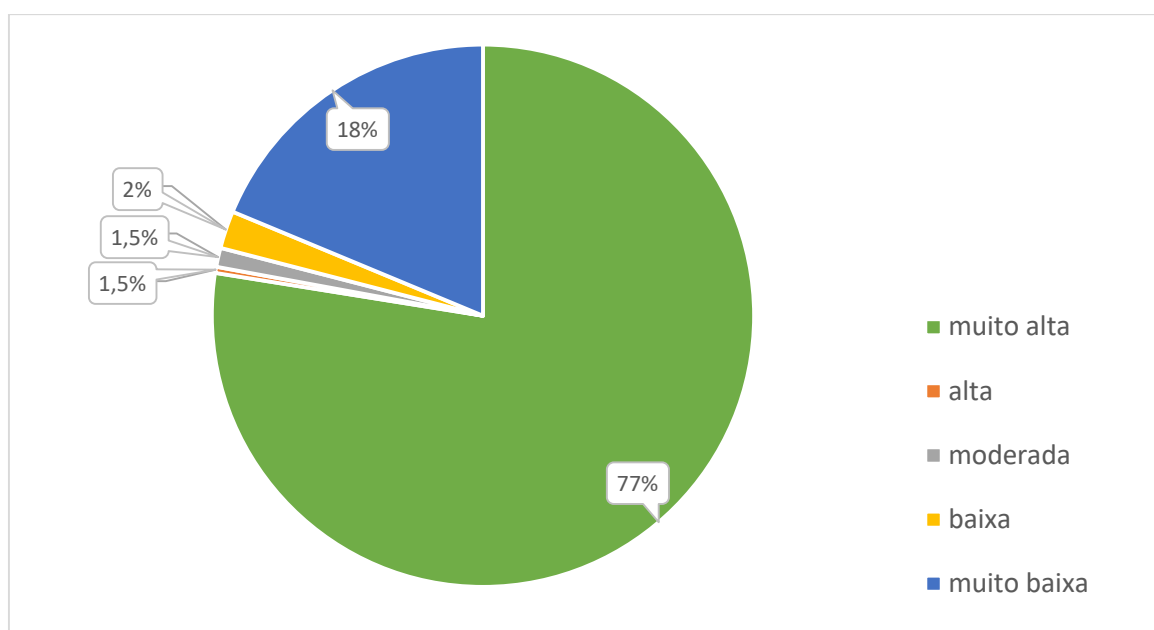
Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

O Gráfico 15 evidencia a percepção dos discentes sobre a relevância do Auxílio Permanência, destacando seu papel no favorecimento da permanência e no êxito acadêmico. A análise desses dados possibilita compreender de que maneira o Auxílio Permanência contribui para a trajetória acadêmica dos estudantes. Enquanto o tempo médio de recebimento revela a duração do apoio concedido, a avaliação da importância do benefício evidencia sua função estruturante na permanência estudantil.

Os resultados evidenciam que o Auxílio Permanência desempenha um papel estratégico para a continuidade dos estudos e para a mitigação dos riscos de evasão.

Observa-se que 77% dos estudantes atribuem ao benefício um grau de importância muito elevado, reforçando sua função estruturante na trajetória acadêmica. Contudo, chama a atenção o fato de que 20% dos respondentes declaram não perceber qualquer influência do auxílio em seu desempenho acadêmico, um percentual relativamente expressivo que sugere a necessidade de investigações adicionais acerca dos fatores que modulam a percepção acerca deste benefício.

Gráfico 15 – Importância do Auxílio Permanência no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

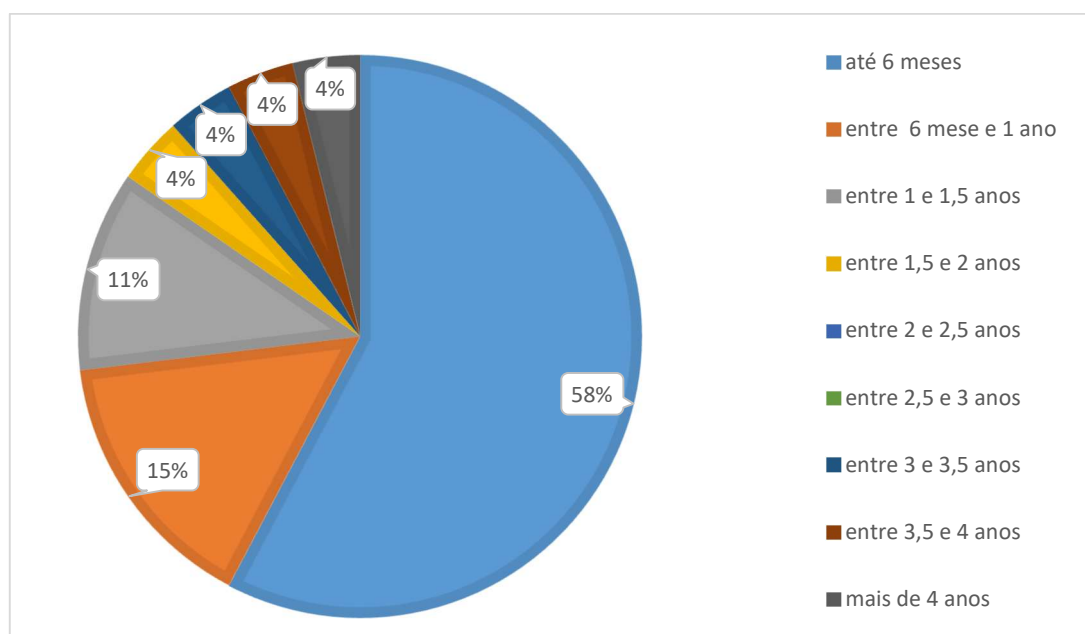
5.3.1.1 Auxílio Creche

É uma subvenção financeira no valor R\$ 200,00 (duzentos reais) a acadêmicos com guarda de crianças menores de seis anos, que comprovadamente aguardam vaga em centros de educação infantil no município no qual está matriculado em curso de graduação, com o propósito de contribuir para a permanência e desempenho acadêmico na universidade. Em agosto de 2025 foram beneficiados 41 (quarenta e um) estudantes na UFMS, onde 80,49% dos beneficiados eram estudantes dos campi do interior e 19,51% da cidade universitária na capital do estado, evidenciando maior demanda no interior, possivelmente devido à menor disponibilidade de creches

municipais ou maiores vulnerabilidades socioeconômicas (UFMS, 2025h).

Conforme pode ser observado no gráfico 16, os dados indicam que a maioria dos estudantes beneficiários utiliza o auxílio por curtos intervalos, sendo que 58% utiliza até 6 meses, 15% entre 6 meses e 1 ano, e 11% entre 1 e 1,5 anos, somados esses grupos correspondem a 84% da amostra estudada, o que sugere que o auxílio creche atua, em grande medida, como suporte temporário até a inserção das crianças em creches ou centro educacionais municipais.

Gráfico 16 – Período de recebimento do Auxílio Creche, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



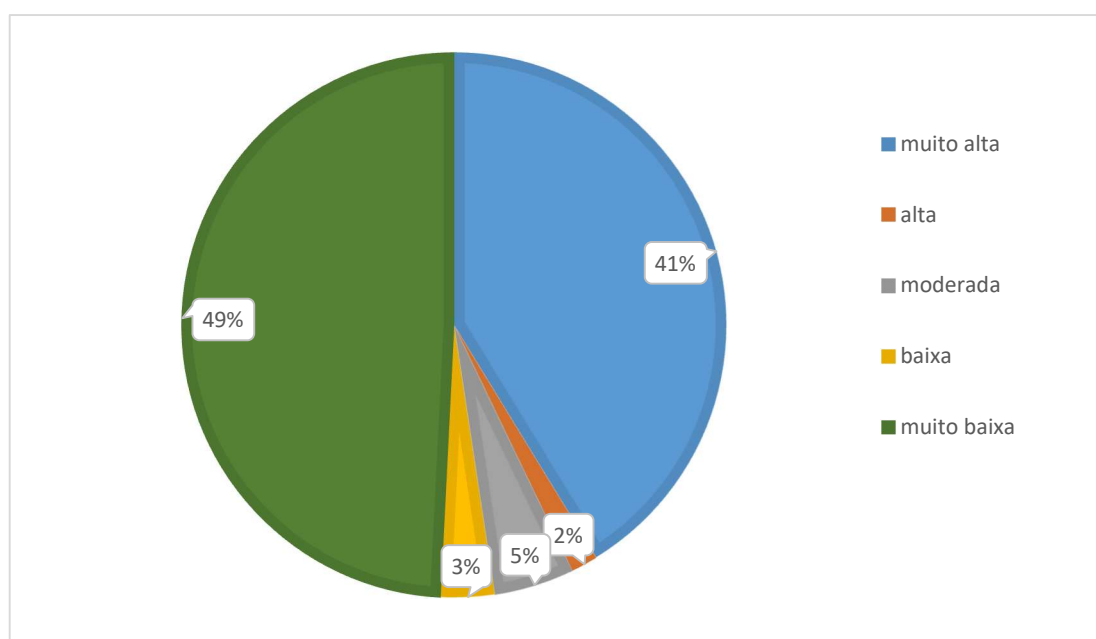
Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

A relevância do auxílio creche para o sucesso acadêmico dos estudantes consultados é objeto de percepções divergentes. Conforme demonstra o Gráfico 17 a maioria dos beneficiários (52%) considera o auxílio de pouca ou nenhuma importância. Tal avaliação negativa pode ser atribuída à discrepância entre o valor concedido e os custos reais de cuidado infantil, o que compromete a eficácia do benefício para a manutenção do bem-estar familiar e, conseqüentemente, para o desempenho acadêmico.

Em contrapartida, 43% dos estudantes percebem o auxílio creche como um instrumento de apoio importante. Para esse segmento, o benefício contribui para a

permanência na instituição, demonstrando-se um fator de sustentação que favorece a continuidade dos estudos e a consecução dos objetivos acadêmicos.

Gráfico 17 – Importância do Auxílio Creche no sucesso acadêmico de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

5.3.1.2 Auxílio Alimentação

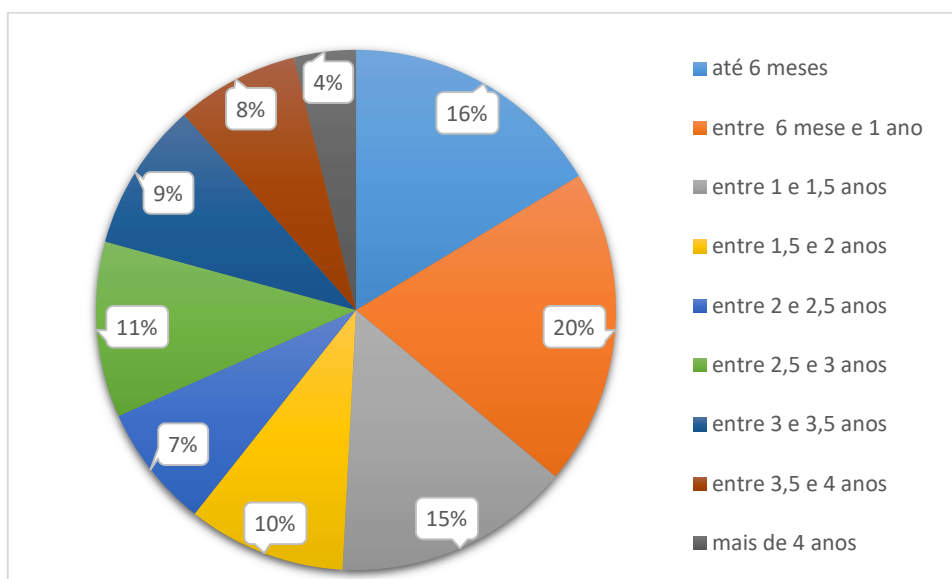
Consiste em subvenção financeira, direta ou indireta, com periodicidade e desembolso mensal, destinada a atender às necessidades de alimentação dos discentes, a fim de viabilizar recursos para que os acadêmicos possam realizar suas refeições e contribuir para que adquiram hábitos alimentares saudáveis, com a promoção do bom desempenho acadêmico e consequentemente sua permanência e sucesso na universidade. Como uma ação inovadora e inclusiva, a Proaes estabeleceu por meio da Instrução Normativa Gab/Proaes/UFMS nº 23, de 8 de maio de 2023, a política de alimentação nos Restaurantes Universitários (RUs), define os critérios, valores subsidiados aos estudantes e a forma de acesso. Todos os estudantes da UFMS podem utilizar os RUs localizados na Cidade Universitária em Campo Grande e nos Câmpus de Três Lagoas, Pantanal e de Aquidauna, entretanto, os estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade econômica que possuem CadÚnico, desembolsam o valor R\$ 3,00 (três reais) para a realização de suas

refeições (almoço e janta). Atualmente são servidas aproximadamente 48 mil refeições mensalmente nos RUs da UFMS durante o período letivo (UFMS, 2023c).

Para os locais onde não há RU, os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem receber um valor financeiro de R\$ 300,00 (trezentos reais), em agosto de 2025, foram beneficiados 537 estudantes (UFMS, 2025h), todos de campi do interior, tendo em vista que na Cidade Universitária em Campo Grande, a Proaes promove a subvenção financeira indireta nas refeições dos estudantes beneficiados .

O Gráfico 18 apresenta a distribuição temporal do recebimento do auxílio. Observa-se que 36% dos beneficiários recebem há até 1 ano, enquanto 61% recebem há até 2 anos. Apenas 21% permanecem no programa por mais de 3 anos, e somente 4% ultrapassam 4 anos de permanência.

Gráfico 18 – Período de recebimento do Auxílio Alimentação, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

Essa configuração temporal, com forte inclinação para o recebimento recente, é multifatorial. A principal hipótese recai sobre a expansão acelerada e relativamente recente do programa. Conforme dados do Sistema de Gestão de Bolsas e Auxílios (SISGBA), ao final de 2022 (UFMS, 2025h), o número de estudantes beneficiados com o Auxílio Alimentação era inferior a 200, indicando que o quantitativo de beneficiários mais que dobrou em 2025. Essa ampliação de cobertura gerou um

influxo maciço de novos atendidos, influenciando a média temporal. Outros fatores prováveis que contribuem para esse arranjo são a rotatividade periódica dos estudantes no programa, decorrente de critérios de recadastramento anual, alterações na situação socioeconômica individual que podem levar ao desligamento (melhora das condições de renda) ou, ainda, a conclusão da graduação.

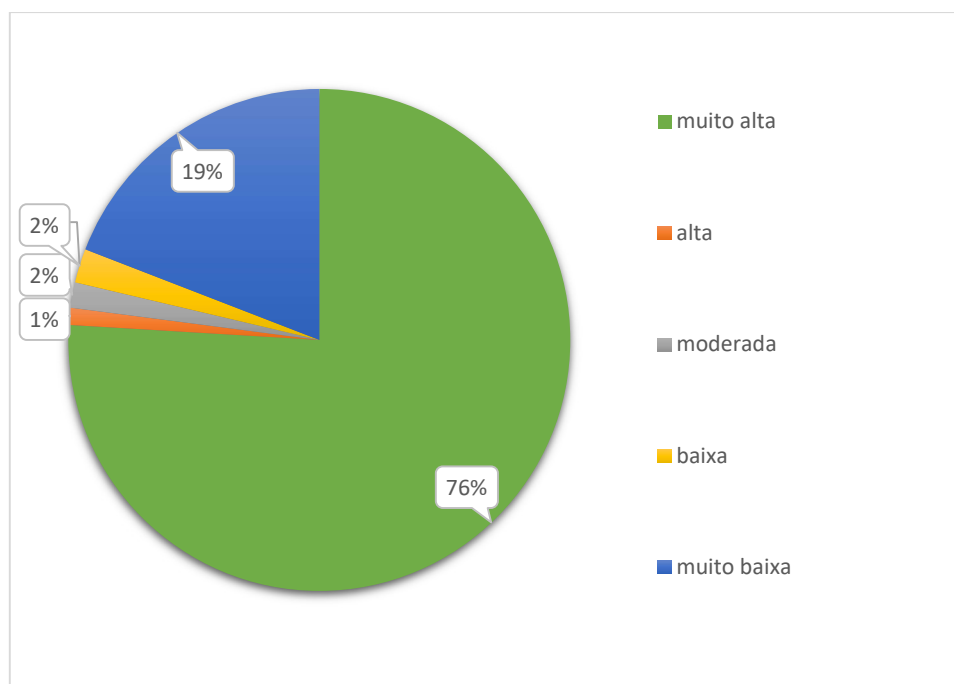
Do ponto de vista acadêmico, a predominância de beneficiários com tempo de recebimento reduzido (até 2 anos) sugere que o auxílio cumpre um papel crucial de acolhimento inicial no percurso universitário. Este período inicial é frequentemente marcado por uma fase de maior vulnerabilidade, seja pela adaptação à nova realidade da vida acadêmica, seja pela necessidade imediata de estabilidade material para focar nos estudos, especialmente para os ingressantes de baixa renda. Entretanto, a baixa proporção de permanência superior a três anos levanta questões importantes sobre a continuidade do apoio até a conclusão integral do curso. Embora este estudo não se proponha a investigar em profundidade as causas desse descolamento entre a permanência inicial e a trajetória completa do curso, a observação sugere a necessidade de futuras análises que avaliem a eficácia da política em sustentar o estudante em vulnerabilidade ao longo de todo o ciclo formativo, garantindo que o apoio não cesse prematuramente.

O Gráfico 19 apresenta a percepção dos estudantes em relação à relevância do Auxílio Alimentação para o seu desempenho acadêmico.

Os resultados coletados são notavelmente expressivos, revelando que 76% dos entrevistados atribuem uma importância muito alta ao benefício, o que demonstra a consciência dos discentes sobre a relação intrínseca entre nutrição adequada e a capacidade de concentração, aprendizado e, em última instância, sucesso nos estudos. Esse dado se contrasta com a minoria de 19% que o considera de importância muito baixa, enquanto as demais categorias de importância registram percentuais residuais, inferiores a 5%.

A elevada valorização do auxílio por parte da maioria dos beneficiários não apenas reforça a sua centralidade como fator de permanência no ensino superior, mas também corrobora amplamente a literatura e as experiências de outras instituições, as quais consistentemente associam a garantia da segurança alimentar – frequentemente provida via Restaurantes Universitários ou auxílio financeiro específico – à redução da evasão e ao efetivo aumento do rendimento acadêmico.

Gráfico 19 – Importância do Auxílio Alimentação no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

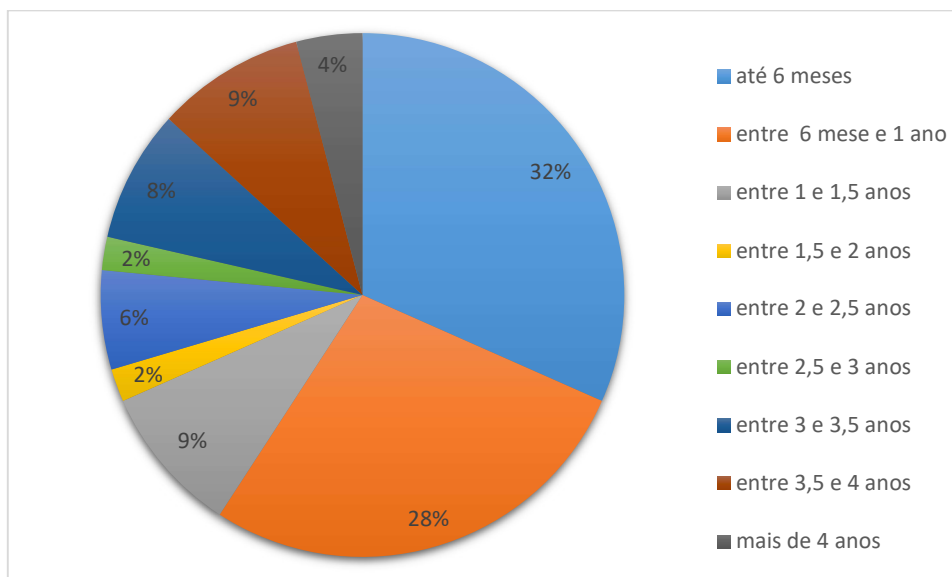
5.3.1.3 Auxílio Moradia

Resume-se em uma concessão financeira no valor de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que comprovarem ser oriundos de famílias residentes ou domiciliadas em municípios fora do Câmpus no qual está matriculado, com o objetivo de contribuir para a permanência, bom desempenho e formação integral dos estudantes na universidade. No total 573 (quinhentos e setenta e três) estudantes estavam recebendo este auxílio em agosto de 2025 (UFMS, 2025h), sendo 49,39% nos campi do interior e 50,61% na cidade universitária em Campo Grande, onde residem quase 70% dos estudantes.

O Gráfico 20 mostra que 32% dos estudantes recebem o auxílio há até 6 meses, 28% entre 6 meses e 1 ano e 9% entre 1 e 1,5 anos; somados, quase 70% dos estudantes recebem o benefício por um tempo inferior a 2 anos. Esses dados sugerem que o auxílio desempenha um papel fundamental sobretudo no ingresso e adaptação acadêmica, período no qual a insegurança financeira pode ser mais intensa. Entretanto, o percentual reduzido de estudantes que o mantém por períodos maiores indica significativa rotatividade no programa, provavelmente pela limitação

orçamentária que impede a manutenção contínua, somada a conclusão dos cursos e saída natural dos estudantes.

Gráfico 20 – Período de recebimento do Auxílio Moradia, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



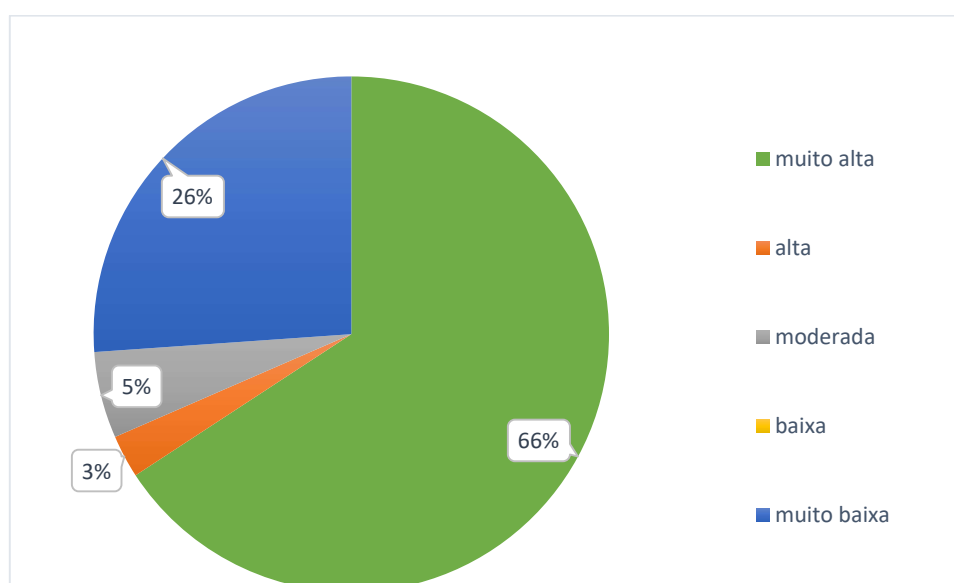
Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

Gráfico 21 revela um paradoxo intrigante na percepção da eficácia do Auxílio Moradia entre os beneficiários. Por um lado, a grande maioria, 69% dos estudantes consultados, considera a importância do auxílio como "alta" ou "muito alta", um endosso claro ao papel estratégico do programa na mitigação da vulnerabilidade e, consequentemente, na redução da evasão e na garantia da permanência no ensino superior. Este reconhecimento majoritário valida a política assistencial como um pilar fundamental para a democratização do acesso e da permanência universitária.

Por outro lado, uma parcela expressiva e significativa de 26% dos beneficiários classifica a importância do Auxílio Moradia como "muito baixa". Este dado contrasta fortemente com a percepção majoritária e merece atenção aprofundada. Essa avaliação desfavorável pode ser um sintoma da insuficiência do valor da subvenção frente ao custo real de vida nas cidades onde a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) possui câmpus, especialmente nos polos urbanos de Campo Grande e Três Lagoas. Nesses centros, o preço médio de aluguel e despesas básicas essenciais, como energia, água, internet, alimentação e transporte, frequentemente ultrapassa de forma considerável o montante do benefício concedido.

A defasagem entre o valor do auxílio e as despesas de moradia e subsistência exerce uma pressão financeira contínua sobre o estudante, forçando-o a buscar trabalho ou a comprometer a qualidade de sua alimentação e condições de estudo. Desta forma, mesmo que o auxílio forneça um suporte, sua insuficiência pode levá-lo a ser percebido como “simbólico”, e “não estrutural”, influenciando negativamente a percepção de sua real importância estratégica para a permanência. Em essência, os dados sugerem que o auxílio cumpre sua função de acolhimento para a maioria, mas a expressiva parcela de insatisfação aponta para um desafio de adequação orçamentária, crucial para transformar o suporte financeiro em uma garantia efetiva de condições dignas de moradia e de permanência acadêmica até a conclusão do curso.

Gráfico 21 – Importância do Auxílio Moradia no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

Outro ponto crítico a ser considerado refere-se à distribuição do benefício. Embora Campo Grande consente a maior a maior parte dos estudantes, o percentual de contemplados é praticamente igual ao dos campi do interior, revelando uma subcobertura de demanda no maior polo acadêmico da instituição.

5.3.1.4 Auxílio Financeiro para Participação em Eventos, Apoio Pedagógico e Auxílio para Estudantes com Deficiência ou Altas Habilidades

O Auxílio para participação em eventos objetiva contribuir com a formação acadêmica dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu da UFMS, ao oferecer apoio financeiro para participação em eventos de caráter científico, técnico científico, de inovação, empreendedorismo, artístico e cultural, preferencialmente no Brasil. O valor oferecido é de até R\$1.000,00 (um mil reais) para estudantes de graduação e de até R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para estudantes de pós-graduação, ou então até R\$ 10.000,00 (dez mil reais) para grupos. Em agosto de 2025, foram contemplados 101 (cento e um) estudantes, sendo 78,22% dos campi do interior e 21,78% da capital (UFMS, 2025h).

O Apoio Pedagógico consiste em uma subvenção de até um salário mínimo no valor vigente, concedida a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica da UFMS selecionados para serem tutores de outros estudantes, em cursos de revisão dos conteúdos abordados no ensino médio. Em agosto de 2025, 12 (doze) estudantes receberam este auxílio, onde 58,33% eram do interior e 41,67 da cidade universitária (UFMS, 2025h).

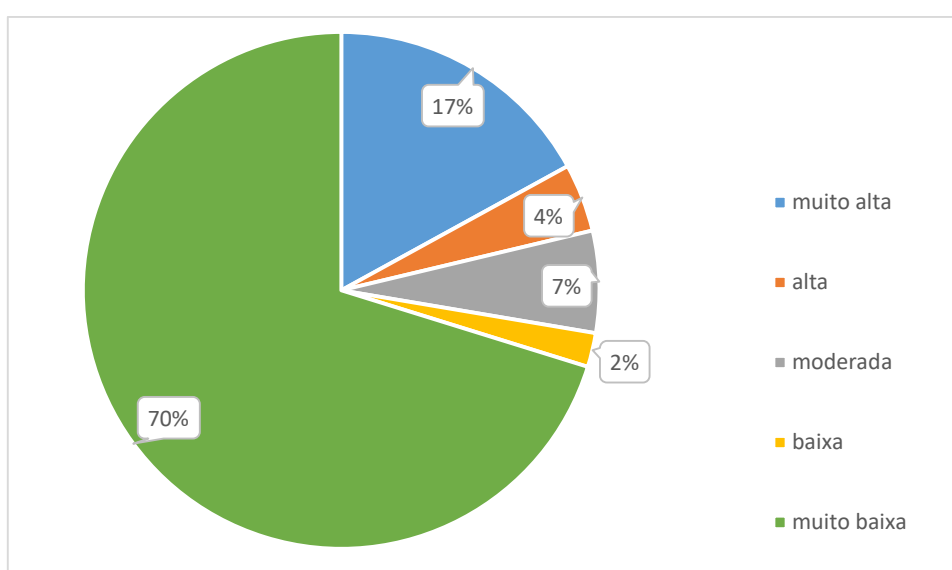
O Auxílio Financeiro para Apoio ao EcD e Altas Habilidade é uma subvenção financeira no valor de R\$ 700,00 (setecentos reais) destinada a estudantes da UFMS selecionados para fazerem o acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência e altas habilidades, nas atividades curriculares do curso, objetivando contribuir para a permanência, participação, aprendizagem e a inclusão de estudantes dos cursos de graduação da UFMS com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, além de aprimorar habilidades em educação especial. Totalizaram 14 (catorze) estudantes selecionados para receber este auxílio em agosto de 2025, distribuídos igualmente entre capital e interior (UFMS, 2025h).

Tais auxílios são de caráter pontual, ou seja, os beneficiários não recebem de forma continuada. O Auxílio para Participação em Eventos é esporádico, enquanto o Apoio Pedagógico e o Auxílio para Estudantes com Deficiência e Altas Habilidades são recebidos por um curto período, geralmente não superior a um ano e meio, portanto para estes benefícios não foi mensurado o tempo médio de recebimento.

O Gráfico 22 revela que 70% dos estudantes avaliaram os auxílios (Participação

em Eventos, Apoio Pedagógico e Apoio ao EcD e Altas Habilidades) como de “muito baixa” importância, demonstrando que tais benefícios não respondem diretamente às demandas prioritárias da maioria dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, sendo assim, seu impacto estrutural na redução da evasão e no apoio à permanência é praticamente insignificante.

Gráfico 22 – Importância do Auxílio para participação em eventos, Apoio Pedagógico e Auxílio para estudantes com deficiência e altas habilidades para o sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

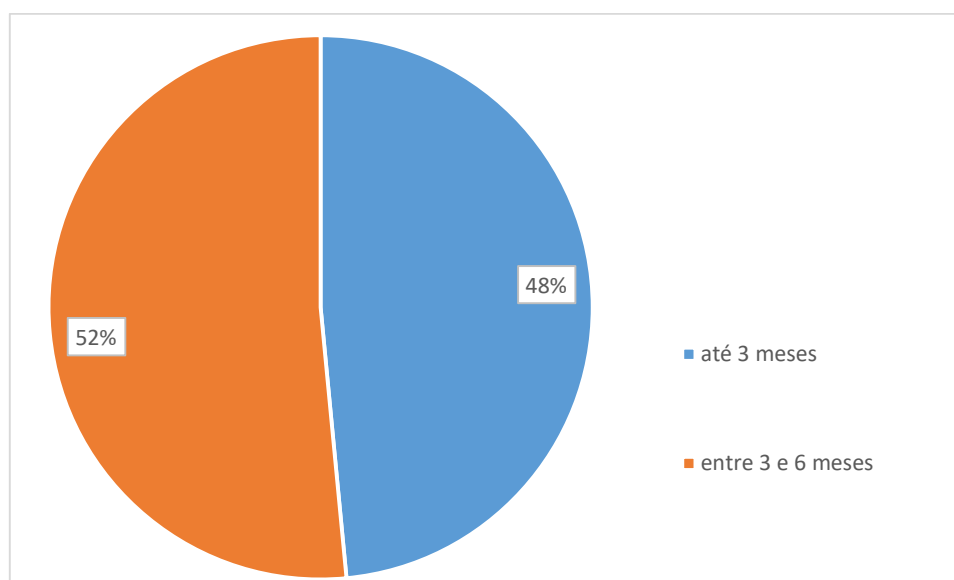
5.3.1.5 Auxílio Emergencial

O Auxílio Emergencial foi criado em 2020 pelo governo federal para ajudar a população vulnerável durante a pandemia de COVID-19, e estendido para o rol de ações de AE oferecidos pelas Ifes. Consiste em um repasse financeiro de R\$ 700,00 (setecentos reais), concedido pelo prazo de noventa dias, que pode ser prorrogado uma única vez no ano letivo, oferecido ao estudante que esteja com dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas, prioritariamente ingressante ou oriundo de município distinto da localização do câmpus no qual está matriculado. Em agosto de 2025, 23 (vinte e três) estudantes estavam recebendo este auxílio, sendo que 56,52% dos campi do interior e 43,48% da Cidade Universitária

(UFMS, 2025h).

O Gráfico 23 mostra que 48% dos estudantes receberam o auxílio por até 3 meses e 52% permaneceram com o benefício entre 3 e 6 meses. Isso demonstra que, embora o AE seja concebido como apoio temporário, mais da metade dos beneficiados necessitam de prorrogação, evidenciando que as situações emergenciais muitas vezes extrapolam o caráter imediato e revelam fragilidades estruturais mais permanentes da vida estudantil.

Gráfico 23 – Período de recebimento do Auxílio Emergencial, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



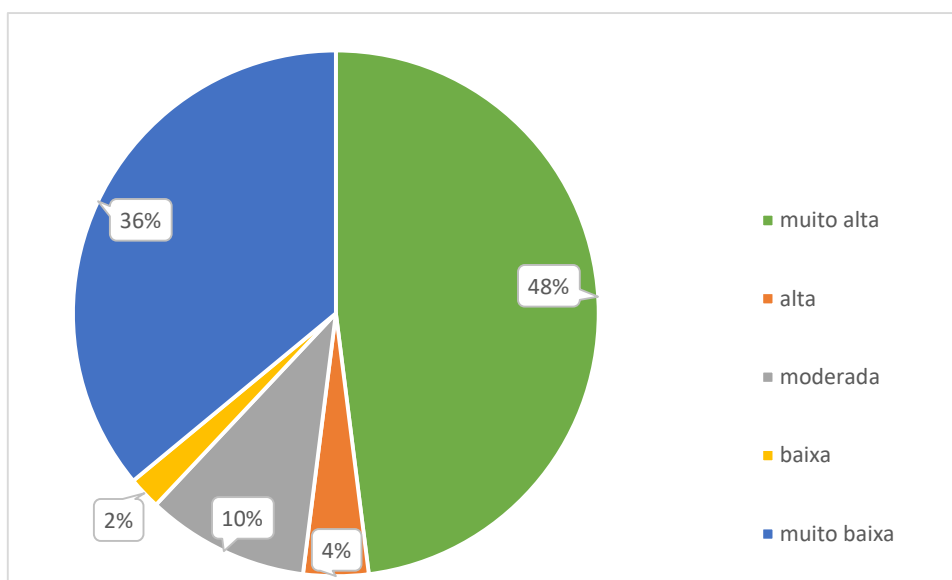
Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

O Gráfico 24 apresenta a percepção acerca da importância do Auxílio Emergencial, 48% consideram a importância “muito alta”, 36% avaliam como “muito baixa” e 16% o classificam entre alta, moderada e baixa.

Embora concebido como instrumento de resposta rápida a crises socioeconômicas momentâneas, revela-se limitado diante da complexidade das condições que afetam a permanência acadêmica. A prorrogação do benefício e a avaliação crítica dos estudantes sugerem que o programa, ainda que essencial em situações pontuais, não substitui políticas de assistência estudantil mais estruturais e contínuas como alimentação, moradia e transporte. Dessa forma, nota-se que o

Auxílio Emergencial é compreendido como complementar, mas não central, na estratégia de redução da evasão.

Gráfico 24 – Importância do Auxílio Emergencial no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

5.3.1.6 Auxílio Transporte/ Passe do Estudante

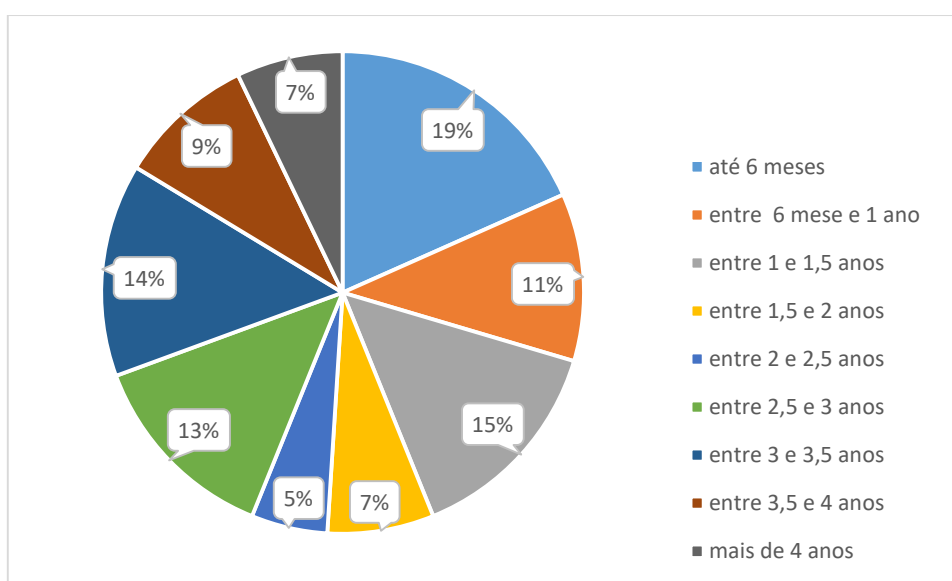
Trata-se de um repasse financeiro no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) concedido aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação dos Câmpus da UFMS, que estudam em municípios onde não há oferta de transporte público coletivo gratuito aos estudantes. O Auxílio Transporte tem por objetivo ajudar financeiramente o acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de garantir o seu deslocamento de sua residência até o Câmpus em que está matriculado, de forma a contribuir para sua formação integral, buscando reduzir os índices de retenção e evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica. Em agosto de 2025, 175 (cento e setenta e cinco) estudantes foram beneficiados, sendo 89,72% dos campi do interior e 10,29% da Cidade Universitária.

Muitos estudantes da UFMS também são beneficiados pelo passe do Estudante. No município de Campo Grande foi instituído por meio da Lei nº 3.026/1993, alterada pela Lei 3.026 de 27 de dezembro de 1993, que concede

gratuidade de uma passagem diária de ida e volta para estudantes regularmente matriculados na UFMS. Em 2024, a UFMS possui aproximadamente 22 mil estudantes de graduação presencial e estima-se que pelo menos 30% utilizam o passe do Estudante (Campo Grande, 1993).

O Gráfico 25 revela diversidade no tempo de permanência dos beneficiários. Essa distribuição evidencia que, embora alguns estudantes recebam o auxílio apenas por períodos curtos, há uma parcela expressiva que depende do benefício durante quase toda a graduação. Isso mostra que, para muitos, a dificuldade de custear transporte não é eventual, mas sim uma condição estrutural e contínua de vulnerabilidade socioeconômica.

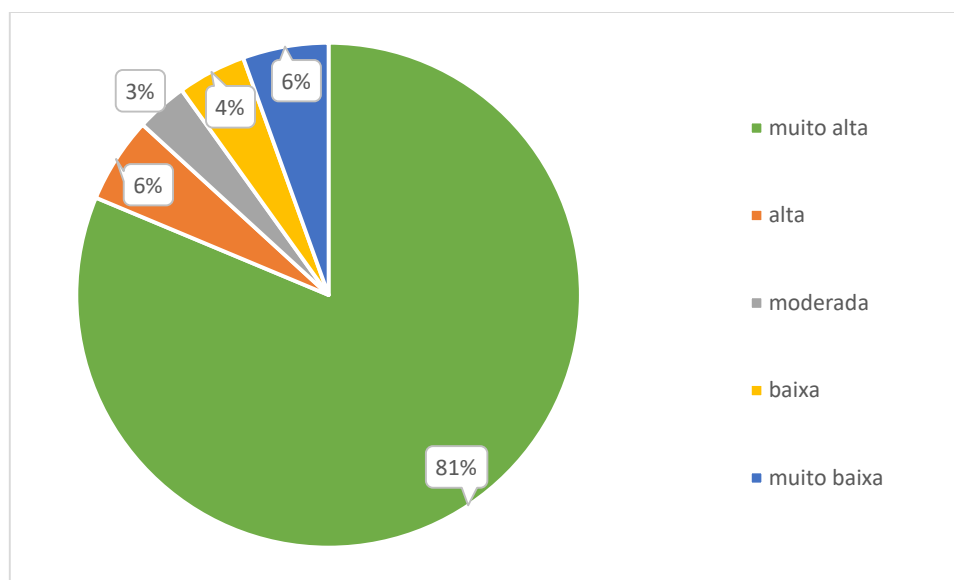
Gráfico 25 – Período de recebimento do Auxílio Transporte/Passe do Estudante, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

O Gráfico 26 demonstra a forte relevância do auxílio, 81% consideram sua importância “muito alta”, 6% avaliam como “alta” e apenas 13% são distribuídos entre moderada, baixa e muito baixa. Esse resultado indica consenso quanto à relevância do benefício, especialmente porque o transporte é condição básica de acesso ao espaço acadêmico. Sem ele, a permanência estudantil sequer se inicia, reforçando a centralidade do auxílio no sucesso acadêmico.

Gráfico 26 – Importância do Auxílio Transporte/passe do estudante no sucesso acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

Segundo a percepção dos estudantes beneficiados, o Auxílio Transporte e o Passe do Estudante são fatores determinantes para a permanência acadêmica na UFMS. Os dados mostram que, sem eles, parte significativa dos estudantes teria dificuldades de acesso ao campus, o que comprometeria diretamente a continuidade de seus estudos.

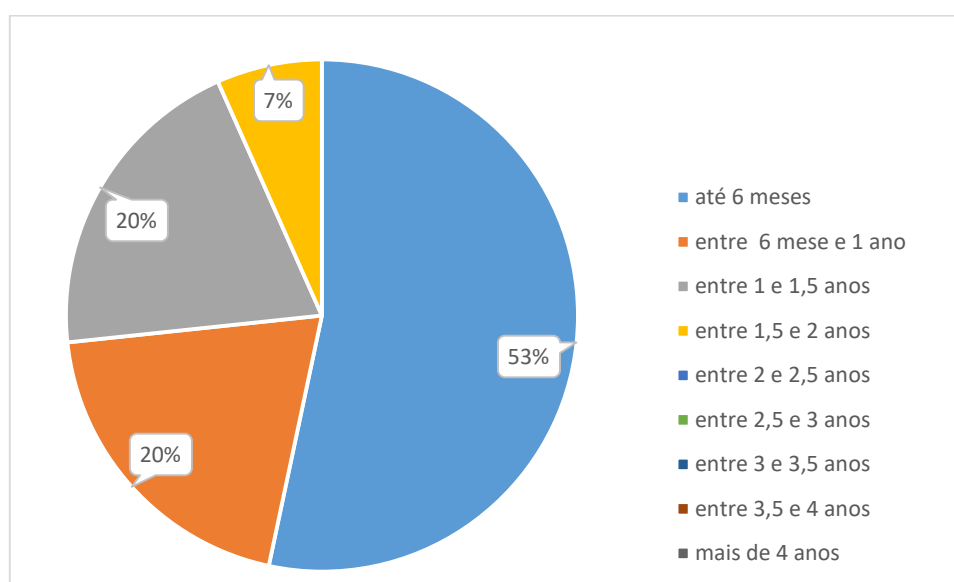
5.3.1.7 Bolsa Promissaes

Consiste no Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promissaes) que oferece apoio financeiro no valor de R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais) a alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), cujo propósito é cooperar para a manutenção dos estudantes durante o curso, além de fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos nas áreas de educação e cultura. Em agosto de 2025, estavam sendo beneficiados 25 estudantes de graduação na UFMS, sendo 65% eram da Capital e 35% dos campi do interior. (UFMS, 2025h).

O Gráfico 27 apresenta o período médio de recebimento da Bolsa Promissaes pelos estudantes beneficiados. Percebe-se que a duração do recebimento da Bolsa

Promisões entre os estudantes pesquisados não excede dois anos. A análise dos dados quantitativos detalha que 53% dos respondentes recebem o auxílio por até 6 meses, 20% o recebem por um período entre 6 meses e 1 ano, 20% entre 1 e 1,5 ano, e 7% entre 1,5 e 2 anos. Essa distribuição indica que, especialmente na fase inicial de adaptação, os estudantes têm contado com esse apoio, considerado fundamental diante das dificuldades financeiras, culturais e acadêmicas mais intensas nesse período.

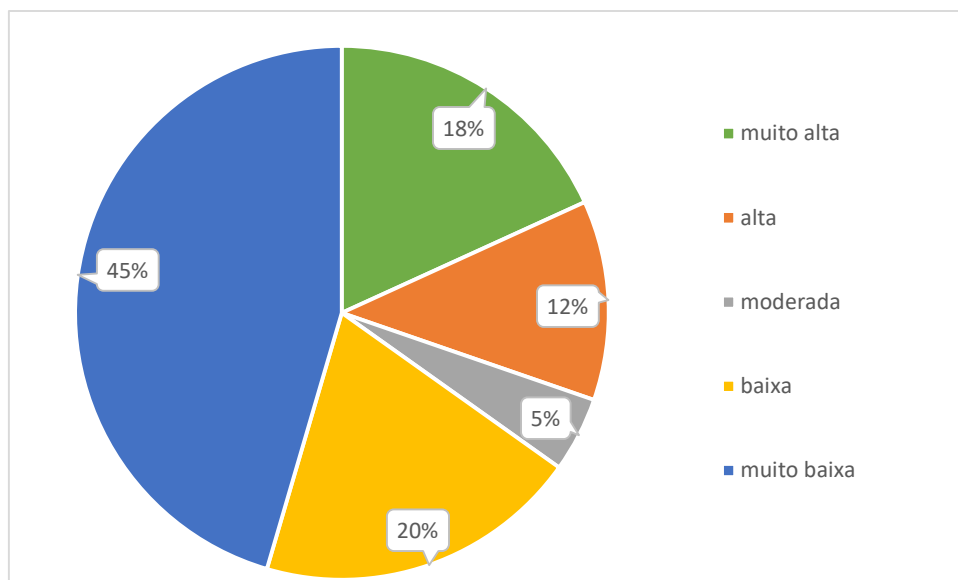
Gráfico 27 – Período de recebimento de Bolsa Promisões, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

O Gráfico 28, por sua vez, demonstra que 61% dos beneficiários consideram a bolsa de “muito alta” importância para o sucesso acadêmico, reforçando sua centralidade como fator de permanência. Outros 29% a classificam como de “muito baixa” relevância. Apenas pequenas parcelas atribuíram importância intermediária (1% “alta”, 4% “moderada” e 5% “baixa”). Isso mostra que, embora não seja universalmente considerada determinante, para a maioria dos beneficiários, a bolsa representa um instrumento crucial de suporte, auxiliando significativamente na permanência na universidade.

Gráfico 28 - Importância da Bolsa Promisões no Sucesso Acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

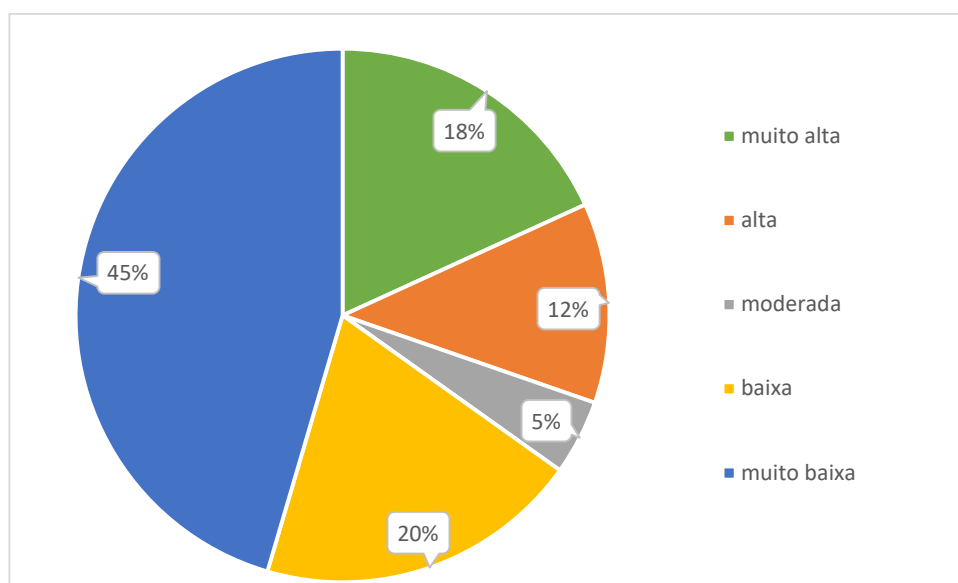
5.3.1.8 Programa de Bolsa de Extensão Universitária

O programa visa viabilizar a participação do estudante no processo de interação entre a Universidade e a sociedade, e despertar o interesse e o espírito de cooperação nas atividades de extensão, cultura e esporte. A bolsa extensão pode durar de três a seis meses e o estudante beneficiado recebe o valor de R\$ 700,00 (setecentos reais). Em agosto de 2025, 35 (trinta e cinco) estudantes estavam recebendo o benefício, sendo que 82,86% eram beneficiários da cidade universitária e 17,14% dos campi do interior (UFMS, 2025h).

O gráfico revela percepções diversas sobre a importância da bolsa para o sucesso acadêmico, 45% dos estudantes atribuíram à bolsa uma importância “muito baixa”, 20% consideraram “baixa”, 18% avaliaram a importância como “muito alta”, 12% como “alta” e 5% como “moderada”. Esse panorama demonstra uma divisão significativa nas percepções dos beneficiários. Enquanto uma parcela relevante (30%) reconhece a bolsa como de alta ou muito alta importância, a maioria (65%) considera sua relevância baixa ou muito baixa. A alta proporção de estudantes que atribuem pouca relevância à bolsa pode ser explicada principalmente pela duração limitado do

benefício o que pode dificultar a consolidação de uma percepção positiva mais duradoura

Gráfico 29 - Importância da Bolsa Extensão no Sucesso Acadêmico, de acordo com beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025



Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

5.3.1.9 Outros tipos de assistência

A UFMS oferece outros tipos de assistência não apenas aos estudantes em situação de vulnerabilidade, mas a todo o corpo discente, tanto de graduação como pós-graduação. São disponibilizados diversos serviços gratuitos de apoio à saúde e ao bem-estar por meio das clínicas-escola vinculadas aos cursos e da Clínica Escola Integrada do Instituto Integrado de Saúde (Inisa). Estão disponíveis atendimentos em odontologia, psicologia, fisioterapia, nutrição, enfermagem e outras áreas, contemplando desde intervenções odontológicas, sessões individuais ou em grupo de psicologia, fisioterapia, atendimentos nutricionais, imunização, curativos, aferição de pressão arterial até outros cuidados básicos de enfermagem.

Além disto já tornou tradição a instituição promover anualmente a recepção de calouros, que tem por objetivo integrar os acadêmicos ingressantes à comunidade universitária, por meio de atividades educativas, culturais, esportivas e lúdicas, bem como fornecer informações sobre direitos e deveres previstos no Regulamento

Disciplinar do Corpo Discente da UFMS (UFMS, 2018c).

Outro programa de apoio estudantil implementado durante o período da pandemia da COVID-19 foi o Auxílio Inclusão Digital, que, embora atualmente esteja descontinuado, permanece passível de retomada em situações emergenciais. Esse auxílio consistia na concessão de chips de dados a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de assegurar o acesso à internet durante o Ensino Remoto de Emergência e o Ensino a Distância (UFMS, 2021f). No mesmo contexto, foi instituído o Auxílio Empréstimo de Equipamentos, ainda em vigor, cujo propósito é atender estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais e em condição de vulnerabilidade, por meio da disponibilização de equipamentos tecnológicos indispensáveis ao acompanhamento das atividades acadêmicas. Ressalta-se que, somente no ano de 2024, foram emprestados 309 equipamentos no âmbito desse programa (UFMS, 2024e).

5.3.1.10 Análise qualitativa acerca da percepção das Ações de Assistência estudantil através de depoimentos coletados

Nesta seção serão apresentados depoimentos anônimos coletados pelo questionário aplicado aos estudantes beneficiados por ações de AE da UFMS. Os estudantes são identificados pela codificação E1 para estudante 1 (um), E2 para estudante 2 (dois) e assim por diante:

Gostaria que assim como eu tive a oportunidade de receber que fosse ampliado para que mais pessoas pudessem receber. Apenas agradecer a equipe de ações de assistência estudantil, talvez vocês não fazem ideia de como esse benefício me ajudou, ajudou minha família. Muito obrigado. (E1)

Pela minha experiência pessoal, é uma ação de extrema importância e ajuda para os acadêmicos que necessitam de apoio financeiro, ou por exemplo, que vem de outra cidade, é o que possibilita, muitas vezes, a conclusão da graduação. Nunca tive problemas, é confortável ter essa segurança. (E2)

Acho que ainda há muitos estudantes que não conhecem as ações de Assistência Estudantil e acabam desistindo da graduação por não conseguirem permanecer, então, uma divulgação mais elaborada explicando cada um dos auxílios e direito dos alunos seria algo interessante. (E3)

Aumentar valor e o número de bolsas para atender mais alunos que precisam, e flexibilizar a grade curricular dos cursos matutinos, vespertinos e integrais, para quem trabalha conseguir conciliar estudo e renda. O valor é muito ínfimo quando comparado com as despesas estudantis – principalmente quando o curso é integral. (E4)

Que os auxílios e benefícios ofertados pela universidade sejam mais divulgados e exemplificados para aqueles que não sabem da existência

deles, mais especificamente alunos que não sabiam desses auxílios, como calouros por exemplo, que entram sem nenhuma informação sobre as funcionalidades da UFMS. (E5)

Acredito que as ações de assistência são muito boas e toda a equipe responsável sempre me auxiliou com prontidão em minhas dúvidas. Seria muito bom se houvesse aumento de número de vagas para bolsistas em todas as áreas. Investir na assistência estudantil é investir na permanência, na saúde mental e no futuro de muitos jovens que sonham com a formação superior, mas encontram barreiras todos os dias para continuar. (E6)

Nos últimos tempos, percebi um aumento significativo nos preços dos alimentos, o que tem tornado cada ida ao mercado um verdadeiro desafio. O valor que recebo pelo auxílio nem sempre é suficiente para cobrir as necessidades básicas do mês. Além disso, encontrar uma casa para alugar está cada vez mais difícil. Quando encontramos alguma, os valores cobrados são muito altos para a realidade de estudantes que, em sua maioria, dependem unicamente dos auxílios para viver. (E7)

Diminuir a percentagem de aproveitamento para se manter na bolsa, em cursos mais difíceis é muito difícil se manter com a bolsa e tem pessoas que necessitam muito delas para se manter na faculdade. (E8)

Aumentar o valor, faz muito tempo que os auxílios não tem reajuste, sendo que ao meu ver, deveriam subir assim como o salário mínimo. O custo de vida fica cada vez mais alto a cada ano que passa e o valor oferecido é totalmente insuficiente. (E9)

Os programas de auxílio atualmente ofertados não conseguem atender de forma satisfatória a quantidade de estudantes que a UFMS comporta, tampouco suprir as necessidades daqueles que mais precisam. (E10)

Acredito que as bolsas de extensão, monitorias e projetos no geral (que não tem vínculo com a assistência estudantil), poderiam ser cumulativas. O fato de a grande maioria não poder ser acumulada com as bolsas da permanência não só deixa os alunos da permanência presos à ela (afinal quem vai abrir mão da segurança e estabilidade de uma bolsa da assistência estudantil em favor de qualquer outra?), como ainda não é suficiente para fortalecer a permanência do aluno, como poderia ser, caso houvesse a possibilidade de o aluno cotista acumular sua bolsa de assistência com outras bolsas conquistadas pelo mérito próprio. Isso só se enfatiza ainda mais nos campus do interior, onde a oferta por qualquer projeto ou estágio é faticamente menor. (E11)

Primeiramente, se não fosse o auxílio eu não conseguiria fazer a faculdade. Agradeço muito. Como sugestão eu acredito que seria investir em mais bolsas de extensão, pibic e também auxílio psicológico. Quando eu consegui atendimento tive apenas 3 sessões e acho que seria interessante ter mais sessões disponíveis. (E12)

O desligamento dos auxílios de assistência estudantis por não aprovação em 65% da carga horária se torna injusto em alguns cursos onde o índice de aprovação é muito menor que dos restantes dos cursos de graduação. Acho que isso deveria ser levado em conta. (E13)

Os relatos apresentados pelos estudantes beneficiários de AE da UFMS, em sua maioria oriundos do sistema de reserva de vagas, evidenciam percepções que podem ser agrupadas em quatro grandes eixos: (i) reconhecimento e gratidão, (ii)

insuficiência dos recursos, (iii) abrangência e divulgação das políticas, e (iv) condições de permanência e flexibilização acadêmica.

Diversos depoimentos manifestam profunda gratidão, reconhecendo seu papel decisivo para a permanência acadêmica. Para muitos, o benefício não apenas viabilizou a conclusão da graduação, mas também impactou positivamente a vida de suas famílias. Expressões como *“se não fosse o auxílio eu não conseguiria fazer a faculdade”* e *“talvez vocês não fazem ideia de como esse benefício me ajudou”* revelam que a AE é percebida como um instrumento estruturante, capaz de transformar trajetórias individuais e familiares.

Outro eixo central diz respeito às limitações financeiras dos auxílios. Os estudantes destacam a defasagem dos valores repassados, sobretudo frente ao aumento do custo de vida, como alimentos e aluguel: *“faz muito tempo que os auxílios não têm reajuste”* e *“o valor oferecido é totalmente insuficiente”*. Há consenso de que os benefícios, embora essenciais, não cobrem as necessidades básicas e deveriam acompanhar indicadores como o salário mínimo ou a inflação.

Além disso, críticas apontam que o número de vagas é restrito frente à demanda: *“os programas de auxílio atualmente ofertados não conseguem atender de forma satisfatória a quantidade de estudantes que a UFMS comporta”*. Tal insuficiência gera frustração e reforça a necessidade de ampliação orçamentária e de políticas de revisão periódica dos valores.

Alguns depoimentos enfatizam a necessidade de ampliar o alcance das ações de AE, não apenas em número de beneficiários, mas também na forma como os auxílios são divulgados. A percepção é de que muitos estudantes, em especial calouros, desconhecem os programas: *“há muitos estudantes que não conhecem as ações de Assistência Estudantil e acabam desistindo da graduação”*. Isso revela que a barreira não é apenas econômica, mas também informacional, o que pode comprometer o acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade a recursos que poderiam assegurar sua permanência.

Há ainda críticas relacionadas às exigências acadêmicas e à compatibilização entre estudo e trabalho. Alguns estudantes consideram injusto o desligamento do auxílio por não atingir o índice mínimo de aprovação em cursos reconhecidamente mais exigentes, sugerindo maior sensibilidade institucional às especificidades de cada área. Além disso, pedem maior flexibilização da grade horária, especialmente em

cursos integrais, de modo a permitir que aqueles que necessitam trabalhar conciliam estudo e renda.

Nesse eixo, surgem também propostas de integração com outras bolsas (monitoria, extensão, pesquisa), atualmente em grande parte inacumuláveis. Para os estudantes, essa regra limita a autonomia e a possibilidade de articular mérito acadêmico e condições de permanência, sobretudo nos câmpus do interior, onde as oportunidades são mais restritas.

Os depoimentos revelam uma percepção ambivalente: de um lado, a AE é vista como essencial e transformadora; de outro, suas limitações estruturais e operacionais são apontadas como desafios que fragilizam a permanência estudantil. A análise sugere que a política cumpre papel estratégico para a democratização da educação superior, especialmente entre cotistas, mas que enfrenta restrições orçamentárias, de divulgação e de adequação às realidades acadêmicas e socioeconômicas dos estudantes.

Assim, emerge dos relatos uma reivindicação coletiva: a ampliação quantitativa e qualitativa da AE, entendida não apenas como transferência financeira, mas como política integrada de suporte à permanência, ao desempenho acadêmico e à saúde mental dos estudantes em vulnerabilidade social.

5.4 A TAXA DE SUCESSO DOS ESTUDANTES COTISTAS BENEFICIADOS PELAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFMS

A análise da relação entre a AE e o sucesso dos estudantes cotistas na conclusão dos cursos de graduação da UFMS enfrenta um desafio inicial: a ausência de registros sistematizados e precisos acerca do quantitativo de beneficiários cotistas. Embora a Proaes disponha de informações preliminares, elas ainda não se encontram organizadas de forma a permitir a extração sistemática por meio dos relatórios institucionais. Essa lacuna evidencia a necessidade urgente de aprimoramento dos instrumentos de monitoramento e avaliação, com a criação de filtros e indicadores específicos que possibilitem identificar, de maneira transparente e atualizada, o perfil dos beneficiários. Sem tal sistematização, a avaliação das políticas de AE permanece comprometida, prejudicando a formulação de estratégias institucionais que assegurem maior eficácia no combate à evasão e na promoção da equidade acadêmica.

Apesar dessa limitação, a Proaes estima que entre 70% e 80% dos beneficiários da AE sejam estudantes ingressantes por meio das políticas de reserva de vagas. Esse dado, ainda que não consolidado, revela a centralidade da política de cotas na articulação com as ações de AE. Tal sobreposição sugere que os cotistas compõem a maioria do público que demanda suporte financeiro e social para a continuidade de sua trajetória acadêmica. Logo, a consolidação e sistematização desses dados não é apenas uma exigência administrativa, mas também uma estratégia essencial para dimensionar o alcance da AE no contexto das políticas afirmativas da UFMS.

A Tabela 7 apresenta os resultados do questionário aplicado nesta pesquisa demonstrando que 80% dos respondentes declararam ter ingressado na UFMS por meio da política de cotas. A análise desse universo permite identificar a heterogeneidade interna do grupo de cotistas.

Tabela 7 – Percentual de ingressos na graduação, por categoria de reserva de vagas, de acordo com os beneficiários do programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025

Categoria de Ingresso	Percentual (%)
Renda $\leq$ 1,5 SM, ensino médio público	36,7
Pretos/Pardos, renda $\leq$ 1,5 SM, ensino médio público	18,9
Ensino médio público (independente da renda)	13,2
Pretos/Pardos, ensino médio público (independente da renda)	6,8
Indígenas, ensino médio público (independente da renda)	1,4
PcD, renda $\leq$ 1,5 SM, ensino médio público	1,1
Indígenas, renda $\leq$ 1,5 SM, ensino médio público	1,1
PcD Pretos/Pardos, renda $\leq$ 1,5 SM, ensino médio público	0,4
PcD, ensino médio público (independente da renda)	0,4
	80,0%

Fonte: Elaborado a partir de questionário aplicado pelo autor (2025).

Os dados evidenciam que a maior parcela de cotistas é composta por candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo,

oriundos integralmente do ensino médio público (36,7%). Em seguida, destacam-se os autodeclarados pretos ou pardos enquadrados na mesma condição socioeconômica (18,9%) e os candidatos que ingressaram exclusivamente por terem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, independentemente da renda (13,2%). Esses três grupos concentram aproximadamente 70% do total, evidenciando a predominância de critérios relacionados à renda e à escolarização pública como determinantes no processo de ingresso.

Embora em percentuais menores, é igualmente relevante a presença de indígenas, PcDs e candidatos pretos e pardos que ingressaram independentemente da renda, os quais, somados, representam segmentos historicamente marginalizados e que se beneficiam diretamente da política de cotas. A distribuição evidencia a diversidade de perfis contemplados e confirma que a política afirmativa não se restringe a um único marcador social, mas integra múltiplos eixos de desigualdade – renda, raça, etnia, deficiência e trajetória educacional.

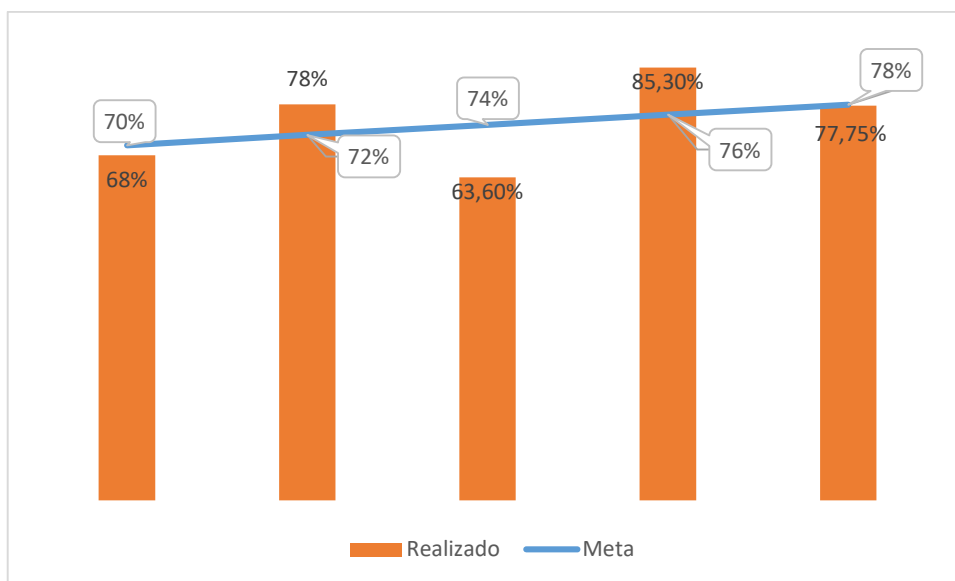
Dessa maneira, considerando que aproximadamente 80% dos estudantes beneficiados pelas AE ingressaram na UFMS por meio do sistema de reserva de vagas, torna-se possível inferir que a análise da taxa de sucesso desses discentes oferece um indicativo bastante próximo da relação existente entre a AE e o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas. O Gráfico 30 apresenta a taxa de sucesso dos beneficiários da AE na UFMS, permitindo uma compreensão mais precisa acerca dos impactos dessa política na trajetória formativa dos estudantes.

A incorporação da Taxa de Sucesso dos beneficiários de AE da UFMS como indicador analítico nos relatórios institucionais teve sua origem no PDI 2020-2024. Essa diretriz estratégica foi subsequentemente detalhada e operacionalizada no Plano de Desenvolvimento da Unidade PDU – 2020 - 2024 da Proaes, onde foram estabelecidas metas específicas e quantificáveis para o período de vigência (UFMS, 2024d).

Não obstante, a divulgação efetiva e oficial dos resultados associados a este indicador só se concretizou no Relatório de Gestão de 2024, assinalando o marco inicial para a apresentação formal e pública deste dado de desempenho institucional. É importante ressaltar que, diferentemente dos indicadores de desempenho empregados para analisar os estudantes cotistas e estudantes ingressantes por ampla concorrência - os quais incluíram a Taxa de Retenção, a Taxa de Evasão e a Taxa de Sucesso -, para os discentes atendidos pelas ações de AE, foi disponibilizado apenas

este último indicador. Essa limitação metodológica restringe a possibilidade de comparação mais abrangente entre os diferentes grupos, embora o dado divulgado ainda represente um parâmetro relevante para compreensão dos efeitos da política.

Gráfico 30 – Taxa de sucesso dos beneficiários de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



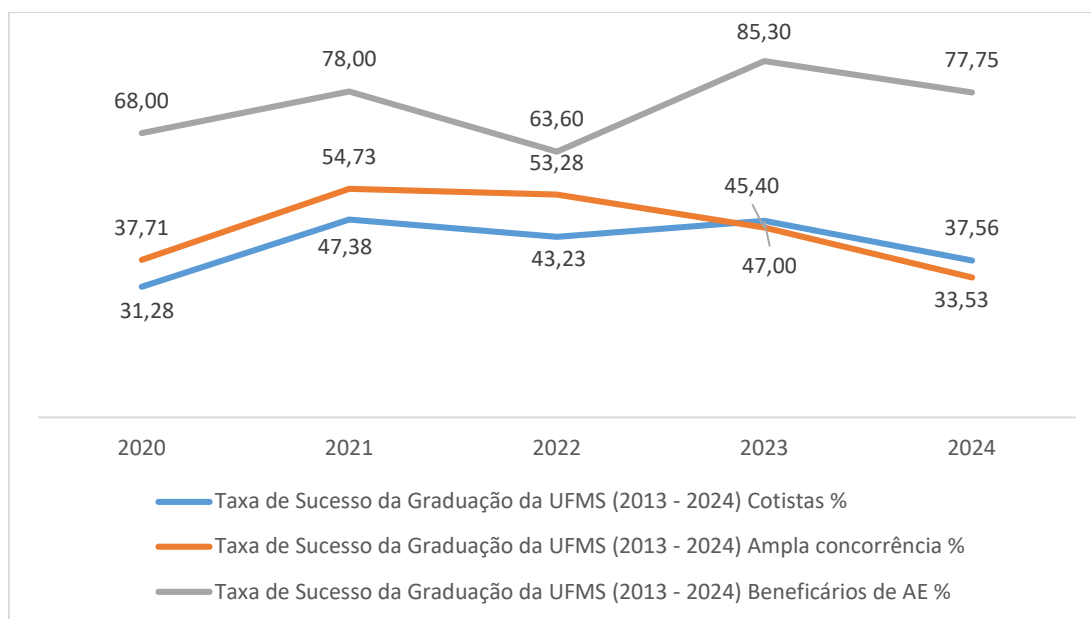
Fonte: Relatório de Gestão UFMS, 2024e.

Considerando que aproximadamente 80% dos estudantes beneficiados pela AE ingressaram na UFMS por meio da reserva de vagas, a análise da taxa de sucesso desses discentes oferece um panorama bastante próximo da relação entre as políticas de assistência e o desempenho acadêmico dos cotistas. O Gráfico 30 evidencia que os beneficiários da AE apresentam taxas de sucesso expressivas, o que sugere que os auxílios desempenham um papel fundamental na promoção da permanência e da conclusão dos cursos de graduação.

Assim, ainda que se trate de um indicador isolado, a Taxa de Sucesso dos beneficiários da AE constitui-se em evidência empírica relevante para a avaliação da efetividade da política, reforçando a necessidade de sua manutenção e ampliação como instrumento estratégico de democratização do acesso e, sobretudo, da permanência na educação superior.

O Gráfico 31 apresenta a comparação entre as taxas de sucesso dos estudantes cotistas, dos ingressantes por ampla concorrência e dos beneficiários da AE na UFMS evidenciando diferenças relevantes no desempenho acadêmico.

Gráfico 31 – Taxas de sucesso dos estudantes cotistas x ampla concorrência x beneficiários de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período 2020-2024



Fonte: Relatório de Gestão UFMS, 2024e.

Em relação aos cotistas, observa-se que suas taxas de sucesso no período analisado (2020–2024) oscilaram entre 31,28% e 47,38%, com variações próximas às registradas entre os estudantes de ampla concorrência, cujas taxas situam-se entre 33,53% e 54,73%. Esses dados indicam que, embora exista uma diferença entre os dois grupos, especialmente nos anos de 2020 e 2021, essa discrepância não é sistemática: em 2023, por exemplo, os cotistas superaram a ampla concorrência (47,00% contra 45,40%). Em 2024, ambos os grupos apresentaram queda acentuada, alcançando 37,56% (cotistas) e 33,53% (ampla concorrência), revelando que fatores institucionais ou conjunturais impactaram indistintamente o conjunto de estudantes.

Por outro lado, ao considerar os beneficiários da AE, os resultados são significativamente distintos. Nesse grupo, as taxas de sucesso mantiveram-se consistentemente muito superiores, variando entre 63,60% e 85,30% no mesmo período. Ainda que em 2022 o desempenho dos beneficiários tenha sido mais baixo (63,60%), o índice permaneceu praticamente o dobro das taxas de sucesso dos

cotistas e da ampla concorrência. Nos demais anos, a distância foi ainda mais expressiva: em 2021, por exemplo, os estudantes com AE alcançaram 78%, enquanto os cotistas registraram 47,38% e a ampla concorrência 54,73%.

Enquanto cotistas e ampla concorrência apresentam trajetórias semelhantes, com variações anuais e desempenhos próximos, os beneficiários da AE destacam-se por taxas de sucesso significativamente mais altas, sugerindo que os investimentos nessa política pública cumprem papel determinante para a permanência e êxito acadêmico, especialmente no caso dos estudantes oriundos das políticas de reserva de vagas em virtude de atuar como fator de mitigação das desigualdades socioeconômicas, promovendo condições mais equânimes de permanência e conclusão dos cursos de graduação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese empreendeu uma análise crítica e aprofundada das políticas públicas de democratização da educação superior brasileiro, com foco especial na intersecção entre a Lei de Cotas e a Assistência Estudantil, tendo como *locus*, a UFMS. Os resultados desta investigação não apenas confirmam a relevância histórica e a eficácia da Lei de Cotas na transformação do perfil discente das IFES, tornando-o mais diverso e representativo, mas também revelam as profundas contradições estruturais que fragilizam sua efetividade.

Promulgada em 2012 e atualizada em 2023, a Lei de Cotas, cumpriu o papel de ampliar o acesso a grupos historicamente excluídos ao reconhecer e buscar mitigar desigualdades históricas de raça, renda, etnia e escolaridade, entretanto, este estudo evidencia que a democratização do acesso não foi acompanhada pelo investimento proporcional e necessário na política de permanência. A democratização do acesso à educação superior no Brasil constitui um desafio que transcende a simples ampliação de vagas. Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, a exclusão social permanece como uma barreira estrutural, exigindo o fortalecimento de políticas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos com qualidade. Conforme enfatizado por Saviani (2018), a superação das desigualdades requer a articulação de ações afirmativas, AE e investimentos consistentes no ensino público.

A análise empreendida nesta pesquisa permite afirmar, de maneira contundente, que políticas sociais educacionais estão sujeitas às disputas de classes próprias do capitalismo, em que o Estado discursa sobre a democratização da educação superior por meio da legislação, porém adota postura contraditória ao destinar recursos orçamentários para atender aos universitários mais vulneráveis. Brito, Costa e Souza (2022) afirmam que, o Estado brasileiro ao mesmo tempo em que cria dispositivos legais para ampliar o acesso à universidade pública, não garante, em nível orçamentário e administrativo, as condições necessárias para que os estudantes ingressem e concluam seus cursos em condições de igualdade.

O Pnaes, criado em 2010 para assegurar alimentação, moradia, transporte, saúde, cultura, creche, inclusão digital e apoio pedagógico, permanece cronicamente subfinanciado. De acordo com Fonseca (2019), a expansão do número de cotistas e estudantes em situação de vulnerabilidade social não foi acompanhada por uma

expansão correspondente de recursos, o que gera um descompasso estrutural: amplia-se a entrada, mas restringe-se a permanência. Portanto, conforme Rossi *et al* (2019) argumenta, a contradição entre o aumento da demanda por AE e a estagnação do seu financiamento não deriva de meras ineficiências administrativas, mas sim de um déficit estrutural de prioridade política e fiscal. Tal descompasso é inerente à lógica de austeridade fiscal que tem moldado as políticas estatais nas últimas décadas.

Segundo Praciano e Santos Ferreira (2025), no Brasil, a AE ao invés de ser tratada como investimento estratégico para a democratização e o desenvolvimento social, é reduzida a despesa a ser controlada sendo que o resultado é a precarização das condições de vida de milhares de estudantes, que dependem desses recursos para garantir sua sobrevivência no ambiente acadêmico. Portanto, a insuficiência de recursos representa uma contradição central da política de AE.

Tal contradição torna-se evidente quando analisamos o desempenho acadêmico dos estudantes da UFMS. Com base nos indicadores da graduação da UFMS analisados no presente estudo, observa-se que, uma vez superadas as barreiras de ingresso, a taxa de sucesso dos estudantes cotistas apresenta resultados equivalentes ou, em alguns casos, superiores aos de ampla concorrência. Tal constatação refuta o argumento de que a política de cotas comprometeria a qualidade do ensino, ao contrário, consolida o princípio da equidade ao ampliar o acesso à educação superior sem prejuízos ao rendimento acadêmico.

No entanto, o desempenho significativamente mais elevado dos beneficiários da AE evidencia que a permanência e o sucesso na educação superior estão intimamente ligados à existência de suporte institucional e financeiro. Assim, o contraste entre os grupos demonstra que o sucesso acadêmico não depende apenas das políticas de acesso, mas também da consolidação de políticas de permanência efetivas e articuladas, capazes de mitigar desigualdades estruturais e garantir condições mais justas e sustentáveis de formação para todos os estudantes.

Dessa forma, respondendo ao objetivo geral desta tese, que é investigar a relação entre a AE e sucesso dos estudantes cotistas na conclusão dos cursos de graduação da UFMS, os resultados da pesquisa demonstraram que a AE exerce um papel estruturante e decisivo no sucesso acadêmico dos estudantes cotistas, e caso o percentual legal de 50% no ingresso de cotista previsto em lei seja alcançado, a UFMS enfrentará dificuldades em permanecer com os estudantes matriculados, diante da fragilidade orçamentária imposta pelo governo, pois a quantidade de auxílios

concedidos é muito inferior ao número de estudantes que necessitam, e os valores oferecidos estão muito abaixo do custo real de vida estudantil.

Tal realidade provavelmente é reproduzida em todo o país, revelando que o alcance da AE está muito aquém da sua função social. O ingresso, embora ampliado, não garante conclusão, tendo em vista que muitos estudantes, especialmente os cotistas, em virtude da maior vulnerabilidade socioeconômica, enfrentam insegurança alimentar, dificuldades de moradia, precariedade no transporte, falta de apoio pedagógico e a necessidade de trabalhar em condições adversas para custear sua permanência.

Tal cenário, confirma o exposto por Mancebo (2023), que a escolha política enquanto o discurso oficial proclama a democratização e a inclusão social, enquanto que, a prática governamental subordina a educação às regras de austeridade, priorizando ajustes fiscais, pagamento da dívida pública e interesses de mercado em detrimento da consolidação de direitos sociais, em outras palavras, que o déficit da AE não é casual, mas expressão de um projeto político que, ao mesmo tempo em que promove políticas inclusivas no plano simbólico, as fragiliza no plano material.

No que se refere aos objetivos específicos, os resultados permitiram identificar a política de AE no contexto da educação superior brasileira, evidenciando que apesar dos avanços legislativos em prol da democratização da educação superior, a consolidação da política de permanência é marcada por uma controvérsia fundamental, a ausência de regulamentação efetiva da Lei nº 14.914 (Política Nacional de Assistência Estudantil), dificultando a implementação prática das ações previstas.

A inexistência de normas complementares que definem responsabilidades institucionais, fontes orçamentárias e parâmetros de execução impossibilita que a política seja operacionalizada de forma integrada e sustentável. Muitas universidades enfrentam limitações orçamentárias e institucionais justamente porque não há uma definição clara de competências e de fontes de financiamento, o que perpetua a dependência de decisões conjunturais e contingenciamentos.

Em consonância a análise das ações de AE da UFMS, destacam-se com maior impacto e reconhecimento entre os estudantes, o Auxílio Permanência, o Auxílio Alimentação e o Auxílio Transporte, considerados pilares da política institucional por contribuírem diretamente para a subsistência e a continuidade dos estudos. Em contraste, benefícios como Auxílio Moradia, Creche, Participação em Eventos, Apoio Pedagógico e Apoio a Estudantes com Deficiência ou Altas Habilidades apresentam

menor efetividade percebida, seja pelo alcance restrito, seja pelo baixo valor financeiro, refletindo limitações na cobertura e na capacidade de atender às demandas reais dos beneficiários. A Bolsa Promisões e a Bolsa Extensão revelam avaliações intermediárias, evidenciando relevância em contextos específicos, mas impacto reduzido na permanência.

Em síntese, o estudo demonstra que a percepção positiva das ações de AE na UFMS está diretamente associada à materialidade e à continuidade dos auxílios, sendo mais valorizadas aquelas que garantem condições básicas de vida como, o auxílio transporte, o auxílio alimentação e o auxílio permanência, configurando-se, segundo os estudantes beneficiados, como fatores críticos de sucesso, cuja ausência tende a ampliar significativamente o risco de evasão.

De forma geral, verifica-se que as ações de AE da UFMS cumprem função essencial no enfrentamento das desigualdades educacionais, contudo, observa-se o esforço dos estudantes da UFMS, especialmente os que estão em situação de vulnerabilidade social, de resistir e criar alternativas mesmo diante de um cenário adverso, pois mesmo diante das restrições impostas pela conjuntura nacional, tem conseguido transformar limitações em possibilidades concretas de acesso e permanência, evidenciando esforços consistentes para sustentar e alcançar o sucesso no cotidiano universitário. A análise evidencia a necessidade de revisão dos valores financeiros e da abrangência dos auxílios menos efetivos, bem como de maior integração entre as ações de curto e longo prazo, de modo a construir uma política de assistência estudantil mais equitativa, contínua e orientada por resultados.

Diante do exposto, constata-se que as contradições se encontram presentes em todo o percurso histórico das políticas educacionais brasileiras, estendendo-se à formulação e à implementação das leis, programas e ações de AE, o que tem comprometido a consolidação da democratização da educação superior no país. Soma-se a esse quadro a ausência de dados sistematizados e padronizados sobre a AE, sendo uma contradição adicional que se manifesta de maneira particularmente aguda na gestão das universidades públicas.

A inexistência de mecanismos consistentes que permitam relacionar o perfil de ingresso dos estudantes cotistas e de baixa renda ao perfil de atendimento da política de AE gera uma invisibilidade estatística da vulnerabilidade social no interior das instituições, dificultando tanto a gestão eficiente quanto a avaliação efetiva dessa política. Essa problemática, recorrente no conjunto das IFES, assume contornos ainda

mais evidentes no contexto da UFMS. A falta de dados sistematizados sobre o número de cotistas atendidos pela AE revela a fragilidade institucional da política de acesso e permanência, evidenciando um déficit estrutural de monitoramento e transparência.

A UFMS não dispõe de um sistema de informação, monitoramento e avaliação capaz de acompanhar de forma sistemática e integrada a execução da Política de AE. A análise dos relatórios de gestão referentes ao período de 2013 a 2024 demonstra a ausência de padronização e uniformidade dos dados, marcados por lacunas, variações e, em alguns casos, divergências entre os diferentes exercícios. Essa desarticulação informacional compromete a análise histórica e comparativa, inviabiliza a avaliação qualitativa dos resultados alcançados e dificulta o aprimoramento das políticas, perpetuando a distância entre o discurso da democratização e sua efetivação material.

Dessa forma, diante da problemática central da pesquisa que questiona se seria possível alcançar o acesso, a permanência e a conclusão na educação superior sem a alteração da base produtiva capitalista, ontologicamente excludente, e ainda, se haveria condições de rompimento com o modelo segregador de classes das universidades brasileiras, inclusive as públicas, mantendo os pressupostos capitalistas fundamentados na ideologia (neo)liberal, pode-se afirmar, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, que enquanto o Estado se mantiver orientado pela lógica de acumulação e pela austeridade fiscal, as políticas de acesso e permanência tenderão a operar de forma compensatória e limitada, promovendo uma inclusão parcial e frágil, que possibilita o ingresso, mas não assegura a conclusão dos cursos. Dessa forma, a democratização plena da educação superior não pode ser alcançada sem transformações estruturais que enfrentam as bases materiais da desigualdade social.

A tese aqui defendida sustenta que a democratização plena da educação superior brasileira só será possível quando acesso e permanência caminharem juntos, sustentados por financiamento adequado, regulamentação efetiva e compromisso político real. Dessa forma a universidade pública cumprirá integralmente sua função social, de ser um espaço de produção de conhecimento crítico e, sobretudo, de transformação democrática e emancipatória da sociedade.

Portanto, o desafio colocado à sociedade brasileira é claro: ou se avança para a consolidação de políticas educacionais robustas, estáveis e integradas de acesso e permanência na educação superior, capaz de assegurar que os estudantes ingressam

e concluem seus cursos com dignidade e justiça social, ou a democratização da educação superior seguirá sendo uma promessa incompleta.

Em última instância, conforme afirma Ristoff (2014), o acesso à educação superior deve ser compreendido como um direito social indissociável das condições materiais e simbólicas que permitem aos estudantes desenvolver plenamente seu potencial. Nesse sentido, a visão de que a permanência é o fator decisivo para a justiça social na universidade, alinha-se à concepção mais ampla do direito à educação. Ao assegurar tais condições, a universidade avança na construção de um espaço inclusivo, equitativo e socialmente justo.

REFERÊNCIAS

- AIRES, C. L. B. **Do acesso ao sucesso: análise da política de cotas e do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) na Fundação Universidade Federal de Rondônia.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, RO, 2021. Disponível em: https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/3183/1/DISSERTACAO_CLEIDIANE_LEITE_BUENO_AIRES.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.
- ALMEIDA, S. S. A Importância do FIES na garantia do direito ao ensino superior. **XV Colóquio Internacional De Gestão Universitária – CIGU.** Desafios da Gestão Universitária no Século XXI Mar del Plata – Argentina 2-4 dez. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136212/102_00204.pdf?sequence=1. Acesso em: 9 out. 2024.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.** 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, J. de M. A Assistência estudantil no âmbito da Política de Ensino Superior Pública. **Serviço Social em Revista**, Londrina (PR), v. 5, n. 1, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm. Acesso em: 14 maio 2024.
- ANDIFES. Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas, 1996.** Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024
- _____. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Universidades Federais. Patrimônio da Sociedade Brasileira, 2017.** Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Andifes-versao-download-redes-sociais-e-whatsapp.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- ANDRADE, A. M. J. D.; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Aval.: Revista da Aval. da Educ. Sup.**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 512-528, 2017. DOI: 10.1590/S1414-40772017000200014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wqhZ5Km7XCbNbPTRwQrjP6x/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2024.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial. 2005.
- APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2012/07/149.pdf>. Acesso em: 9 out. 2024.

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39–55, 2018. DOI: 10.26843/v2.n1.2009.534.p39 - 55. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/534>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ARAUJO, A. C. P. L.; MARIANO, F. Z. OLIVEIRA, C. S. Determinantes acadêmicos da retenção no Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 1045-1066, out./dez. 2021. DOI:10.1590/S0104-403620210002902255. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zf9fLzPYq4tJ543zs6crQmN/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ARAÚJO, S. A. D. L. *et al.* Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público. **Rev. Adm. Publ.**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, p. 110-128, 2019. DOI: 10.1590/S1414-40772019000300009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CW7CvT8tqBYZs5wWp8V7WFs/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2025

ARAÚJO, J. O. **O elo assistência e educação**: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9984/1/arquivo_9304_1.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

ARAÚJO, M. A. M. *et al.* Impacto da política de permanência estudantil na UNESP – a percepção do aluno bolsista. **Rev. Ciênc. Ext.**, São Paulo, SP, v. 7, n. 2, p.16-28, 2011. ISSN1679-4605-211-07-02-16-28.pdf. Disponível em: https://ojs-new.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/542/615. Acesso em: 14 maio 2024.

ARAÚJO, M. E. de; SILVA, M. de L. R. da. A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um compromisso de todos. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 43, n. 4, p. 1-24, 2025. DOI:10.5007/2175-795X.2025.e96759. Disponível em: <file:///D:/Rogério/Downloads/v43+n4+96759+demand+continua.pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.

ARAÚJO, M. P. N. **Memórias Estudantis 1937-2007**: da fundação da UNE até aos nossos dias. 1 Reimpressão. Rio de Janeiro. Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007. p. 308. Disponível em: <https://www.une.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Mem%C3%B3rias-Estudantis.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

ARIOVALDO, T. C. de C. Política de moradia estudantil: Experiências de moradoras nos alojamentos da Universidade Federal de Viçosa. In: **Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, 16, 2016, Arequipa. Anais... Arequipa: Universidade Nacional de San Agustín, 2016, p. 1-13. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/9094c2e9-4cb7-49c2-a5ca-66da6107e1f3/003118511.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens [sic]. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ASSIS, A. C. L. de *et al.* As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **GUAL**, Florianópolis, SC, v. 6, n. 4, p.125-146, Edição especial, 2013. DOI:10.5007/2175-795X.2025.e96759. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p125>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BARBOSA, R. de A. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB**. 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7212>. Acesso em: 30 maio 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 13 ed., 1990.

BARROS, M. da L. **O Papel do Restaurante Universitário na Política de Permanência de Alunos na Universidade Federal do Norte do Tocantins**. 2024. 123f. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Regionais) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/7084/1/M%c3%81CIA%20DA%20LUZ%20BARROS-DISSERTA%c3%87%c3%83O-PPGDIRE.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BENFICA, T. A. H. História do ensino superior em Mato Grosso: das iniciativas frustradas à criação de um sistema universitário. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, p. 1-22, abr. 2019. DOI:10.4025/rbhe.v19.2019.e052. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/43973>. Acesso em: 14 set. 2024.

BITTAR, M.; RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, C. E. M. de. Educação Superior em Mato Grosso do Sul; 1991-2004. In: RISTOFF, D. I.; GIOLO, J. (Org). **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. p. 24-74. Acesso em: 12 jan. 2024

BIZARRO, R.; MARRA, J.; PEDRO, L. G. A humanização do ensino superior: ações educativas que promovem a aprendizagem / The humanization of higher education: educational activities that promote learning. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 148–162, 2016. DOI: 10.14393/ER-v23n1a2016-8. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35409>. Acesso em: 3 ago. 2025.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117–138, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BORSATO, F. P. **A configuração da assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES**. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015. Disponível em: repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/

bitstreams/70b5fb8a-c7ea-41ee-9c83-bbc7d8d019e2/contente. Acesso em: 14 maio 2024.

BOSCHETTI, I.; TEIXEIRA, S. O. Seletividade e focalização da política de assistência social no Brasil. In: **Congresso latino-americano de escuelas de trabajo social**, 2003, San Jose, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/12454868/seletividade-e-focalizacao-da-politica-de-assistencia-social-no-brasil#google_vignette. Acesso em: 28 maio 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

_____, P.; PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 5.612, de 26 de dezembro de 1928**. Autoriza o Governo a criar, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o crédito necessário para a sua construção. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1928]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>. Acesso em: 14 maio 2024.

_____, **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário [...]. Brasília, DF: Presidência de República [1931]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 13 de jun. 2024.

_____. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1934]. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

_____. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1966]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

_____. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

_____. **Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964** - Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [1964]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 maio 2024.

_____. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, [1986]. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970**. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: Presidência da República [1970]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66967-27-julho-1970-408779-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 maio 2024.

_____. **Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972** – Institui em caráter nacional o Programa “Bolsa de Trabalho”. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 maio 2024.

_____. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

_____. **Lei nº 99.999, de 11 de janeiro de 1991**. Revoga os decretos em anexo. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-99999-11-janeiro-1991-342342-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2024.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Ou Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 22 maio 2024.

_____. Ministério Da Educação. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 12 maio de 2024.

_____. **Medida Provisória nº 1.827, de 24 junho de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [1999]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=1827-1&ano=1999&ato=843oXS61UeNpWT3f0>. Acesso em: 22 maio 2024. (1999a).

_____. Banco Central. **Resolução nº 2.647, de 22 de setembro de 1999 – BACEN**. Regulamenta os dispositivos da Medida Provisória 1.865-4 de 1999, que trata do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Brasília, DF: Presidência do Banco Central [2022]. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/1999/pdf/res_2647_v1_O.pdf. Acesso em: 22 maio 2024. (1999b).

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2001].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 24 maio 2024. (2001a).

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 10 out. 2024. (2001b).

_____. **Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004.** Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em: 24 maio 2024. (2004a).

_____. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm. Acesso em: 24 de maio de 2024. (2004b).

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) – Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004.** Aprova a Política Nacional de Assistência Social. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 18 set 2024. (2004c.)

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei 10.891 de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm?_=undefined. Acesso em: 30 maio. 12 jun. 2024. (2005a).

_____. **Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005.** Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11128.htm. Acesso em: 30 maio 2024. (2005b).

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 30 maio 2024. (2007a).

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação [2007]. Disponível em: <https://abmes>.

index.php?option=com_docman&view=download &alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192. Acesso em: 7 out. 2024. (2010b).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos [...]. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1792/portaria-mec-n-807>. Acesso em: 07 jun. 2024. (2010c).

_____. **Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 07 jun. 2024. (2010d).

_____. **Lei 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, DF: Presidência da República [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 13 jan. 2024.

_____. Ministério Da Educação. **Portaria MEC nº 745, de 5 de junho de 2012.** Estabelece diretrizes para execução do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES). Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação [2012]. Diário Oficial da União nº 109, de 06/06/2012, Seção 1 páginas 41 e 42. (2012a).

_____. **Lei nº 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, DF: Presidência da República [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 07 jun. 2024. (2012b).

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação [2012]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2024. (2012c).

_____. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 27 ago. 2025. (2012d).

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação [2020]. Disponível em: <https://sisugestao.mec.gov.br/docs/portaria-2012-21.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024. (2012e).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 389 de 9 de maio de 2013**. Cria o programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em 07 jun. 2024.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____. **Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017**. Altera as legislações anteriores [...] referentes ao Fundo de Financiamento Estudantil – Fies. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm. Acesso em: 07 jun. 2024. (2017).

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Fluxo da Educação Superior – 2019**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [2019]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 maio 2025.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo da Educação Superior, Notas Estatísticas 2022**. Brasília, DF: Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2022]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 maio 2025.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 5.395 de 2023**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/160921>. Acesso em: 10 jun. 2024. (2023a).

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 3, de 29 de março de 2023**. Altera a Resolução CD/FNDE nº 13, de 9 de maio de 2013, que estabelece procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. Brasília, DF: Ministro de Estado de Educação. Disponível em:

<https://educationnet.com.br/resolucao-no-3-de-29-de-marco-de-2023/>. Acesso em: 12 jan. 2024. (2023b).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.999, de 10 de novembro de 2023**. Altera a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e o Anexo I, que cria o Programa de Bolsa Permanência. Brasília, DF: Ministro de Estado de Educação. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-1999-2023-11-10.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024. (2023c).

_____. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência [...]. Brasília, DF: Presidência da República [2023]. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 14 jun. 2024. (2023d).

_____. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Painel do Orçamento Federal 2024 – Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (Siop)**. Brasília, DF: Ministro de Estado do Planejamento e Orçamento [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/sistema-integrado-de-planejamento-e-orcamento-siop>. Acesso em: 4 de maio 2025. (2024a).

_____. Ministério Da Educação. Portal MEC. **Plataforma Nilo Peçanha. 2024**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/plataforma-nilopecanha>. Acesso em: 06 jul. 2024. (2024b).

_____. **Lei nº 14.914, de 03 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 06 jul. 2024. (2024c).

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo da Educação Superior, Notas Estatísticas (2023)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-eindicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 4 maio 2025. (2024d).

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 244, de 14 de abril de 2025**. Institui Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de elaborar subsídios e recomendações para regulamentação dos programas e das ações de assistência estudantil no âmbito da Política Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-institui-grupo-de-trabalho-para-assistencia-estudantil>. Acesso em: 03 abr. 2025. (2025a).

_____. Plataforma Integrada de ouvidoria e acesso à informação. **Fala.BR. 2025**. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/web/home>. Acesso em: 23 maio 2025. (2025b).

BRITO, A. C. T. da C.; COSTA, A. K. T. da; SOUZA, K. R. Política pública de assistência estudantil no ensino superior brasileiro como um instrumento para novos habitus nas universidades. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 33, n. 00, 2022. DOI:10.32930/nuances.v33i00.9630. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9630>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CARDOSO, C. F. **Raça e promoção da igualdade no Ensino Superior**: uma análise do Programa de Permanência Qualificada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Monografia (Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNB-2_3d544a48b809ca2612619718f9403f10. Acesso em: 10 out. 2024.

CARMO, M. E. do; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. e00101417, 2018. DOI: 10.1590/0102-311X00101417. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2024.

CARVALHO, C. H. A. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/5RdsYXhHB4t6dhhYbBDzHyc/>. Acesso em: 11 out. 2024.

CARVALHO, D da R.; CASTRO, A. M. D. A. Políticas de acesso à educação superior em tempos de transição: perspectivas e desafios. **Revista Cocar**, Belém, n. 27, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9098>. Acesso em: 13 out. 2024.

CASTRO, A. da S.; NOVAIS, V. da S. de M. A política de assistência estudantil da Universidade Federal do Amapá: perspectivas recentes. **RBPAE**, Brasília, v. 38, n. 00, 2022. DOI: 10.21573/vol38n002022.120538. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/120538>. Acesso em: 22 maio 2024.

CASTRO, A. T. B. de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, I. *et al.* (orgs.) **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. DE S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR. DOI:10.1590/S0104-40602006000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6kD9QTwtmfKbtBqMjYGrVNd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2024.

CHACON, J. M. T.; CALDERÓN, A. I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Araraquara, v. 6, p. 78-100, 2015.

DOI: 10.1016/j.rides.2015.10.004. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722015000300078 &script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 out. 2024.

CINTRA, R. F.; RIBEIRO, I.; COSTA, B. K. Moradia estudantil e índice de desempenho acadêmico: análise quantitativa na Universidade Federal da Grande Dourados. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. e22834, 2023. DOI: 10.5585/43.2023.22834. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22834>. Acesso em: 18 out. 2024.

COSTA, A. P.; BARROS, F. H. Evasão no ensino superior: causas, consequências e enfrentamentos. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

COSTA, J. F. **A política de assistência estudantil para além do auxílio financeiro** – Realidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. 2017. Monografia (Serviço Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, Bahia, 2017. Disponível em: https://ri.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/2931/1/Politica_Assistencia_Estudantil_TCC_2017.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

COSTA, J. L. dos S.; et al. Desafios da maternidade no período acadêmico: revisão integrativa. **REFACS**, Minas Gerais, v. 11, n. 1, p. e6226-e6226, 2023. DOI: 10.18554/refacs.v11i1.6226. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/6226>. Acesso em: 9 de jul. 2024.

COSTA, S. G. **A equidade da educação superior: uma análise política da assistência estudantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/27499>. Acesso em: 16 maio 2024.

COSTA, S. G. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. In: **Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 25-27 nov., 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: INPEAU/UFSC, 2009. p. 1-13. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37031/A%20perman%c3%aancia%20na%20educa%c3%a7%c3%a3o%20superior%20no%20Brasil%20Uma%20an%c3%a1lise%20das%20pol%c3%adticas%20de%20assist%c3%aancia%20estudantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**; Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007. 248 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

CUNHA, C. G. S. da. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. Rio Grande do Sul, **Secretaria de Coordenação e Planejamento**, 2006. Disponível em: https://rbma.site/wp-content/uploads/mdocs/Avaliacao_de_Politicas_Publicas_e_Programas_Governamentais.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

CUNHA, M. S. *et al.* Políticas de Assistência Estudantil, no contexto da pandemia do Covid-19, para permanência discente. **Educitec**, Manaus, v. 8, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1877>. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1877>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CUSTÓDIO, A. V.; BRAGA, J. T. dos S. O impacto das alterações do FIES na permanência no ensino superior entre 2015 e 2019. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v.49, e256547. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349256547>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pNDpTZtMXfLhmxBSfxrjWPb/#>. Acesso em: 9 out. 2024.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 13 dez. 2024.

_____, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, p. 1223-1245, dez, 2010. DOI:10.1590/S0101-73302010000400010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHctq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTOS, M. de F. de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, fev. 2017. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/827>. Acesso em: 19 set. 2023.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. Tradução de Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

EVANGELISTA, J. I.; MACIEL, C. E. Política de cotas na educação superior: lutas e desafios no combate à pobreza e desigualdade de estudantes negros. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 1, p. 111–127, 2019. DOI: 10.5216/ia.v44i1.55654. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55654>. Acesso em: 17 out. 2023.

FÁVERO, M. de L. de A. **A UNE em tempos de autoritarismo**, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. 292 p. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/16561/1/a-UNE-em-tempos-de-autoritarismo.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

FÁVERO, M. de L. de A.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 61-68, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4053/3320>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FERES JÚNIOR, J. C. *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Sociedade e Política Collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. DOI:10.7476/9786599036477. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, 432 p. Disponível em: <https://valeriaribeiroufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/a-revoluc3a7c3a3o-burguesa-no-brasil-florestan-fernandes.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

FERREIRA, N. S. C. **Educação e ditadura militar: um projeto de sociedade autoritária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FIGUEIREDO, R. F. de. **Assistência estudantil e a Permanência das Estudantes-mães na UNIFAL-MG Varginha, MG 2019**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2019. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/bitstream/tede/1413/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Raquel%20Ferreira%20de%20Figueiredo.pdf>. Acesso em: 8 out. 2024.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Dez encontros**. Goiânia: 1993. Disponível em: https://ufsb.edu.br/proaf/images/LIVRO_FONAPRACE_10_ENCONTROS_.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **I Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior**. Belo Horizonte: FONAPRACE, p. 112, 1997. Disponível em: https://proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/i_pesquisa_perfil_institucional_2015.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das IFES**. Versão Final encaminhada à ANDIFES. Recife, p. 14, 2001. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/02/1-Plano-Nacional-de-Assist%C3%Aancia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revisão do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Belém, p. 20, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/proaes/2009/08/plano-nacional-de-assistencia-estudantil.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista FONAPRACE: 20 anos (1987 – 2007)**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-20-anos3.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **III Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação**

2010. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/perfil_graduandos_ifes2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. O Fonaprace e a Assistência Estudantil nas IFES brasileiras: uma história em construção. In: **FONAPRACE – Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (org.) Colaboração ANDIFES – UFU, PROEX, p. 108, 2012. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação 2014**. Uberlândia, 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2024.

_____. Fórum Nacional De Pró-Reitores De Assuntos Comunitários E Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília: FONAPRACE, 302 p. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

_____. Fórum Nacional de Pró-Reitores(as) de Assuntos Estudantis. **Relatório Final**. Encontro Nacional do FONAPRACE, p. 31, Junho/2024. Disponível em: https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2024/07/Relato%CC%81rio-Final-Encontro-Nacional-do-FONAPRACE-Junho_2024.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

_____. **Relatório Final do Encontro Nacional do Fórum Nacional de Pró-reitores(as) de Assuntos Estudantis, 2023**. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/relatorio-final-do-encontro-nacional-do-forum-nacional-de-pro-reitoresas-de-assuntos-estudantis-fonaprace/#:~:text=O%20Relat%C3%B3rio%20Final%20do%20Encontro%20Nacional%20do,encontro%2C%20apontando%20tamb%C3%A9m%20as%20principais%20delibera%C3%A7%C3%B5es%20aprovadas>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FONSECA, L. de L.; Os impactos do ajuste fiscal: uma análise sob o financiamento da política de assistência social. 2019. 97f. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/2b92b055-31db-4d58-a0f9-58636dd225f9/full>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FRIGOTTO, G. Universidade pública sob ataque: razão, desrazões e alternativas. Petrópolis: Vozes, 2015.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, v. 37, p. e228757, 2021. DOI: 10.1590/0102-

4698228757. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LXtF95VpbYyzkJTJtkxLrsw/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GARCIA, D. R. N. D. S.; MACIEL, C. E. Concepções de Estado e a materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e40/ 1–21, 2019. DOI: 10.5902/1984644431459. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/31459>. Acesso em: 15 out. 2025.

GARCIA, D. R. N. de S. **A política de assistência estudantil na educação superior: um estudo de caso no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS (2012-2016)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4428>. Acesso em: 14 maio 2023.

GARRIDO, E. N. A Experiência da Moradia Estudantil Universitária: Impactos sobre seus Moradores. **Psicol. Ciênc. Prof.** Brasília, v.35, n. 3, p. 726-739, jul/set. 2015. DOI: 10.1590/1982-3703001142014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Q5SWftTqx5QbnYLQFm3LZZb/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 10 ago. 2024.

GARRIDO, E. N., Assistência Estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual. In: **Seminário Universidade Sociedade Humana Kirimurê**, Cachoeira – Bahia: 2012. Anais do Seminário Universidade Sociedade Semana Kirimurê, 2012. v. 1. Disponível em: http://www.institutokirimure.pro.br/wp-content/uploads/2012/11/GARRIDO_E.pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

GENTILLI, P. E.; ALCADIPANI, R. Educação superior brasileira: um projeto de desmonte. *Cadernos Cedes*, 39 (107). 13-30, 2019.

GENTILLI, P. E; OLIVEIRA, D. A procura da igualdade: dez anos de política educacional brasileira. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma/ Emir Sader (org)**. São Paulo (SP) Boitempo Editorial, 2013. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. Disponível em: http://www.flacso.org.br/dez_anos_governos_pos_neoliberais/archivos/10_ANOS_GOVERNOS.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.

GENTILLI, P. E. O Direito à Educação e as Dinâmicas de exclusão na América Latina. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./out./nov./dez. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009 000400007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2024.

GIMENEZ, F. V - **Permanência de egressos da pós-graduação em educação stricto sensu na Região Centro-Oeste entre 2009 e 2019**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5113>. Acesso em: 27 mai. 2025

GIMENEZ, F. V.; MACIEL, C. E. Bolsa Permanência na UFMS: novas configurações e velhos desafios. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 215–236, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n47.7918. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7918>. Acesso em: 15 out. 2025.

GONÇALVES, V. S. A. **A Assistência Estudantil como Política Social no Contexto da UFPEL: Concepções, Limites e Possibilidades**. 2011. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/168/1/%29.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. **Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. E trad. De Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.

GRAMSCI, A., **Concepção Dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1995. 352 p.

GUIMARÃES, G. C. **A Política Nacional De Assistência Estudantil (Pnaes) E Seu Processo Formativo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/42131/1/Pol%c3%adticaNacionalAssist%c3%aancia.pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.

HARVEY, D. 17 **Contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

HERINGER, R. Permanência estudantil no ensino superior público brasileiro: reflexões a partir de dez anos de pesquisas. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 37, n. 2, 2022. DOI: 10.33148/CES(2143). Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/2143>. Acesso em: 23 maio 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022** [Internet]. Rio de Janeiro: IBGE; 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 30 abr. 2025.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IPCA - Portal dos índices [2025]**. Disponível em: <https://www.yahii.com.br/ipca.html>. Acesso em: 16 jul. 2025.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?format=pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.

JANNUZZI, P. de M. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

KAMAKURA, W.; MAZZON, J. A. Critérios de estratificação e comparação de classificadores socioeconômicos no Brasil. **Rev. Adm. Empres.**, São Paulo, v. 56, n. 1, jan./fev. 2016. DOI: 10.1590/S0034-759020160106. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/XJy5FwjHxmMfV6yDPhPXNxf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 03 jul. 2025.

KAUARK, F.; MANHÃES, F.C.; MEDEIROS, C.H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna. Ed. Via Litterarum, 2010. Disponível em: <https://www.unirv.edu.br/conteudos/fckfiles/files/LivrodeMetodologiadaPesquisa2010.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2016.

KONDER, L. **O que é dialética**. 12. reimp., 28. ed., São Paulo: Brasiliense. 2011. Disponível em: <https://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialectica.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5137/1/000438212-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

LACERDA, I. P.; YUNES, M. A. M.; VALENTINI, F. Permanência no Ensino Superior e a Rede de Apoio de Estudantes Residentes em Moradia Estudantil. **Rev. Int. Educ. Super.**, Campinas, v. 8, e022004, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8663399>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242022000100303&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2024.

LACERDA, I. P.; VALENTINI, F. Impacto da Moradia Estudantil no Desempenho Acadêmico e na Permanência na Universidade. **Psicol. Esc. Educ.** [S. l.], v. 22, n. 2 p. 413-423, maio/Ago., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018022524>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kPkhTBrFRcNFsj6MxFhp7Bx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 out. 2024.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1137–1164, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14337. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14337>. Acesso em: 23 fev. 2024.

LAZZARATO, M. **O governo do homem endividado**. São Paulo: n-1 Edições, 2017. Disponível em: <https://www.jur.puc-rio.br/wp-content/uploads/2021/08/MAURIZIO-LAZZARATO-O-governo-do-homem-endividado-Cap-2.pdf>. Acesso em: LEFEBVRE, H. **El materialismo dialéctico**. Buenos Aires: La Pléyade, 1971. Disponível em: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/el_materialismo_dialectico.pdf. Acesso em: 22 maio 2024

LEONARDI, Fabricio Gobetti; ROSA, Anderson da Silva. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do ensino superior público federal: disputas políticas

e efeitos sócio-históricos. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 11, n. 00, p. e025034, 2024. DOI: 10.20396/riesup.v11i00.8674402. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8674402>. Acesso em: 27 maio 2024.

LIMA, C. P. N. A arte da participação e a participação da arte: uma experiência nas casas de estudantes universitárias da UFPE. **Serviço Social em Revista**. Londrina, v. 5, n. 1, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_carla.htm. Acessado em: 21 maio 2024.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v18n01/v18n01a06.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

LOURENÇO, V. M. **Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2016. DOI:10.26512/2016.03.D.20129. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/limites-e-possibilidades-do-enem-no-processo-de-democratizacao-do-acesso-a-educacao-superior-brasileira,d7bd48b4-b151-429b-90a6-984f7b535d67>. Acesso em: 10 set. 2024.

LUCÁKS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social, II**. Tradução Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 229 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5955206/mod_resource/content/0/%28Gy_366rgy%20Luk_341cs%20-%20Hist_363ria%20e%20consci_352ncia%20de%20classe.pdf%29.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

_____. **Hystory and class consciosness: Studies in Marxist dialectics**. MIT Press, 1971. Disponível em: Disponível: https://monoskop.org/images/3/3b/Lukacs_Georg_History_and_Class_Consciousness_Studies_in_Marxist_Dialectics.pdf. Acesso em: nov. 2023.

LUZ, J. L. N. da. O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso - campus Cuiabá - e a relação com a democratização do acesso. In: PAULA, M. de F. C. de; SILVA, M. das G. M. da. (Org.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso**. 1ed. Cuiabá: EduUFMT, 2013.

MACHADO, G. C.; OLIVEIRA, C. A. de; FREITAS, T. A. de. Avaliação do impacto dos benefícios de assistência estudantil sobre o desempenho acadêmico: o caso da Universidade Federal do Rio Grande. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 55, p. 199–218, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/1091>. Acesso em: 7 ago. 2024.

MACHADO, J. R. de F. Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quanti-qualitativo. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol. 7, n. 1, e-697, 2023. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v7i1.697>. Disponível em: <https://devir.educacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/697/489>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MACHADO, Y. F.; LOPES, E. G. F.; PEREIRA, L. A. E. A relevância das políticas de assistência estudantil no ensino superior. *In: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação: Natal (RN)*, v. 1, p. 1-12. 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/20075>. Acesso em: 30 maio 2024.

MACIEL, C. E.; CUNHA, M.; LIMA, T. da S. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e198669, 2019. Doi:10.1590/S1678-4634201945198669 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TcyrZH4JGLSqK8Jy333yrSq/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MACIEL, C. E.; KASSAR, M. de C. M. Políticas Sociais, políticas de inclusão? *In: Kassar, M. de C. M. (org). Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MACIEL, C.E. **Inclusão e educação superior: ambiguidades de um discurso**. 1. Ed. Curitiba: Appris Editora, 2020.

MANCEBO, D. Crise do capitalismo e Estado: que projeto de país e de educação superior?. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 8, n. 13, p. 55-83, jan./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps-v8i13.869%20>. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/869>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARAFON, N. M. **A política de assistência estudantil na educação superior pública: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008-2013)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135271/334693.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 maio 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, A.; FAÇANHA, L. O. Programas Sociais: efetividade, eficiência e eficácia como dimensões operacionais da avaliação. **IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada**. Rio de Janeiro, abr., 2001, p. 27. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0787.pdf. Acesso em: 15 set. 2024

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____**Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesús Raniere. 2. reimp. São Paulo: Bom tempo Editorial, 2008. Disponível em: <https://jadirantunes.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/karl-marx-manuscritos-econco3b4mico-filosc3b3ficos-boitempo.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

_____**Trabalho Assalariado e Capital.** Publicado na Neue Rheinische Zeitung, 1849. Edição em Português: Editorial Avante, 1982, t1, pp 142-177 Traduzido do Alemão. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Trabalho_assalariado_e_capital.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____**O Capital:** crítica da economia política. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: https://redept.com.br/uploads/biblioteca/MARX,_Karl._O_Capital_.vol_I_.Boitempo_.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____**A Ideologia Alemã.** Trad. Castro e Costa, L.C São Paulo: Martins Fontes, 1977. Disponível em: <https://gpect.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/ideologia-alema.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MATOS, L. R. C. **Pedagogia da utopia:** O acesso à educação superior como elemento de emancipação das classes oprimidas. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Nove de Julho, 2020, São Paulo. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2421/2/Leonardo%20Raphael%20Carvalho%20de%20Matos.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MEDINA, José. Secção I. Da Educação In: Medina, José. **Constituição Federal Comentada.** São Paulo (SP): Editora Revista dos Tribunais. 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/constituicao-federal-comentada/119697589>. Acesso em: 28 jun. 2024.

MELLO NETO, R. de D. *et al.* O Impacto do Enem nas Políticas de Democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. **COMUNICAÇÕES**, Piracicaba, Ano 21, n.3, Edição Especial, p. 109-123, jul./dez., 2014. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n3p109-123. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276321974_O_Impacto_do_Enem_Nas_Politicas_de_Democratizacao_do_Acesso_ao_Ensino_Superior_Brasileiro. Acesso em 10 ago. 2024.

MENDES JUNIOR, Á. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** v. 22, n. 82, p. 31-56, mar. 2014. DOI: 10.1590/S0104-40362014000100003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362014000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 12 jun. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/>

files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, Ó. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v.9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250026330_Quantitativo_Qualitativo_Oposicao_ou_Complementaridade. Acesso em: 29 ago. 2024.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (SP), n. 117, p. 197–217, nov. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/550>. Acesso em: 3 ago. 2024.

MORAES, N. de; SPESSATTO, M. B. Ensino Superior Público no Brasil: o percurso histórico e o papel da assistência estudantil no acesso e permanência dos estudantes. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**. v. 7, n. 4, p. 16-42, dez. 2020. DOI:10.35819/scientiatec.v7i4.4746. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/4746/2847>. Acesso em: 30 maio 2024.

MOREIRA, H.; CALLEFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8021683/mod_resource/content/1/Cap%20%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pesq%20MOREIRA%20e%20CALLEFE.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

MOREIRA, N. P.; BENEDICTO, G. C. de; CARVALHO, F. de M. Discussão de alguns condicionantes da eficiência em universidades federais brasileiras a partir do Reuni. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 70, n. 3, p. 429-457, 2019. DOI: 10.21874/rsp.v70i3.3314. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/3314>. Acesso em: 12 jan. 2024

MOTTA, T. C. **Assistência Estudantil e Inclusão Social**: mudanças discursivas e recontextualização no caso do IFRN. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25634/1/TESE%20Thalita%20Cunha%20Motta.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

NAKAMURA, P. Restaurantes universitários combatem a fome e a evasão de estudantes, mas falta política de segurança alimentar no ensino superior, **O Joio e O Trigo**, São Paulo, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://ojoioetrigo.com.br/2024/03/restaurantes-universitarios-fome-evasao-estudantes/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NASCIMENTO, C. M. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11438/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Clara%20Martins%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.* Promessas e Limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: **Educação em Revista**[online]. 2017, vol. 33, p. e161036. DOI:10.1590/0102-4698161036 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e161036.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.

NONATO, B. F. **Lei de cotas e SISU**: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às instituições federais. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5TGB6/1/brescia_tese_vers_o_final_09_09_2018.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, jul. 2000. DOI: 10.1590/S1413-24782000000200004 Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 out. 2024.

NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D.; LUZ, M. A. C. A. Pesquisa Científica: conceitos básicos. *Id on Line Revista de Psicologia*, fev., 2016, v. 10, n. 29, p. 144-151. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v10i1.390> Disponível em: <https://online.emnuvens.com.br/id/article/view/390/527>. Acesso em: 27 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. B. C. de. O ENEM como processo seletivo para o ensino superior: algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame. **Políticas Educacionais**. v.9, n.17 e 18, jan./jun. e ago./dez. 2015, p. 156-167. DOI: 10.5380/jpe.v9i17/18.4072. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. J. de et al. Programa Reuni nas instituições de ensino superior federal [IFES] brasileiras: um estudo da eficiência operacional por meio da análise envoltória de dados [DEA] no período de 2006 a 2012. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 13, n. 3, p. 1179–1210, 2014. Disponível em: <file:///D:/Rogério/Downloads/Dialnet-ProgramaReuniNasInstituicoesDeEnsinoSuperiorFedera-5160886.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, M. das G. de; SILVA, J. F. da. **Educação superior no Brasil**: desafios do acesso e da permanência. São Paulo: Cortez, 2018.

OXFAM BRIL, (s.d.) **Avanços Necessários para a Permanência dos Cotistas nas Universidades**. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/avancos-necessarios-para-a-permanencia-dos-cotistas-nas-universidades/>. Acesso em: 14 set. 2024.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005

PAULA, G. B. de; PICAÑO, F. Desigualdades após o acesso: origem social e evasão do sistema de ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e281915, 2024. DOI:10.1590/ES.281915. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NBSqmJMT3Bf9HNt6yw4DdGb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

PEREIRA, L. C. B. A austeridade é burra (fiscal policy is dumb). **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 3-21, jan./mar. 2012. Acesso em: 09 nov. 2025.

PEREIRA, L. S. O estudante de camadas populares na Universidade Pública: Permanência garantida? **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 24, p. 16-29, jan./jun. 2019. Disponível em <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1219/430>. Acesso em: 12 out. 2024.

PEREIRA, T. L.; BRITO, S. H. A. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 47, p. 337–354, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n47.7895. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7895>. Acesso em: 6 de ago. 2024

PINTO, C. C.; DAVID, M. V.; MACHADO, C. S. A política de assistência estudantil no Brasil: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. IN: **XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU**, 2015, Argentina: Mar del Plata. **Anais...** Mar del Plata, Argentina, 2-4 dez. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30411909.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1241-1267, 2016. DOI:10.1590/ES0101-73302016160477. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016160477>. Acesso em: 10 jan. 2023.

POERNER, A. **“O Poder Jovem, História da participação política dos estudantes desde o Brasil-Colônia até o governo Lula”**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004. Disponível em: http://www.booklink.com.br/homebook.htm?cod_autor=9291. Acesso em: 18 maio 2024.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Vera Lúcia de Paula F. Alves. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRACIANO, C. L. de L.; SANTOS FERREIRA, M. A. dos. O financiamento da assistência estudantil no ensino superior no Brasil na conjuntura da financeirização do capital (2015-2022). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 41, n. 1, 2025. DOI: 10.21573/vol41n12025.138116. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/138116>. Acesso em: 17 out. 2025.

PRODANOV, C.C., FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

RAMALHO, L. E. G. **Abordagem avaliativa da política estudantil em uma instituição de ensino profissional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1052>. Acesso em: 21 maio 2024.

RECKTENVALD, M. *et al.*. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, n. 2, mar. 2018. DOI: 10.1590/S1414-40772018000200 008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8rJtwcBryJG67DhKZ7grXFw/#>. Acesso em: 8 out. 2023.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 3, nov. 2014. DOI: 10.1590/S1414-40772014000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yQz6tVyGS tDkzSMZcVpkTbT/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 dez. 2023.

ROSSI, P. P. *et al.* Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0223456, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019223456. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2025.

SACCARO, A; FRANÇA, M. T. A. Apoio financeiro ou tipo de escola de ensino médio? Uma análise do FIES e do PROUNI sobre sobrevivência de estudantes no ensino superior brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 47-76, ago. 2021. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/ppe/220401_ppe_51_n2.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. DE A. Retenção e evasão no ensino superior brasileiro: uma análise dos efeitos da bolsa permanência do Pnaes. **Anais do XLIV Encontro Nacional de Economia, 2020**. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2016/submissao/files_l/i12-707be73e05304f27eb9f18ae5d235c9d.pdf. Acesso 9 abr. 2024.

SALES, E. C. da S. S.; *et al.* O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): uma análise de seu processo de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 03, set./nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/TwXXdzXm9X9YFy7kkFdYYSn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SALLOUN, R. **Meritocracia e Educação: Os discursos sobre a igualdade de oportunidades no contexto da política educacional brasileira**. Paco Editorial. 2017.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Série “Documentos de trabalho”, São Paulo, pp. 1-32, ago. 1991. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>. Acesso em: 8 out. 2023.

SANCHES, T. Um lugar para a leitura literária em bibliotecas universitárias. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 27, e022003, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v27.e022003>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122022000100202&lng=pt&nrm=iso. Epub 10-Mar-2024. Acesso em: 22 maio 2024.

SANTOS, A. E. D.; LIRA, T. S. V. Crise, recrudescimento do neoliberalismo e seus reflexos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **O Social em Questão**, v. 1, n. 55, p. 261-286, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552273594012/552273594012.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, C. P. C. dos; MARAFON, N. M. A política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.15, n. 2, p. 408-422, ago./dez. 2016. DOI: 10.15448/1677-9509.2016.2.22232. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321549303014>. Acesso em: 21 maio 2024.

SANTOS, E. C. dos. **Política de assistência estudantil para estudantes cotistas de baixa renda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174825>. Acesso em: 14 maio 2024.

SANTOS, F. N. dos. **As percepções dos sujeitos que vivenciam a assistência estudantil acerca desse direito social: um olhar a partir do IFNMG, Campus Avançado Janaúba**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/05/Dissertac%CC%A7a%CC%83o-Completa-Final.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SANTOS, J. **Acesso à educação superior: a utilização do Enem/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/_15231/1/Janete%20dos%20Santos_disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, M. L. A. S. **Itinerários universitários: a permanência de mães-trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15827/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oMarianna%20Soares.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SANTOS, R. **Financiamento da assistência estudantil no Brasil**: limites e possibilidades do PNAES. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/47859>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SANTOS, S. M de M. dos. Direitos, Desigualdades e diversidade. *In*: BOSCHETTI, I. *et al.* (orgs.) **Política Social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, J. S. dos; *et al.* Políticas afirmativas: acesso e permanência estudantil em universidades públicas. **Novos Olhares Sociais**, v. 5, n. 1, p.229-258. 2022. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/index.php/novos-olhares-sociais/article/view/4670/2417>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SAVIANI, D. **Educação brasileira** [livro eletrônico]: estrutura e sistema. Campinas, SP: autores associados, 2018 – Coleção Educação Contemporânea. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/185807>. Acesso em: 16 jul. 2025

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 2008b

_____. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769 – 787, jul./set. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000300007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvNk5QQztsc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2023.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas (SP): Autores associados, 2011.

_____, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 18 set. 2024. 2008a

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SCHWARTZMAN, S. “O Ensino médio no Brasil é formal, acadêmico, voltado para o vestibular. Não atende jovens com outros interesses”. Entrevista concedida a Mônica Teixeira. **Ensino Superior Unicamp**, Campinas, 7 jun. 2010. Disponível: <https://revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/simon-schwartzman-o-ensino-medio-no-brasil-e-formal-academico-voltado-para-o-vestibular-nao-atende-jovens-com-outros-interesses>. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____. As universidades latino-americanas e sua contribuição para o desenvolvimento sustentável da região. **Universidades e desenvolvimento na América Latina: Experiências exitosas de centros de pesquisa**. Rio de Janeiro, RJ: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado de www.centroeldestein.org.br, 2008. Acesso em mar. 2025.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação Mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out./dez., 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015155688. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SILVA, A. M. da; SANTOS, B. C. S. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas), v. 22, p. 741-757, set./dez., 2017. DOI: 10.1590/S1414-40772017000300009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dzkBjc3wgHpttkj3tm7wrLp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 9 out. 2024.

SILVA, A. R. X; CARVALHO, M. C. A. de. Demarcações Históricas sobre a política de assistência Estudantil no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 1-26, mar. 2022. DOI: <http://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10noid1244>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-9460202000100230. Acesso em: 16 maio 2024.

SILVA, C. S. S. **Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior**: Análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005-2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. Disponível em: <https://geppesmb.ufms.br/files/2023/06/CLEUDI1.pdf>. Acesso em 18 ago. 2024.

SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**, [S. l.] v. 6, n. 2, p. 166 -192, ago. quadrimestral. 2018. Disponível em: file:///D:/Rogerio/Downloads/admagpol,+09_LIVRE_02_166-192.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, L. B. e; COSTA, N. C. D. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Revista Agenda Política**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 166–192, 2018. DOI: 10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/208>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SILVA, R. M. da; CUNHA, M. S. da. Impacto do Prouni no desempenho acadêmico: uma análise de gênero e raça. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 164–194, 2020. DOI: 10.18222/eae.v31i76.6929. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6929>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SILVEIRA, A. P. *et al.* Programa de expansão e reestruturação das universidades federais: análise da produção acadêmica no período de 2008 a 2017. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e42[2021], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s14565. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14565>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SILVEIRA, M. M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras.** 2012. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/260/1/miri.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

SIQUEIRA, W. M. **As políticas públicas de educação superior em face do poder econômico das empresas de ensino universitário.** 2019. Tese (Doutorado em Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/91381471-35e1-4fc2-a6f2-fbd26d8818cd/content>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S.; FERREIRA, M. A. V. Políticas Educacionais na Amazônia: a questão “indígena” no ensino superior. **Revista Teias**, v. 21, n. 61, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49558/0>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SOUSA, L. P. S. de. **O papel do Programa Restaurante Universitário na permanência dos discentes de graduação do Campus da UFC em Sobral- CE. 2023.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/74410/3/2023_dis_lpssousa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, A.; BRANDALISE, M. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Rev. Int. Educ. Sup.** Campinas, v.3, p. 515-538, set./dez. 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7763. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650621/16834>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SOUZA, B. C. S.; **Programa INCLUIR (2005 -2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil.** Florianópolis, SC. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94061/284033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 7 jun. 2024.

SOUZA, G. V. de; FAVA, H. de L.; CINTRA, R. F. Restaurante universitário no contexto da assistência estudantil: Análise da produção científica (2010-2021). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023153, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17484. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17484>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TAUFICK, A. L. de O. L. Análise da política de assistência estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v.1, p. 181-201, 2014. DOI:10.21573/vol30n12014.50020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaef/article/view/50020/31328>. Acesso em: 03 jul. 2024.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993

TRAVITZKI, R. Possíveis contribuições do Enem para a democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 34, n. 112, p. 143-157, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.34i112.4993>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4993>. Acesso em: 07 jun. 2024

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

UNE. **De Córdoba aos dias atuais: a luta da UNE pela reforma universitária**. 2012. Disponível em: <https://www.une.org.br/2012/12/de-cordoba-aos-dias-atuais-a-luta-da-une-pela-reforma-universitaria/>. Acesso em: 16 maio 2023.

_____. **Declaração da Bahia**. I Seminário Nacional da Reforma Universitária. 1961. Disponível em: <http://movimentosjuvenisbrasileirosparte7.blogspot.com.br/2009/2010declaracao-da-bahia-i-seminario.html>. Acesso em: 16 maio 2023.

URPIA, A. M. O. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativa de um self participante**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ana_maria_urpia.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

VARGAS, H. M. O SISU na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. **Educ. rev.** 35, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698515020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s33r6JNJm4jYhjLkypBfJbs/#>. Acesso em: 7 maio 2024.

VASCONCELOS, I. C. O. de; GOMES, C. A. Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 579-608, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300004>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-403620160003000579&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2024.

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil/National Student Assistance Program: an analysis of the evolution of student assistance along the history of**. **Ensino em Re-vista**, 2015. DOI: 10.14393/ER-v17n2a2010-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 23 abr. 2024.

VERGARA, S. M. de F. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIEIRA PINTO, Á. **A questão da universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

VIEIRA, S.; **Introdução à Bioestatística**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

XAVIER SILVA, A. R. **A materialização do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Acre**: texto, contexto, processos e práticas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019. Disponível: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2019/DissertaoAdoRogrioXavierSilva.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.11, n.32, p. 226-237, 2006. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFKssn9WqQbj9sSG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

ZANELLA, A. *et al.* Moradia estudantil: a influência na permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior. Student housing: the influence on student retention in higher educational institutions. **Professare**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e3438, 2024. DOI: 10.33362/professare.v13i00.3438. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3438>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Decreto nº 67.484, de 4 de Novembro de 1970.** Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual de Mato Grosso, na Cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso. Brasília, DF: Presidência da República, [1970]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/1970-1979/decreto-67484-4-novembro-1970-409040-norma-pe.html>. Acesso em: 30 jul. 2024. (1970b).

_____. **Lei complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977.** Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1977]. Disponível em: https://www.al.ms.gov.br/upload/Pdf/2019_07_15_05_15_32_diario-oficial-de-mato-grosso-com-a-lei-complementar-31-de-1977.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

_____. **Lei nº 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 nº 31, de 11 de outubro de 1977. Brasília, DF: Presidência da República, [1979]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6674&ano=1979ato=6cfg3ZU1EMrRVTcb1>. Acesso em: 30 jul. 2024.

_____. **Lei nº 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, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11153.htm. Acesso em: 30 jul. 2024. (2005c).

CAMPO GRANDE (MS). **Decreto nº 9.489 de 10 de janeiro de 2006.** Dispõe sobre o tombamento do Monumento Símbolo da UFMS. Campo Grande, MS: Prefeito Municipal, [2006]. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2018/101/campo-grande-ms.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MATO GROSSO (MT). **Lei nº 2.629 de 1 de janeiro de 1966.** Cria os Institutos de Ciências e Letras de Cuiabá e Ciências Biológicas de Campo Grande. Cuiabá, MT: Governador do Estado, [1966]. Disponível em: file:///D:/Sonia/Downloads/ord-2629-1966-mato_grosso-mt.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

_____. **Decreto Estadual nº 402 de 13 de novembro de 1967.** Cria os Institutos Superior de Pedagogia de Corumbá e o de Ciências Humanas e Letras, na cidade de Três Lagoas. Cuiabá, MT: Governador do Estado, [1967]. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/campus-ufms/campus/campus-do-pantanal-corumba/#:~:text=No%20ano%20de%201967%2C%20o,de%2013%2F11%2F1967>. Acesso em: 30 jul. 2024.

_____. **Lei nº 2.947 de 16 de setembro de 1969.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade de Mato Grosso. Cuiabá, MT: Governador do Estado [1969]. Disponível em: [file:///D:/Rogério/Downloads/ord-2947-1969-mato_grosso-mt%20\(3\).pdf](file:///D:/Rogério/Downloads/ord-2947-1969-mato_grosso-mt%20(3).pdf). Acesso em 30. Jul. 2024.

MATO GROSSO (MT). **Álbum Especial do Governo de Pedro Pedrossian**. Mato Grosso, um salto no tempo. Brasília: C. R. Editora LTDA, 1971.

UFMS. **Relatório Anual da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. (Pró-Reitoria de Planejamento). Mato Grosso do Sul: Campo Grande, 2006. Disponível em: <https://www.ufms.br/prpl2610>. Acesso em: 22 maio 2025.

_____. **Resolução Coun nº 58, de 19 de novembro de 2012**. Fixa o percentual de 12,5% (doze e meio por cento) para aplicação da reserva de vagas que trata a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 [...]. Publicado no Boletim Oficial nº 5426, pg. 32.

_____. **Resolução Coun nº 17, de 16 de abril de 2013**. Altera para 25% (vinte e cinco por cento) o percentual para a aplicação da reserva de vagas, segundo a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 [...]. Publicada no Boletim Oficial nº 5524, pg. 193.

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2014**. Campo Grande: 2014. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_gestao_2014_ufms.pdf. Acesso em: 16 set. 2024. 2014a.

_____. **Resolução Coun nº 29, de 29 de abril de 2014**. [...] modifica para 37,5% (trinta e sete, vírgula cinco por cento) o percentual para aplicação da reserva de vaga [...]. Publicada no Boletim Oficial nº 5779, pg. 1. (2014b)

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2015**. Campo Grande: 2015. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2016/04/Relat%C3%B3rio-Gest%C3%A3o-2015-UFMS.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024. (2015a)

_____. **Resolução Coun nº 14, de 13 de março de 2015**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para o período de 2015 a 2019. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=215109>. Acesso em: 5 ago. 2024. (2015b).

_____. **Resolução Coun nº 19, de 09 de abril de 2015**. [...] altera para 50% (cinquenta por cento) o percentual para aplicação da reserva de vagas [...]. Publicada no Boletim Oficial nº 6016, pg. 2. (2015c).

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2016**. Campo Grande: 2016. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2017/03/Relat%C3%B3rio-Gest%C3%A3o-2016-UFMS.pdf>. Acesso em: 17 set 2024. (2016a).

_____. **Resolução nº 35 de 29 de julho de 2016**. Aprova o realinhamento dos programas e metas do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2019. Campo Grande, MS: Conselho Universitário. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=255175>. Acesso em: 5 de ago. 2024. (2016b).

UFMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul 2015-2019**. [2017] Disponível em: <https://proplan.ufms.br/files/2017/09/PDI-realinhado-2017.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024. (2017a).

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2017**. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2018/04/Relatorio_de_Gestao_2017_UFMS_com_parecer_CD.pdf. Acesso em: 17 set 2024. (2017b).

_____. **Resolução Coun nº 2 de 20 de janeiro de 2017**. Altera a Estrutura Organizacional da UFMS, cria a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES). Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=271689>. Acesso em: 5 ago. 2024. (2017c).

_____. **Resolução CD nº 33 de 6 de março de 2017**. Fixa as competências das Unidades integrantes da estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=391134>. Acesso em: 05 ago. 2024. (2017d).

_____. **Resolução Coun nº 71 de 12 de setembro de 2017**. Aprova o realinhamento dos objetivos, metas e indicadores do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2015-2019. Campo Grande, MS: Conselho Universitário. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=295700>. Acesso em 05 ago. 2024. (2017e).

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2018**. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2019/04/Relat%C3%B3rio-Integrado-de-Gest%C3%A3o-2018_Final.pdf. Acesso em: 17 set. 2024. (2018a).

_____. **Notícias**. Campo Grande: 2 maio 2018. UFMS é afiliada à Rede Iberoamericana de Universidades Promotoras de Saúde (RIUPS). Disponível em: <https://www.ufms.br/category/noticias/>. Acesso em: 5 set. 2024. (2018b).

_____. **Resolução Coun nº 73, de 23 de agosto de 2018**. Regulamenta o Regime Disciplinar dos estudantes no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://corregedoria.ufms.br/resolucao-no-73-2018-coun-ufms-regime-disciplinar-dos-estudantes/>. Acesso em: 30 mar. 2024. (2018c).

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2019**. Campo Grande: 2019. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/07/RG-2019-UFMS-final.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024. (2019a).

_____. **Resolução Coun nº 150, de 30 de agosto de 2019**. Estabelece as Normas Regulamentadoras para Verificação das Condições de Ingresso por Reserva de Vagas para Ações Afirmativas, nos cursos de graduação e de pós-graduação no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em:

https://ppgedu.ufms.br/files/2019/09/A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-RESOLUCAO__COUN__n_150__de_30_08_2019.-1.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024. (2019b).

UFMS. Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2020. Campo Grande: 2020. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/05/relatorio-de-gestao-2020.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2021.** Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2022/05/relatorio-de-gestao-2021.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024. (2021a).

_____. **Resolução CD nº 124 de 26 de fevereiro de 2021.** Dispõe sobre o Plano de Acessibilidade. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/05/Plano-de-Acessibilidade_Resolucao_-CD-n-124-de-26-02-2021.pdf. Acesso em: 20 out. 2023. (2021b).

_____. **Resolução Coun nº 93 de 28 de maio de 2021.** Aprova o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. Disponível em: https://ppgcianimal.ufms.br/files/2023/05/RESOLUCAO-N-93-DE-28-DE-MAIO-DE-2021_Estatuto-da-UFMS.pdf. Acesso em: 19 set. 2023. (2021c).

_____. **Resolução Coun nº 126 de 31 de agosto de 2021.** Aprova a Política de Atenção à Saúde dos estudantes no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/files/2022/02/Res.-Coun-126-2021-Politica-de-Atencao-a-Saude-dos-Estudantes.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024. (2021d).

_____. **Histórico da Universidade.** Disponível em: <https://ufms.br/universidade/historico/>. Acesso em: 20 jul. 2022. (2022a).

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2022.** Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2023/03/relatorio-gestao-2022.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024. (2022b).

_____. **UFMS em Números 2022.** Disponível em <https://numeros.ufms.br/>. Acesso em 19 jul. 2022; 26 out. 2022; 16 abr. 2024. (2022c).

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2023.** Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2024/03/relatorio-gestao-2023-compressed.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024. (2023a).

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2020 – 2024. [2023].** Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2023/06/pdi-ppi-2020-2024-v2.2-web.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024. (2023b).

UFMS. **Instrução Normativa Gab/Proaes nº 23, de 8 de maio de 2023.** Estabelece os valores de refeição nos Restaurantes Universitários da UFMS. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=488090>. Acesso em: 15 jul. 2024. (2023c).

_____. **Mapas dos Câmpus.** 2024. Disponível em: <https://www.ufms.br/mapas-dos-campus-da-ufms/> Acesso em: 6 set 2024. (2024a).

_____. **Organogramas.** 2024. Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/organogramas/>. Acesso em: 6 set. 2024. (2024b)

_____. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.** Disponível em: <https://proaes.ufms.br/> Acesso em: 06 set. 2024. (2024c).

_____. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Plano de Desenvolvimento da Unidade. PDU 2020 – 2024.** [2024] Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Disponível em: https://proaes.ufms.br/files/2024/02/pdu_PROAES-v1.2-1.pdf. Acesso em: 14 set. 2024. (2024d).

_____. **Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Exercício 2024.** Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2025/03/relatorio-gestao-2024-compressed.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025. (2024e)

_____. **Resolução Coun nº 399, de 21 de março de 2025.** Aprova o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da UFMS para o atendimento aos estudantes de graduação presencial. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=554363#:~:text=Do%20Aux%C3%ADlio%20Emergencial,per%C3%ADodo%2C%20mediante%20solicita%C3%A7%C3%A3o%20do%20estudante.> Acesso: 13 abr. 2025. (2025a).

_____. **Números UFMS - Painel da Graduação 2025.** Disponível em: <https://numeros.ufms.br/graduacao-alunos>. Acesso em: 30 mar. 2025. (2025b).

_____. **Números UFMS - Histórico dos Servidores Docentes 2025.** Disponível em: <https://numeros.ufms.br/servidores-docentes-historico>. Acesso em: 30 mar. 2025. (2025c).

_____. **Números UFMS - Servidores Técnico-Administrativos 2025.** Disponível em: <https://numeros.ufms.br/servidores-tecnicos>. Acesso em: 30 mar. 2025. (2025d).

_____. **Cursos de Graduação 2025.** Disponível em: <https://graduacao.ufms.br/cursos>. Acesso em 30 mar. 2025. (2025e).

_____. **Relação de Servidores 2025.** Disponível em: <https://proaes.ufms.br/files/2017/03/Rela%C3%A7%C3%A3o-de-Ramais.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025. (2025f).

UFMS. **Execução Orçamentária de 2025**. Pró-Reitoria de Planejamento. Disponível em: <https://proplan.ufms.br/execucao-orcamentaria>. Acesso em: 12 jun. 2025. (2025g).

_____. **Sistema de Gestão de Bolsas e Auxílios, 2025**. Disponível em: <https://bolsas.ufms.br>. Acesso em: 12 jun. 2025. (2025h).

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFMS

Solicitamos que você responda todo o questionário, não vai demorar mais do que 5 minutos e você estará contribuindo para a melhoria das Ações de Assistência Estudantil da UFMS.

1 Qual o seu gênero? (Marcar apenas uma resposta.)

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não binário
- ☐ Prefiro não responder

2 Curso de graduação e o campus _____

3 Ano de ingresso. (Marcar apenas uma resposta.)

- | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| ☐ 2015 | ☐ 2016 | ☐ 2017 | ☐ 2018 |
| ☐ 2019 | ☐ 2020 | ☐ 2021 | ☐ 2022 |
| ☐ 2023 | ☐ 2024 | ☐ 2025 | |

4 Qual o tempo de duração do seu curso. (Marcar apenas uma resposta.)

- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ 5 anos
- ☐ 6 anos

5 Qual semestre está cursando atualmente. (Marcar apenas uma resposta.)

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ 1º Semestre | ☐ 2º Semestre | ☐ 3º Semestre |
| ☐ 4º Semestre | ☐ 5º Semestre | ☐ 6º Semestre |
| ☐ 7º Semestre | ☐ 8º Semestre | ☐ 9º Semestre |
| ☐ 10º Semestre | ☐ 11º Semestre | ☐ 12º Semestre |

6 Quanto você conhece sobre a Lei nº 12.711/2012, que regulamenta o ingresso nas Universidades Federais por meio de reserva de vagas? Marque 1 para conhece muito ou 5 para nada, os valores 2, 3, e 4 são intermediários.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3

☐ 4

☐ 5

7 Caso tenha ingressado na UFMS pelo sistema de cotas, em qual categoria de cotista você se enquadra? (Marque todas que se aplicam).

☐ L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ L3: Candidatos autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ L4: Candidatos autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ L5: Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ L7: Candidatos autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ L8: Candidatos autodeclarados indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ L11: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ L15: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

☐ Não ingressei pelo sistema de cotas.

Bolsa ou Auxílio Permanência

Subvenção financeira para estudantes a fim de subsidiar despesas com os estudos e contribuir para redução da evasão.

8 Você recebe ou já recebeu Bolsa ou Auxílio Permanência? (Marque apenas uma resposta.)

☐ Sim

☐ Não

9 Há quanto tempo recebe, e se não recebe mais, por quanto tempo recebeu? (Marque apenas uma resposta.)

☐ até 6 meses

- ☐ entre 6 meses e 1 ano
- ☐ entre 1 e 1,5 anos
- ☐ entre 1,5 e 2 anos
- ☐ entre 2,0 e 2,5 anos
- ☐ entre 2,5 e 3 anos
- ☐ entre 3 e 3,5 anos
- ☐ entre 3,5 e 4 anos
- ☐ mais de 4 anos

10 Este benefício foi importante para sua permanência no curso iniciado e/ou para o seu sucesso acadêmico? Marque 1 se foi importante ou 5 se o benefício não auxiliou em nada, os valores 2, 3 e 4 são intermediários.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Auxílio Creche

Subvenção financeira destinada a estudantes com guarda de crianças menores de seis anos. (Marque apenas uma resposta.)

11 Você recebe ou já recebeu Auxílio Creche?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12 Há quanto tempo recebe, ou se não recebe mais, por quanto tempo recebeu?
(Marque apenas uma resposta.)

- ☐ até 6 meses
- ☐ entre 6 meses e 1 ano
- ☐ entre 1 e 1,5 anos
- ☐ entre 1,5 e 2 anos
- ☐ entre 2,0 e 2,5 anos
- ☐ entre 2,5 e 3 anos
- ☐ entre 3 e 3,5 anos
- ☐ entre 3,5 e 4 anos
- ☐ mais de 4 anos

13 Este benefício foi importante para sua permanência no curso iniciado e/ou para o seu sucesso acadêmico? Marque 1 se foi importante ou 5 se o benefício não auxiliou em nada, os valores 2, 3 e 4 são intermediários.

- ☐ 1

- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Auxílio Alimentação

Subvenção financeira, direta (em espécie) ou indireta (refeições subsidiadas nos Restaurantes Universitários), destinada ao atendimento das necessidades de alimentação dos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica.

14 Você recebe ou já recebeu algum tipo de auxílio alimentação e/ou utiliza o Restaurante Universitário pagando um valor subsidiado (com desconto).

- ☐ Sim
- ☐ Não

15 Há quanto tempo recebe, ou se não recebe mais, por quanto tempo recebeu?
(Marcar apenas uma resposta.)

- ☐ até 6 meses
- ☐ entre 6 meses e 1 ano
- ☐ entre 1 e 1,5 anos
- ☐ entre 1,5 e 2 anos
- ☐ entre 2,0 e 2,5 anos
- ☐ entre 2,5 e 3 anos
- ☐ entre 3 e 3,5 anos
- ☐ entre 3,5 e 4 anos
- ☐ mais de 4 anos

16 Este benefício foi importante para sua permanência no curso iniciado e/ou para o seu sucesso acadêmico? Marque 1 se foi importante ou 5 se o benefício não auxiliou em nada, os valores 2, 3 e 4 são intermediários.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Auxílio Moradia

Subvenção financeira para o custeio de locação de imóveis por estudantes para cursar a graduação na UFMS

17 Você recebeu ou já recebeu algum tipo de Auxílio Moradia ou fez uso de dormitório/alojamento oferecido pela UFMS. (Marque apenas uma resposta).

- ☐ Sim

☐ Não

18 Há quanto tempo recebe, ou se não recebe mais, por quanto tempo recebeu?

(Marcar apenas uma resposta.)

- ☐ até 6 meses
- ☐ entre 6 meses e 1 ano
- ☐ entre 1 e 1,5 anos
- ☐ entre 1,5 e 2 anos
- ☐ entre 2,0 e 2,5 anos
- ☐ entre 2,5 e 3 anos
- ☐ entre 3 e 3,5 anos
- ☐ entre 3,5 e 4 anos
- ☐ mais de 4 anos

19 Este benefício foi importante para sua permanência no curso iniciado e/ou para o seu sucesso acadêmico? Marque 1 se foi importante ou 5 se o benefício não auxiliou em nada, os valores 2, 3 e 4 são intermediários.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Auxílios Financeiros: para apoio pedagógico ou para apoio ao estudante com deficiência ou altas habilidades.

20 Você recebe ou já recebeu da UFMS algum dos auxílios financeiros abaixo relacionados. (Marque apenas uma resposta.)

- ☐ Auxílio financeiro para apoio pedagógico (tutoria).
- ☐ Auxílio financeiro para apoio ao estudante com deficiência ou altas habilidades (tutoria).
- ☐ Não recebi nenhum desses auxílios.

21 Há quanto tempo recebe, ou se não recebe mais, por quanto tempo recebeu?

(Marcar apenas uma resposta.)

- ☐ até 6 meses
- ☐ entre 6 meses e 1 ano
- ☐ entre 1 e 1,5 anos
- ☐ entre 1,5 e 2 anos
- ☐ entre 2,0 e 2,5 anos
- ☐ entre 2,5 e 3 anos
- ☐ entre 3 e 3,5 anos

☐ entre 3,5 e 4 anos

☐ mais de 4 anos

22 Este benefício foi importante para sua permanência no curso iniciado e/ou para o seu sucesso acadêmico? Marque 1 se foi importante ou 5 se o benefício não auxiliou em nada, os valores 2, 3 e 4 são intermediários.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

Auxílio Emergencial

Subvenção financeira oferecida aos estudante que esteja com dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas, prioritariamente ingressante ou oriundo de município distinto da localização do Câmpus no qual está matriculado.

23 Você recebe ou já recebeu Auxílio Emergencial? (Marcar apenas uma resposta).

☐ Sim

☐ Não

24 Há quanto tempo recebe, e se não recebe mais, por quanto tempo recebeu? (Marcar apenas uma resposta)

☐ até 3 meses

☐ até 6 meses

25 Este benefício foi importante para sua permanência no curso iniciado e/ou para o seu sucesso acadêmico? Marque 1 se foi importante ou 5 se o benefício não auxiliou em nada, os valores 2, 3 e 4 são intermediários.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

Bolsa Promisões

Subvenção financeira para alunos estrangeiros, regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação da UFMS.

26 Você recebe ou já recebeu Bolsa Promisões? (Marcar apenas uma oval).

☐ Sim

☐ Não

27 Há quanto tempo recebe, ou se não recebe mais, por quanto tempo recebeu?

(marcar apenas uma resposta)

- ☐ até 6 meses
- ☐ entre 6 meses e 1 ano
- ☐ entre 1 e 1,5 anos
- ☐ entre 1,5 e 2 anos
- ☐ entre 2,0 e 2,5 anos
- ☐ entre 2,5 e 3 anos
- ☐ entre 3 e 3,5 anos
- ☐ entre 3,5 e 4 anos
- ☐ mais de 4 anos

28 Este benefício foi importante para sua permanência no curso iniciado e/ou para o seu sucesso acadêmico? Marque 1 se foi importante ou 5 se o benefício não auxiliou em nada, os valores 2, 3 e 4 são intermediários.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Passe estudante

Fornecimento de passagem diária de ida e volta para estudantes regularmente matriculados na UFMS. (Convênio Prefeitura Municipal de Campo Grande).

29 Você recebe ou já recebeu Passe do Estudante enquanto acadêmico da UFMS?

(marcar apenas uma resposta).

- ☐ Sim
- ☐ Não

30 Há quanto tempo recebe, ou se não recebe mais, por quanto tempo recebeu?

(Marcar apenas uma resposta).

- ☐ até 6 meses
- ☐ entre 6 meses e 1 ano
- ☐ entre 1 e 1,5 anos
- ☐ entre 1,5 e 2 anos
- ☐ entre 2,0 e 2,5 anos
- ☐ entre 2,5 e 3 anos
- ☐ entre 3 e 3,5 anos
- ☐ entre 3,5 e 4 anos
- ☐ mais de 4 anos

31 Este benefício foi importante para sua permanência no curso iniciado e/ou para o seu sucesso acadêmico? Marque 1 se foi importante ou 5 se o benefício não auxiliou em nada, os valores 2, 3 e 4 são intermediários.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Bolsa de Extensão

Subvenção financeira para estudantes de graduação, que atuam em ações de extensão sob orientação de um coordenador.

32 Você recebe ou já recebeu alguma bolsa de extensão da UFMS? (Marcar apenas uma resposta).

- ☐ Sim
- ☐ Não

33 Há quanto tempo recebe, ou se não recebe mais, por quanto tempo recebeu? (Marcar apenas uma resposta).

- ☐ até 6 meses
- ☐ entre 6 meses e 1 ano
- ☐ entre 1 e 1,5 anos
- ☐ entre 1,5 e 2 anos
- ☐ entre 2,0 e 2,5 anos
- ☐ entre 2,5 e 3 anos
- ☐ entre 3 e 3,5 anos
- ☐ entre 3,5 e 4 anos
- ☐ mais de 4 anos

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadores Responsáveis – Luiz Rogério Mélo Francelino e Carina Elizabeth Maciel

Instituição – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Contato – (67)98130-3556

O objetivo desta pesquisa é verificar quais ações de assistência estudantil, oferecidos pela UFMS mais impactam positivamente no desempenho acadêmico e consequentemente no sucesso da graduação. Desta forma serão convidados para responder este questionário, estudantes que ingressaram nos cursos de graduação da UFMS por meio de cotas, conforme a Lei 12711/2012 (Lei de Cotas). No questionário não há nenhum campo a ser respondido que identifique o respondente e os dados coletados serão totalmente confidenciais e o sigilo preservado. A resposta ao questionário será voluntária, sendo que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - Proaes/UFMS enviará o convite para responder o questionário, a uma amostragem de estudantes cotistas, sendo que em nenhum momento terei contato com os respondentes; a resposta ao questionário será via "google forms", sendo encaminhado a minha pessoa para posterior análise, pela Proaes/UFMS, que receberá o questionário diretamente dos respondentes. Caso aceite participar desta pesquisa como voluntário, você receberá uma via original deste documento com assinaturas e rubricas, sendo que em caso de interrupção do estudo todo material será picotado, descaracterizado e descartado, impossibilitando qualquer tipo de identificação. Em caso de eventual despesa decorrente da pesquisa, o respondente será ressarcido e em caso de eventual dano causado pela pesquisa o respondente será indenizado. Para conduzir este estudo, coletaremos por intermédio de um questionário estruturado os seguintes dados: curso e câmpus da graduação na UFMS; ano de ingresso; semestre cursado atualmente (se for o caso), ano do término da graduação (se for o caso); ano de desistência ou trancamento do curso (se for o caso); idade; sexo; nível de conhecimento acerca da Lei de Cotas (Lei 12711/2012); qual categoria de cotista é enquadrado; qual ação de assistência estudantil já recebeu ou recebe da UFMS e o grau de importância percebido para a permanência e sucesso na graduação; se recebeu alguma ação de assistência estudantil não listada; dificuldades enfrentadas na UFMS por ser cotista; grau de concordância ou aceitação das compensações proporcionadas pelas ações de assistência estudantil e finalmente se tem alguma sugestão a fazer para UFMS no sentido de aprimorar suas ações de assistência estudantil.

Como já falado, sua participação será voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Os dados coletados serão tratados com total sigilo e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Seus dados pessoais permanecerão anônimos, e apenas os resultados globais da pesquisa serão divulgados. Caso seja necessário divulgar alguma informação que o identifique, faremos isso apenas com sua autorização prévia. Como já exposto anteriormente, em

caso de intercorrência, que provocar algum constrangimento ou danos a sua pessoa, tomaremos as devidas providências para o ressarcimento necessário.

Em caso de dúvida ou de necessitar de mais informações, você poderá entrar em contato com o pesquisador, doutorando em educação, Luiz Rogério Mello Francelino, pelo celular (67) 98130-3556 ou pelo e-mail rogerio.mello@ufms.br ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- CEP, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na avenida Costa e Silva, s/n Prédio das Pró-Reitorias, 1º andar sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-CEP, Campo Grande-MS, pelo número de telefone do CEP 3345-7187, ou pelo e-mail: cepconeppropp@ufms.br

Este estudo praticamente não envolve riscos para você, pois o acesso de estudantes cotistas na UFMS é publicado por editais, ou seja, é público, mas caso se sinta constrangido de alguma forma por uma eventualidade de ser identificado, o que praticamente é nula, pois como já dito, no questionário não há nenhum campo a ser respondido que identifique o respondente, tomaremos as devidas providências para as reparações necessárias. Caso sinta desconforto durante o processo, você pode interromper sua participação a qualquer momento, ou se julgar necessário poderá solicitar acompanhamento e assistência à Proae/UFMS. Sua participação contribuirá para o avanço do conhecimento na área de Educação, e assim que concluído o estudo, será encaminhado uma cópia com todos os resultados e conclusões a Proaes/UFMS, além de ser publicado no repositório de Dissertações e Teses da Faculdade de Educação – Faed/UFMS (<https://repositorio.ufms.br>), com acesso livre a todos os interessados. A título de informação, anexamos a Carta Circular nº1/2021 – CONEP/SECNS/MS que dispõe sobre as orientações para procedimentos em pesquisas em ambiente virtual. ([Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS](#))

Esta pesquisa foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado nº 7.566.122 do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Se você concorda em participar desta pesquisa, clique na opção “Aceito”.

() Aceito

() Não aceito